

O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer

The teenager and education in contemporaneity: what psychoanalysis has to say

Luciana Gageiro Coutinho*

Resumo: O artigo visa pensar sobre as questões relativas à educação de adolescentes, no contexto social contemporâneo, à luz das contribuições da psicanálise de Freud, de Winnicott e de Lacan. Entendemos que a tensão entre as experiências de dependência e desafio, trabalhada por Winnicott, ou entre a alienação e a separação, teorizada por Lacan, é central na adolescência, trazendo muitas questões para pais e educadores. Os dois autores marcam o paradoxo fundamental vivido pelo adolescente, em relação aos representantes do mundo adulto: encontrar/confrontar para separar-se. Problematicamos, então, as condições sociais atuais para que esse processo se dê, discutindo os impasses relativos à educação de adolescentes.

Palavras-chave: Adolescência. Educação. Psicanálise. Laço social.

Abstract: *The article aims to consider the issues related to the education of adolescents in the contemporary social context, as far as the psychoanalytic contributions from Freud, Winnicott and Lacan are concerned. We understand that the tension between dependence and defiance experiences, examined by Winnicott, or between alienation and separation, theorized by Lacan, is central in adolescence, thus raising many issues for parents and educators as well. These two authors point out the essential paradox faced by adolescents in relation to the representatives of the adult world: to meet /to confront in order to separate. Then we question the current social conditions for this process to take place, discussing the dilemmas concerning the education of adolescents.*

Keywords: *Adolescence. Education. Psychoanalysis., Social bond.*

* Psicanalista, doutora Psicologia/Puc-Rio, membro efetivo Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro-CPRJ, profa. adjunta Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense-UFF (Niterói-Rio de Janeiro-RJ), onde integra os grupos de pesquisa Subjetividade, Educação e Cultura-NUPES e Alteridade Psicanálise e Educação-GAPE (Niterói-RJ-Brasil), pesquisadora associada ao Núcleo de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas-NIPIAC/UFRJ (Rio de Janeiro-RJ-Brasil).

Desde sua consolidação como conceito no século XX, durante muito tempo predominou na Psicologia, e mesmo em algumas derivações da Psicanálise, uma compreensão da adolescência como um processo natural e universal pelo qual todo ser humano passaria, em qualquer tempo e lugar, que faria parte do ciclo vital. Diferentemente, quando recorremos às contribuições da história e das ciências sociais, é possível entender a adolescência como o trabalho psíquico imposto ao jovem na nossa cultura, necessário para efetuar a passagem da infância para a vida adulta.

Historiadores como Ariès (1973), na *História da vida privada*, Levi e Schmitt (1994), nos volumes da *História dos jovens no ocidente*, evidenciam que só na Modernidade, no contexto do advento da ciência e da família nuclear burguesa, é possível o surgimento de demarcações mais específicas das “idades da vida”. Em primeiro lugar, destaca-se a infância, depósito de idealizações e investimentos compatíveis com o individualismo bem como com o projeto científico moderno. A adolescência surge em seguida, como um derivado e um prolongamento da infância moderna, cujo período de permanência sob a tutela da família e das escolas tende a se ampliar progressivamente. O discurso do liberalismo e do individualismo veicula a ideia de que cada sujeito deve encontrar o seu lugar e inventar seu próprio destino, de preferência, superando aquilo que foi alcançado pela sua família e sociedade de origem. Assim, só no século XIX, em uma sociedade marcada pelo ideário do individualismo e do romantismo, com a expansão da escolarização e a complexificação da entrada no mercado de trabalho, é possível o surgimento da adolescência. Trata-se de uma experiência peculiar à nossa sociedade ocidental moderna, na qual cada indivíduo é responsável pela sua trajetória de vida e pelo lugar que ocupará no *socius*.

O interesse pela adolescência cresce no século XX, sempre acompanhado de discursos ambivalentes em relação a ela. Por um lado, um fascínio, por outro, a necessidade de controle. É a partir desta ótica do controle e do risco que surgem as primeiras publicações sobre a adolescência no âmbito acadêmico-científico, oriundas das áreas da psicologia e da educação. Em 1904, Stanley Hall publica *Adolescência*, um livro de caráter enciclopédico e marcada por uma leitura psicológica do fenômeno. Em 1905, Freud escreve *Três ensaios sobre a sexualidade infantil*, no qual insere o escrito sobre *As transformações da puberdade*. E em 1919, a revista *L'Éducation*, dedica um número à até então inédita “crise da adolescência” (HUERRE et al, 2000). Assim, o conceito de adolescência vai se consolidando sobretudo nas áreas da psicologia e da educação que, sem dúvida, têm uma participação importante na sua difusão. A psicanálise também contribui bastante para a construção de teorias sobre a

adolescência, sobretudo através das contribuições de Winnicott (1962, 1968, 1969), Erickson (1976) Aberastury e Knobel (1970), com a concepção da “adolescência normal”. Entretanto, na formulação inicial das teorias psicológicas e psicanalíticas sobre a adolescência predomina a ideia da adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento, definida sempre através de uma visão normatizante e atenta ao caráter semipatológico que apresentava.

Nesse sentido, consideramos que as investigações sobre a adolescência são caras a nossa cultura porque expressam determinadas singularidades de nossa organização social. Trata-se de um trabalho delicado pelo risco de produzir ideais a serviço da reprodução de determinadas normas sociais hegemônicas, da exclusão da diferença e da neutralização da palavra dos próprios adolescentes através da medicalização e patologização individual dos adolescentes, sem considerar a participação do contexto em que estão inseridos. Partimos do pressuposto que os “dramas” da adolescência decorrem, não somente das exigências pulsionais advindas da puberdade, mas de uma determinada situação social e histórica, com a qual o jovem se depara ao sair da infância. De modo diferente das sociedades tradicionais, nas quais o ritual de iniciação conduzia o jovem nessa passagem, confrontando-os com aquilo que a comunidade exigia dele para que passasse a ser visto como um “iniciado”, nossa cultura não oferece aos adolescentes direções claras, que o orientem neste percurso, nem papéis sociais definidos do que seja ser um adulto. O encontro com o mundo adulto, pelo contrário, é bastante problemático, já que no paradigma individualista, contradizer a tradição e traçar seu próprio destino torna-se regra, o que traz enormes questões e desafios no que diz respeito à educação, ou seja, à transmissão de um legado coletivo, em nossa cultura (CALLIGARIS, 2000).

A educação de crianças e jovens tem sido alvo de muitas questões e debates em nossa cultura ocidental. Os grandes avanços tecnológicos, a difusão das mídias e as novas configurações institucionais (estado, família, escola) modificaram, extremamente, o cenário em que se dá o processo de transmissão do conhecimento, incluindo-se aí a constituição de diferentes lugares na relação entre as gerações. Sendo assim, os impasses que se colocam entre o adolescente e a educação no mundo de hoje, no nosso entender, não devem ser localizados, única e exclusivamente, nem do lado dos adolescentes, nem do lado das instituições de ensino, mas muito mais nos laços que se estabelecem entre ambos, permeados por uma rede discursiva de sustentação social que vai além dos muros da escola.

Quanto à educação de adolescentes, alvo de tantas discussões e lamúrias por parte de pais e professores nos dias de hoje, questões mais específicas e complexas se colocam. O que teria a psicanálise a dizer sobre isso? Qual o es-

tatuto desse paradoxal encontro/confronto do adolescente com a Educação no trabalho psíquico em curso neste sujeito?

Abordaremos a adolescência como trabalho psíquico imposto ao sujeito a partir da puberdade na nossa cultura, ressaltando-se as questões psíquicas e sociais envolvidas (COUTINHO, 2009). Para isso, ancoramo-nos nas indicações iniciais de Freud (1905/1972;1914/1974), articulando-as com as contribuições de Winnicott (WINNICOTT, 1962/2001; 1969/1975), bem como de alguns autores lacanianos (ALBERTI, 2004; LESOURD, 2004; RASSIAL, 2000). A partir de possíveis pontos de convergência nessas teorizações sobre a adolescência e o contexto cultural/educativo, discutiremos alguns impasses e desafios presentes na educação de adolescentes no contemporâneo.

Adolescência: da família ao mundo público

Apesar de Freud não ter se debruçado especificamente sobre a adolescência, podemos apreender, a partir de textos como *As transformações da puberdade* (FREUD, 1905/1972), algumas indicações bastante pertinentes sobre o tema, que foram desenvolvidas, mais tarde, por outros psicanalistas. Em termos freudianos, é possível dizer que o trabalho psíquico da adolescência inclui uma reedição edípica, na qual o sujeito adolescente revive e ressignifica as experiências da infância vividas, principalmente, na esfera familiar, agora em uma rede de relações ampliada. Frente à experiência presente de realização possível da sexualidade e dos ideais constituídos pelas identificações no Édipo, que o embalaram durante a infância, o adolescente se depara com novas questões a respeito do desejo e do ideal.

Remontando a Freud, é importante trazer aqui o seu depoimento em 1914, publicado em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, na conferência comemorativa dos cinquenta anos do colégio em que estudou quando adolescente. Nessa conferência, Freud afirma que, nos seus anos de jovem estudante, mais importante para o seu futuro interesse pela ciência, foi a sua relação com os professores e com os outros alunos, do que o conteúdo daquilo que lhe foi transmitido.

É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles (...) Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos o nosso pai em casa (FREUD, 1914/1974: 288).

Assim, lembra Freud que, em seu tempo de jovem estudante, “algo” era atribuído por ele aos professores que lhes colocava em um lugar de destaque e assim nos dá notícias da transferência e da autoridade decorrente desta operação, de forma similar ao que também constatou em relação ao lugar ocupado pelo analista numa análise. Freud observa que o professor, muitas vezes, assume o lugar de “pai substituto”, depositário de um ideal de eu que já não mais se sustenta nas figuras de identificação da infância.

A partir de Freud (1914/1974), podemos afirmar que, enquanto na infância o sujeito se constitui a partir do ideal do eu de seus pais, que ele vê encarado nas suas primeiras figuras de idealização e de identificação na saída do Édipo, a adolescência diz respeito ao momento em que as idealizações começam a cair e que a ameaça de castração volta a aparecer. Assim, o adolescente se depara com o fracasso dos ideais infantis encarnados em seus pais e até mesmo em algumas figuras do universo social, tal como os professores. Trata-se, porém, na adolescência, da queda de um ideal paralela à tentativa de reerguê-lo sob novas bases, e o professor, enquanto representante do mundo público fora da família, acaba sendo suporte de transferência da relação “ambivalente”, como descreve Freud (1914/1974) diante da figura paterna: matá-lo ou valer-se de sua força apropriando-se dela? Eis o conflito que remonta também ao pai totêmico da horda, apresentado por Freud (1913/1972) em *Totem e tabu*. Paradoxalmente, a partir de uma visada freudiana, como já foi trabalhado por Kupfer (1996), para aprender/crescer é necessário superar o mestre – ou seja, tornar-se seu próprio mestre – a partir da apropriação de seus ensinamentos. Podemos pensar que esse conflito expressa, então, um embate entre o sujeito e a educação, já que, para crescer, leia-se também aprender, é necessário matar, simbolicamente, o pai.

Winnicott desenvolve bastante os caminhos apontados por Freud, quando afirma que a adolescência deve ser entendida como algo além da simples puberdade física, que diz respeito a uma vivência psíquica específica. No entanto, destaca que o que se vive na adolescência é novo, mesmo que guarde semelhanças com as experiências do passado, que agora, através das novas experiências no ambiente, podem resultar em saídas criativas, originais e enriquecedoras (WINNICOTT, 1962/1969). Afirma que a adolescência se caracteriza fortemente pelo retorno de fantasias incestuosas e parricidas (WINNICOTT, 1968/1988) perturbadoras pelo fato de que, com o amadurecimento sexual e corporal, tornam-se possíveis de serem realizadas. Vem daí a ideia winnicottiana de que o confronto com o ambiente e com os adultos é tão importante, como continência para essas fantasias, que, muitas vezes, se ex-

pressam através de condutas que mesclam uma dependência regressiva e uma independência desafiadora (WINNICOTT, 1962/1969) na relação com os representantes do mundo adulto, como o autor já havia trabalhado anteriormente a respeito da tendência antissocial (WINNICOTT, 1956/1969). Nesse sentido, Winnicott chama a atenção para o fato de que, para além de uma postura desafiante do adolescente, devemos poder ver uma situação de grande dependência e imaturidade, que convoca os adultos a assumirem seu lugar de responsáveis perante eles.

A imaturidade é uma parte preciosa da adolescência. Nela estão contidos os aspectos mais excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes, ideias de um novo viver. A sociedade precisa se abalada pelas aspirações daqueles que não são responsáveis. Se os adultos abdicam, o adolescente torna-se prematuramente, e por um falso processo, adulto (WINNICOTT, 1969/1975, 198).

Na citação acima, Winnicott aponta para a importância de que aqueles que se ocupam dos adolescentes, pais, educadores e sociedade de um modo geral, possam levar em conta as necessidades psíquicas que estão em jogo nesse momento da vida. Segundo Fulgêncio e Oliveira (2010), as principais necessidades dos adolescentes citadas por Winnicott são: a de evitar a falsa solução; a de sentir-se real; a de ser rebelde em um contexto que, confiadamente, acolha também a dependência; a de aguilhoar repetidamente a sociedade. Com isso, Winnicott marca que o adolescente depende do adulto e do ambiente para “sentir-se real” (WINNICOTT, 1962/1969), evitando, porém, instalar-se em um lugar designado pelos adultos, já que este sentimento depende de ações criativas nas interações com o meio, que colaboram com a continuidade do sentimento de existência. De modo contrário, se não o adolescente não puder ter experiências que permitam esta continuidade – devido à ameaça de invasão ou ao abandono –, poderá ocorrer, por defesa, um fechamento sobre si mesmo. Fechamento defensivo, com prejuízos para as possibilidades de experiências criativas, de si e de outros, com o entorno.

Isso para Winnicott repercute na clínica de adolescentes, ao afirmar que para a crise da adolescência o papel do analista deveria resumir-se a “fazer face (mais do que trazer o remédio) a isso que não é nada mais do que uma manifestação de saúde” (1962/1969). A partir disso, sustenta que o adolescente não deseja ser compreendido, e seria um absurdo que os adultos desejassem fazê-lo, uma vez que se trata de um período da vida que é, essencialmente, o momento de uma descoberta pessoal, devendo ser vivido por cada um sin-

gularmente. Tal como no holding feito pela mãe suficientemente boa, caberia ao analista o manejo de sua presença (sem invadir) e de sua ausência (sem abandonar), especialmente na análise de adolescentes.

A partir desta sua sensibilidade clínica, não podemos deixar de lado outro ponto, também marcado por Winnicott (1969/1975), ao falar da adolescência, quando afirma, em um de seus textos sobre o assunto, que “não há invenção sem uma base de tradição”. Desta forma, Winnicott aponta para a ampliação de sua perspectiva clínica para uma perspectiva social a respeito da relação do adolescente com a cultura, afirmando a importância dessa relação para ambos. Tanto o adolescente precisa do confronto com as tradições da cultura para se reinventar, quanto a cultura precisa do ímpeto transformador dos jovens para se renovar.

Minha hipótese é esta: já que não há sociedade sem uma estrutura criada, mantida e incessantemente reconstruída pelos indivíduos, não há realização pessoal sem a sociedade, e não há sociedade, fora dos processos de crescimento coletivos dos indivíduos que a compõem (WINNICOTT, 1968/1988: 170, *tradução nossa*).¹

Nesta citação, Winnicott aponta para o vínculo entre o psíquico e o social, com suas repercussões específicas na adolescência. Por isso, segundo ele, os adolescentes exigem da sociedade que ela sirva de continente para as suas experiências subjetivas, muitas vezes desafiadoras da ordem social. O autor observa ainda que a adolescência traz uma exigência de renovação social, funcionando como um indicador da “saúde” de uma determinada sociedade. Assim, é interessante a posição sustentada por ele de que a saúde de uma sociedade repousa no seu crescimento e na sua contínua regenerescência. Para Winnicott, os adolescentes colocam em xeque esse potencial de renovação de uma sociedade, que, muitas vezes, é obrigada a se transformar diante das contestações colocadas por eles.

Nesse sentido, é na “área intermediária” entre o self e o ambiente, também chamada por Winnicott de “espaço transicional”, “espaço potencial” ou “área de ilusão” (1953/1975), que, segundo ele, se localiza a experiência cultural, enfatizando que não há apropriação da cultura pelo sujeito, desvinculada de uma “experiência criativa” (1953/1975:139), na qual os objetos transmitidos pela cultura são reinventados, singularmente, através do “uso criativo”

¹ *Mon hypothèse est celle-ci: puisque il n'y a pas de société sans une structure créée, maintenue et sans cesse reconstruite para les individus, il n'y a pas d'accomplissement personnel sans société, et pas de société en dehors des processus de croissance collectifs des individus qui la composent.*

(1969/1975) que o sujeito faz deles. Assim, como observa Costa, podemos partir do pressuposto de que, para além da função interditora, privilegiada por muitas leituras do texto freudiano, a vertente winnicottiana nos permite pensar que “a cultura é o lugar onde o simbólico e o pulsional interagem” (COSTA, 2000: 24). Com isso, ao invés de enfatizar uma definição de cultura como “resíduo sublimado de pulsões pré-culturais” (COSTA, 2000: 24) sempre prontas a retornar, podemos dispor de um paradigma que privilegia a cultura como meio propiciador da própria capacidade de desejar, espaço transicional por excelência. Mas isso não se dá sem a presença das gerações anteriores e de um solo de construções culturais estabelecidas.

Tais concepções oferecidas por Winnicott podem ser muito úteis aos educadores, na medida em que permitem afirmar que, para que os adolescentes possam criar um sentido para as suas vidas, contribuindo, simultaneamente, para a renovação da cultura e dos ideais, é preciso que sejam dadas a eles algumas condições. O material simbólico ofertado pela cultura, cuja transmissão é feita em grande parte pela escola, tem participação importante nesse processo.

As contribuições de Lacan nos levam a enfatizar a presença da linguagem, do simbólico, marcado pela presença do Outro primordial no processo de constituição da subjetividade humana. Isso nos permite reafirmar que as variações históricas e culturais, no modo de conceber a adolescência, têm incidência na própria experiência do jovem na passagem da infância à idade adulta. Numa leitura lacaniana, a adolescência implica o afastamento do Outro parental da infância e o reencontro com o Outro da cultura (ALBERTI, 2004), de modo que diz respeito a uma mudança discursiva traduzida no modo pelo qual o sujeito é olhado e falado, com as novas exigências e arranjos pulsionais que se fazem acompanhar.

Quais são as três grandes referências ao Outro na adolescência? O Outro da metáfora paterna, o Outro da cultura e o Outro sexo (...)
O adolescente é esse sujeito que escolhe sustentado na alienação ao Outro mas inscrevendo, na relação com o Outro, a vertente da separação. O trabalho da adolescência se inscreve na elaboração desse binômio alienação e separação. Atravessá-la é também suportar o fato humano de que somos todos alienados e, ao mesmo tempo, poder tirar consequências absolutamente singulares dessa mesma alienação – e se servir dela! (ALBERTI, 2004: 64-65).

Como descreve Alberti (2004), a operação da adolescência reedita a própria constituição do sujeito humano a partir de um simbólico que lhe antecede, o que se dá desde o nascimento na tensão entre alienação e separação. Nesse sentido, tanto a alienação quanto à separação são igualmente necessárias, pois é do mo-

vimento em direção à separação que advém a possibilidade da existência de um sujeito que, para isso, tem que sair de uma condição de alienação no discurso do Outro, se responsabilizando pelo seu ato e pela sua palavra. Segundo a autora, a adolescência envolve a elaboração da falta no Outro, que coincide com a queda das idealizações infantis dos pais, o que aponta para a separação, mas ao mesmo tempo desampara. Isto se refletirá, obviamente, na transferência do adolescente ao analista, que, oscila entre colocá-lo no lugar de um Outro a quem ele está alienado (ex. professor, pai, mãe), ou de Outro frente a quem ele pode e deve se posicionar de maneira singular, apropriando-se daquilo que justamente o constitui. A presença desse Outro primordial marca, então, a necessidade de que o próprio sujeito adolescente, enquanto um ser de linguagem, deva se “apropriar”, de alguma forma, dos discursos que o constituem e assim construir o seu modo singular de efetuar essa travessia.

Nas palavras de Lacadée, o adolescente busca por um lugar em que possa “se ver digno de ser amado, e mesmo amável por um Outro que saiba dizer sim ao novo, ao real da libido que nele surge” (LACADÉE, 2011: 46). Assim, na leitura lacaniana, a adolescência exige do sujeito um trabalho de novas amarrações entre os registros do real, simbólico e imaginário, na busca de novos Outros a quem se endereçar, ou ainda, de novos nomes-do-pai, que sirvam de esteio para as identificações e para o laço social (RASSIAL, 2000; LESOURD, 2004).

Para Melman, na adolescência há uma passagem da privação à castração propriamente dita, já que a castração originária é vivida pela criança como uma privação, na medida em que o discurso da cultura promete uma restituição posterior daquilo de que ela foi privada, durante a infância. Já na adolescência, o pai, ele próprio, é tido como castrado, o que leva o adolescente a viver um momento de decepção frente à promessa edípica, que então constata ter sido “enganado” (MELMAN, 1995). Isso é paralelo ao declínio dos ideais infantis encarnados nos pais em favor da constituição de ideais do eu mais im pessoais. Partindo de pressuposto similar, isso é o que leva Rassial a tomar a adolescência como “momento simbolígeno”, decisivo na constituição do sujeito, e não apenas como uma confirmação do que se passou na infância.

Podemos dizer então, recorrendo a Winnicott e a Lacan, que o trabalho psíquico da adolescência ocorre numa interseção entre o pulsional e o social, ressaltando-se a potência dos encontros com o Outro/outro² nesse momento

² Retomamos aqui a ideia da experiência com a alteridade, como central na travessia da adolescência tanto em Winnicott quanto em Lacan. Em termos lacanianos, devemos fazer a ressalva de que o reencontro com o Outro (simbólico) não se dá sem as experiências com os outros (imaginário).

que possibilita ao jovem a construção de novos caminhos para o seu desejo. De modo similar, entendemos que a tensão entre as experiências de dependência e desafio, trabalhada por Winnicott, ou entre a alienação e a separação, teorizada por Lacan, é central na adolescência. Nesse sentido, pensamos que essas duas concepções teóricas podem se aproximar no que diz respeito à tensão entre esses dois polos – como já observaram também outros autores – a respeito das hipóteses relativas ao espelhamento (GRAÑA, 2011) e ao estatuto do objeto, na constituição do sujeito para os dois autores (KLAUTAU; 2014); permitindo-nos abordar o necessário, porém conturbado encontro dos adolescentes com as instituições educativas, com destaque para a família e a escola.

O adolescente e a educação: um encontro paradoxal

Como vimos, tanto Winnicott quanto o pensamento lacaniano marcam o paradoxo fundamental vivido pelo adolescente em relação aos adultos: encontrar/confrontar para deles se separar. O declínio das idealizações dos pais é alimentado pelo movimento de separação, de saída de uma posição de dependência e alienação vivida como mortificante, na adolescência. O adolescente vive sob a permanente ameaça de deixar de ser sujeito, de tornar-se objeto, e essa ameaça estará presente em todas as relações com as figuras do mundo adulto. Levando em conta esse encontro paradoxal, podemos sustentar a importância do recurso à transicionalidade na adolescência e da descoberta de novos objetos transicionais viabilizados pela cultura, na qual a escola pode ter uma importante participação.

Eu acredito que seja uma situação estrutural do sujeito viver com a educação que recebeu e ao mesmo tempo contra ela[...] Geralmente em uma família são amadas as crianças que retomam de maneira direta o discurso de seus pais. Mas todos sabem muito bem que após uma certa idade isso se transforma num sintoma bastante preocupante, e que para testemunhar sua existência será necessário que esta criança tome posição relativamente a este saber, quer dizer, se coloque em exílio com relação a este saber (MELMAN, 1994, p. 32).

Neste pequeno trecho, Melman chama a atenção para a presença do paradoxo, propriamente humano, referente à tensão alienação-separação ao Outro no seio do processo educativo: só há educação porque há sujeito, mas, se há sujeito, há também uma resistência em incorporar o saber-todo, completo, que o Outro lhe transmite.

Isso nos leva a retomar as palavras de Freud em 1937 (FREUD, 1937/1969) quando coloca a tarefa de educar, ao lado do psicanalisar e do governar, como um ofício impossível. Pensemos sobre o estatuto desse impossível na relação dos adolescentes com a escola, hoje. Se, para Freud a educação é impossível, ela o é exatamente pela impossibilidade de realização plena do ideal de educar. No sujeito haverá sempre algo que resiste a receber inteiramente o que é transmitido, assim como haverá sempre um saber singular àquele que aprende, que modifica e cria a partir daquilo que foi ensinado.

Ora, os adolescentes, pela sua própria condição histórica e cultural, atentos que estão às lacunas, na possibilidade de realização dos ideais por parte de seus mestres, serão particularmente sensíveis à imposição deste ideal da educação plena. Diferentemente da criança, que, em sua posição de sujeito infantil mais alienado ao Outro, acolhe com maior facilidade o mestre que se apresenta como todo, absoluto e capaz de controle, o adolescente está num tempo de constituição subjetiva, que coloca em xeque o mundo adulto que até então era apresentado como o mundo onde a realização e satisfação plena poderiam ser alcançadas (MELMAN, 1994). Assim, realizar o ideal dos pais ou de uma cultura, sem nele acrescentar ou retirar nada, como uma marca de singularidade, é morrer subjetivamente, daí a determinação inconsciente, tão típica dos adolescentes, em denunciar o fracasso dos adultos, “matando-os”, de certa forma, para poder existir. Existência que, em última instância, implicará em aceitar conviver com a renúncia da realização plena de um ideal, para assim poder dele se apropriar.

Por isso, o adulto em lugar de transmissão é facilmente destituído de seu lugar de saber e de identificação. Por uma palavra, um gesto, um olhar, o professor pode ser desqualificado de seu lugar. Ou melhor, como bem observa Gutierrez (2009), quanto mais o professor se coloque em conformidade com o ideal da educação como plena, esperando de seus alunos uma resposta plena a seus apelos narcísicos de reconhecimento, mas ele vai encontrar resistência por parte dos adolescentes. Por outro lado, o fato de poder lidar com a alteridade e o desconhecido, próprios ao movimento de desejo em direção ao saber, pode, talvez, ajudar os professores a convocar seus alunos adolescentes a também se engajarem em um movimento desejante e construtivo em relação ao conhecimento.

Portanto, pensamos que um dos indicativos que nos trazem depoimentos de professores de adolescentes é que não se trata aqui de se furtar ao encontro/confronto com os desafios muitas vezes dirigidos a eles pelos adolescentes. Mas, pelo contrário, reconhecer o movimento questionador do adolescente como necessário ao trabalho psíquico em curso e não como um ataque pessoal. Quando

nos sentimos atacados pessoalmente, tendemos a respostas agressivas especulares, de igual para igual. Se o professor tiver em mente que faz parte do seu trabalho ser suporte de transferência e manejá-la, já não está mais numa relação de espelho, dual, mas sim numa relação mediada pelo saber, pelo trabalho, que opera como terceiro. O que também pode ser pensado, winnicottianamente, como uma relação que se dá numa dimensão de transicionalidade em que experiências e saberes podem ser compartilhados e reinventados.

Nesse sentido, como também apontam Costa (2004) e Mello (2004), entre outros, o trabalho de subjetivação da adolescência depende das experiências do jovem no espaço público, o que reforça a importância do espaço escolar como uma de suas possíveis realizações, pois só este permite tanto reunir os sujeitos humanos em sua diversidade, quanto separá-los. Dessa forma, a escola, como espaço público, pode constituir-se em um verdadeiro espaço transicional na adolescência, no sentido winnicottiano, que, tal como o brincar na infância, fornece um meio fecundo para o exercício das singularidades, sempre referidas a uma coletividade.

Vale lembrar, ainda recorrendo à conferência proferida por Freud, em 1914, que, além do eixo vertical da relação com os professores, a escola é o espaço para a atualização das experiências fraternais, no eixo das relações horizontais que são estabelecidas com os colegas. Como já apontou Kehl (2000), é na fratria que os adolescentes, muitas vezes, encontram uma ancoragem para o trabalho de elaboração da Lei, ao separar a lei simbólica, a lei do Outro – diante da qual todos os outros se equivalem – da figura real do pai. Assim, nossa investigação a respeito do laço social na educação hoje, não poderia deixar de fora os laços horizontais que se estabelecem entre os alunos, nas escolas.

O projeto *Fala Sério*: conversando com adolescentes e professores

Tem-se constatado que as mudanças aceleradas pelas quais vem passando a sociedade contemporânea afetam tanto os jovens quanto seus responsáveis e os profissionais que trabalham junto a eles, que, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com tais transformações. Particularmente, as questões referentes ao exercício da autoridade, à indisciplina e ao descompromisso com os estudos por parte dos jovens, bem como relativas à introdução de limites, por parte de quem educa, são recorrentes. Como já foi dito, uma das maneiras de pensar sobre isso é pela via dos ideais, supondo que o saber escolar, ou ainda, os professores como aqueles que o detêm, não ocupam mais a priori o lugar de um ideal sustentado socialmente, necessário para que possam constituir

uma autoridade legitimamente sustentada. Para a psicanálise, a transmissão de um saber se sustenta pela transferência dirigida pelo aluno aos professores (FREUD, [1914] 1974), processo este que confere a eles a autoridade necessária para que se instale uma relação de ensino. Lembramos, contudo, que a qualidade dessa transferência dependerá da relação prototípica familiar e social que está sendo levada para a situação escolar.

Como situar, então, esta relação do adolescente com a educação, mediada pela transferência e atravessada pelos ideais culturais contemporâneos? Com o acirramento do individualismo e a instauração da sociedade de consumo, a globalização econômica e cultural, as bases de sustentação de ideais coletivos e relativamente estáveis se dissipam. O individualismo moderno acirra a exigência de trabalho psíquico feita ao jovem nesse momento de passagem, ou melhor, de exílio, já que está cada vez mais solitário e assombrado pela inflação das enormes exigências narcísicas. Paralelamente, o discurso da técnica e da eficácia científica, condena alunos e professores a se enquadrar dentro de práticas que normatizam o processo de ensino e aprendizagem, excluindo o imprevisível e o impossível do educar trazidos pelos sujeitos e pelas singularidades de cada situação particular em que ele se pode se dar (LAJONQUIÈRE, 1999). Com isso, esvaziam-se as possibilidades dos encontros/confrontos entre o adolescente e o educador, de modo que o caminho em direção a uma travessia da adolescência complica-se na mesma proporção que a tarefa de pais e professores diante dos adolescentes.

Partindo desses questionamentos, temos realizado algumas experiências de conversação com alunos adolescentes e professores em escolas da rede pública no estado do Rio de Janeiro, no âmbito da pesquisa e da extensão universitárias. Os grupos de conversação são pensados como um espaço para se refletir sobre a relação dos adolescentes com a escola, que possa ser proveitoso tanto para a pesquisa quanto para eles próprios e para aqueles que atuam junto a eles. Um espaço de fala e de associação livre, capaz de promover deslizamentos de sentidos e lugares prefixados pelo funcionamento institucional disciplinar da escola. Segundo Miller (2003), a associação livre pode ser coletivizada, a partir da tese lacaniana do inconsciente estruturado como linguagem numa cadeia de significantes, de modo que, nas conversações, o que importa é que um significante chame outro significante. Assim, a proposta da conversação é permitir que cada sujeito envolvido na situação possa tomar a palavra e agir, inspirado pelos significantes dos outros, saindo de uma posição passiva, repetitiva e paralisante.

De acordo com Lacadée (2000), Gavarini (2009) e Santiago (2008), a experiência da “conversação” ou dos “grupos de fala” em escolas tem revelado que a

oferta de “um espaço onde se pode falar” produz a circulação da palavra e, com isto, a possibilidade de desnaturalização de preconceitos, flexibilização de identificações permitindo uma transformação do mal-estar paralisante em saídas produtivas (LAURENT, 2004). O trabalho de Gavarini (2009), particularmente, apresenta uma proposta semelhante à nossa, realizando-se no contexto escolar da periferia parisiense, onde notamos grandes impasses diante das questões sociais presentes na escola que, em alguma medida, se aproximam da realidade brasileira. Dentre elas, situamos o esvaziamento dos sentidos de pertencimento e de participação dos jovens no seu processo de escolarização.

A partir do diálogo entre as teorias winnicottiana e lacaniana e entendendo que a educação e a subjetivação humanas se dão na dimensão do encontro com o outro/Outro, nossa proposta de pesquisa-intervenção (CASTRO; BESSET, 2008), através das conversações na escola, nasce com o intuito de interrogar as condições do laço social nas práticas educativas atuais, bem como sobre suas incidências específicas na subjetivação dos adolescentes. Assim, supondo que a instauração do laço educativo do adolescente com a escola e o professor passa pela possibilidade de poder contar com eles no seu processo de subjetivação, o que significa poder, minimamente, ser ouvido e acolhido como um sujeito, constituiu-se o projeto *Fala Sério*.³

No projeto *Fala Sério*, a proposta de trabalho apresentada aos adolescentes foi termos alguns encontros para conversar e refletir sobre a relação deles com a escola que pudessem ser proveitosos tanto para a nossa pesquisa quanto para eles próprios e para aqueles que atuam junto a eles. Isso poderia ser feito através de conversas, brincadeiras, dinâmicas e atividades com fotos ou músicas, a partir do andamento dos encontros. Foram realizados quatro grupos de conversação, cada um deles contendo aproximadamente 15 jovens, convidados a participar de forma voluntária, coordenados por dois pesquisadores, em quatro encontros realizados semanalmente. Cada novo encontro era planejado a partir do desenrolar do trabalho no encontro anterior. Posteriormente, foi realizado também um grupo de conversação mensal com professores desta mesma escola, também de participação voluntária e coordenado por dois pesquisadores, durante um ano.

A partir dos grupos de conversação realizados com adolescentes, observamos que predominaram falas inaudíveis diante do enorme barulho e das conversas sobrepostas. O que aparece de imediato, na nossa experiência de campo,

³ O projeto foi realizado em uma escola da rede estadual do município de Niterói, entre os anos de 2012 e 2013.

são o próprio limite e a dificuldade de realizar a proposta da pesquisa através da conversação. Para além da palavra, os grupos de adolescentes nos confrontaram com a presença maciça do corpo, dos gritos e da dificuldade de falar e de ouvir o que estava sendo dito pelo outro. A palavra aparecia, principalmente, como forma de intimidar, calar o outro, assim todos falavam ao mesmo tempo, anulando o que eles próprios estavam dizendo e sem ouvir o que os outros estavam dizendo. Parecia-nos que não se dava importância ao conteúdo do que era dito, o que predominava era uma fala vazia, sem endereçamento, de modo que iam todos se atropelando pelas falas simultâneas. E, quando marcávamos isso, eles não se importam. No meio do barulho e das falas sobrepostas, quando algo importante era dito e nós conseguíamos ouvir, o tema não era explorado. Se alguém da nossa equipe pedisse para o aluno repetir o que disse para os outros ouvirem, ele, na maioria das vezes, se recusava, alegando que não tinha dito nada de importante.

Também nos chamava a atenção o fato deles se interpelarem o tempo todo, tanto fisicamente quanto verbalmente, muitas vezes em situações que mesclavam o lúdico e o agressivo. Parecia-nos que havia sempre uma relação tensa entre eles, que, no entanto, era encarada como algo indispensável a sua convivência, o que é explicitado quando relatam, demoradamente, as históricas brigas que aconteceram na escola durante o ano. Observamos assim um modo de abordagem violento, muito marcado pelo contato corporal nas relações entre eles, seja erótico ou agressivo. Isso fica muito evidente também nas histórias criadas por eles nos jogos imaginativos que propomos, já que todas elas tinham ou uma briga, uma discussão e uma delas acabava com todos os personagens mortos no final. Portanto, a marca mais forte dos encontros com os adolescentes foi a presença exacerbada do corpo nas relações e nas expressões de si, muitas vezes, em detrimento do jogo simbólico, tão necessário ao aprender e ao conviver.

Em alguns momentos, entretanto, foi possível constatar que a oferta do espaço de fala não foi em vão e que o excesso que se fazia presente, forçosamente, nas relações dentro da escola pôde encontrar um continente para ganhar outros destinos, seja através de duas composições musicais (com letras bastante irônicas e eróticas) feitas coletivamente com muito entusiasmo, seja através de algumas falas mais firmes que se fizeram ouvir e repercutir. A partir de um questionamento sobre a relação deles com os professores, um aluno diz que o bom professor é aquele que os respeita. Outro menino que nunca falava nada, disse que o diretor tira o direito dos alunos de serem diferentes e não os respeita, pois eles têm que usar uniforme, comer a mesma comida e, às vezes, são rebaixados e humilhados.

Em relação aos professores, observamos um sentimento de impotência e descrença no trabalho com os adolescentes, que é permeado por agressões sofridas constantemente e pelo “medo” que elas, muitas vezes, despertam neles, como já foi nomeado por um dos participantes. Nas reuniões com os professores, presenciamos muitos relatos de situações de impasse e dificuldades de agir, frente aos desafios colocados pelos alunos. Também foi frequente a presença de um discurso melancólico e saudosista, que evoca a escola do tempo em que eram alunos, que já não pode ser tomada como referência para a situação atual. Nossa entrada, inicialmente, também foi encarada com descrença, mas pouco a pouco, ganhamos mais espaço entre eles, que passaram a nos endereçar demandas como a de estar mais com eles e acompanhá-los em algumas situações de sala de aula.

Assim, foi possível também compartilhar experiências de bons encontros, mesmo que pelo confronto, entre professores e alunos. Um professor, que estava na iminência de desistir do magistério por conta de uma turma que o infernizava com diversas provocações, a maioria das vezes, induzidas por um aluno em especial, contou-nos sobre o dia em que se aproximou desse aluno, no final da aula, e lhe perguntou: “O que você quer comigo? O que eu te fiz?”. O que fez o aluno começar a chorar, a pedir desculpas e a falar coisas sobre sua vida, que nunca tinha sido capaz de falar a ninguém na escola. Segundo o professor, depois desse episódio, a relação com o aluno e com a turma mudou bastante.

Considerações finais

A partir das conversações realizadas com alunos e professores, somos levados a pensar na questão do esvaziamento da palavra e da dimensão da alteridade na constituição dos laços sociais na instituição educativa, com incidência específica nas relações entre os adolescentes na e com a escola. Pensamos que a fragilização do laço educativo pôde ser constatada nas falas dos adolescentes e dos professores participantes do projeto *Fala Sério*, apresentando-se sob a forma de um mal-estar nas relações dentro da escola, que traz sérias consequências para o trabalho da adolescência ancorado, em grande parte, nos encontros/confrontos com o Outro/outro.

Como já constatava Arendt (2001) e hoje é reafirmado por Lebrun (2008), a autoridade legitimada na palavra está perdendo sua força e dando lugar a outra, que é legitimada pelos fatos e fortalecida pela hegemonia do discurso da ciência. Assim, professores e pais, sem legitimidade para sustentar sua autoridade perante às novas gerações, estão condenados à confrontação direta, sem o respaldo de uma

rede simbólica que asseguraria o reconhecimento de um Outro lugar para o professor. Isso dificulta enormemente o trabalho do professor, que precisa construir esse lugar a cada nova situação que se apresenta, sem entrar numa disputa imaginária de poder com os alunos ou sem, simplesmente, desistir deles.

No primeiro caso, estamos diante da violência atual presente em laços sociais, marcados pela prevalência do imaginário e pelo enfraquecimento de referências simbólicas compartilhadas, que levam a relações de intimidação permanente e às sociofobias. É nesse contexto que podemos pensar, também, no modo como as crianças e adolescentes vêm se relacionando hoje uns com os outros, particularmente dentro da escola. Nos jovens participantes do projeto *Fala Sério*, é bastante nítida essa relação de intimidação e a tentativa de anular o outro para se assegurar de si. O chamado *bullying* parece apontar então muito mais para o sintoma social que se encarna nas crianças e nos jovens do que algo que possa ser localizado em indivíduos específicos, que assumem o lugar daqueles que ameaçam a sociedade, irrompendo como uma peste, do nada, nas escolas do mundo inteiro, como vem sendo tratado pela mídia e pelo discurso médico/científico. Assim, os manuais prometem instruir com fórmulas de como combater o *bullying*, mas, paradoxalmente, o que se propaga é a lógica do combate ao outro, do esvaziamento da palavra e da Lei que sustenta os laços sociais.

No segundo caso, quando o educador se retira e renuncia a ocupar esse lugar tão incômodo nos tempos atuais, prevalece a anomia no laço educativo, deixando aberto, assim, o espaço para um discurso social legitimado pela ciência e pela racionalidade instrumental que estigmatiza, segrega, e/ou vitimiza crianças e jovens (ROSA;VICENTIN, 2013). Quando não há mais lugar para o ofício impossível do educador, muitas vezes, entra em cena o médico ou o juiz e os adolescentes são, muitas vezes, destituídos de sua palavra e de seus atos enquanto sujeitos, sendo-lhes oferecida, como única possibilidade de nomeação, uma identidade patologizante.

De modo avesso, podemos supor que o mal-estar na escola é um sintoma próprio do mundo contemporâneo, regido pelo consumo e orientado pelo discurso da ciência, que denuncia a exclusão do sujeito constituído no encontro com a alteridade. A propósito, o depoimento de Dubet (1997), sociólogo que faz a experiência de atuar como professor de adolescentes, em uma escola da periferia de Bordeaux, chega a reflexões semelhantes. Dubet propõe a necessária existência de verdadeiros “contratos de vida em comum” entre os professores e os adolescentes, com direitos e deveres para ambos. Com isso, o sociólogo acentua a importância de algum tipo de intervenção, visando à relação entre os adolescentes e a escola, reconhecendo que, para além da hipótese

da desinstitucionalização, a escola ainda é uma importante agência socializadora para adolescentes, embora a forma, pela qual isso se dê, possa ter mudado. Segundo ele, há que se suportar ver os alunos como eles são e não como deveriam ser, o que o leva também a abordar a importância da formação dos professores incluir um pouco de psicologia – e, por que não, de psicanálise, poderíamos acrescentar – do adolescente.

Talvez, possamos tomar o depoimento de Dubet em favor de um trabalho possível a ser feito de (re)construção de acordos e laços na escola e com a escola, de uma nova contratualidade a ser instaurada em permanência, a partir dos encontros e dos confrontos que lá se dão, que possa dar lugar, talvez, a novos ideais coletivamente sustentados, psicanaliticamente falando, em lugar de uma hierarquia estabelecida a priori, tal como já se deu anteriormente. Nesse sentido, talvez a psicanálise possa oferecer uma contribuição e um contraponto ao discurso médico-científico que tem se propagado no tratamento das questões escolares, que estigmatiza e destitui os sujeitos (alunos e professores) na instauração dos laços sociais dentro da escola. Discurso hegemônico e irrefutável, que enquadra, mais uma vez, os sujeitos dentro de diagnósticos fechados (*bullying*, TDAH, TOD, etc.) e descontextualizados, que contribui para aumentar ainda mais o enfraquecimento e a anomia de pais e educadores, diante dos seus filhos e alunos. E, como num círculo vicioso, quanto mais os pais e educadores se ausentam da tarefa de educar, mais as crianças e os adolescentes são deixados a sós diante de seus próprios excessos, que não encontram resistência nem eco em ninguém.

Luciana Gageiro Coutinho

lugageiro@uol.com.br

Rio de Janeiro-RJ-Brasil

Tramitação

Recebido em 23/02/2015

Aprovado em 25/06/2015

Referências

ALBERTI, S. *O Adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

- ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CALLIGARIS, C. *Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CASTRO, L. R., BESSET, V. L. *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008.
- COUTINHO, L.G. *Adolescência e errância: Destinos do laço Social Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nau: 2009.
- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, (5/6), 222-230, 1997.
- ERIKSON, E.H. *Identidade: juventude e crise*. 2ª ed. Trad. A.Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FULGÊNCIO, L. OLIVEIRA, D. Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a Educação. *Psicologia em Revista*, vol 16, n. 1, p.67-80, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682010000100006&script=sci_abstract. Acesso em: [10 jan. 2015?].
- FREUD, S. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Trad J. Salomão. p. 123-253. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7).
- _____. (1913). *Totem e tabu*. Trad. J. Salomão. p. 123-253. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (ESB,7).
- _____. (1914). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Trad. J. Salomão. p. 281-288. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (ESB,13).
- _____. (1937). *Análise terminável e interminável*. Trad. J. Salomão. p. 239-288. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (ESB, 23).
- GAVARINI, L. Como os adolescentes da periferia (se) falam? Jogos na forma de se endereçar aos pesquisadores. *Estilos da Clínica*, v. 14, n. 27, p. 48-82, 2009.
- GUTIERRA, B. C. O mestre (im) possível de adolescentes: uma especial posição subjetiva na transmissão. *Revista Estilos da Clínica*, ano VII, número 12, p. 36-47, 2009.
- GRAÑA, R. *Lacan com Winnicott: Espelhamento e Subjetivação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- HUERRE, P., REYMOND, M., REYMOND, J. *L'Adolescence N'Existe Pas – histoire des tribulations d'un artifice*. Paris: Odile Jacob, 1997.
- KEHL, M.R. *A Função fraternal*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- KLAUTAU, P. *Encontros e desencontros entre Winnicott e Lacan*. São Paulo: Escuta, 2014.

KUPFER, M.C. *Freud e a educação*. São Paulo: Scipione, 1996.

LACADÉE, P. *O despertar e o exílio*. Ensinaamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

LACADÉE, P. De la norme de la conservation au détail de la conversation. In: LACADÉE, P.; MONNIER, F. (Org.). *Le Pari de La Conversation*. Paris: Institut Du Champ Freudien: Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant - CIEN. 2000. p. 1-11.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (Psico)pedagógica*. Petrópolis, Vozes: 1999.

LEBRUN, J. *A perversão comum: Viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

LESOURD, S. *A construção adolescente do laço social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MELMAN, C. Sobre a educação de crianças. In: JERUSALINSKY, A. (Org.). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios/APPOA, 1994. p. 31-40.

MILLER, J. *La Pareja y el amor: conversaciones clínicas* en Barcelona. Barcelona: Eólia, 2003.

RASSIAL, J. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

ROSA, M. D.; VICENTIN, M.C. Os intratáveis: o exílio dos adolescentes do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. In: GURSKI, R.; ROSA, M.D.; POLI, M.C. *Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social*. São Paulo: Juruá, 2013. p.39-58.

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em Psicanálise e Educação. In: CASTRO, L. R; BESSET, V. L. (Org.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008. p.113-131.

WINNICOTT, D. (1953). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p.7-44.

_____. (1962). L'adolescence. In: _____. *De la Pédiatrie à la Psychanalyse*. Paris: Payot, 1969. p.398-408.

_____. (1956). La tendance antisociale. In: _____. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot, 1969. p.292-302.

_____. (1968). L'imaturité de l'adolescent. In: _____. *Conversations ordinaires*. Paris: Gallimard, 1988. p. 62-74.

_____. (1969). Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. In: _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 187-202.