

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

DISCURSOS E EXPRESSÕES: UMA CARTOGRAFIA DA ADOLESCÊNCIA
CONTEMPORÂNEA

ROSANE BERTÉ

FRANCISCO BELTRÃO, PR

2014

ROSANE BERTÉ

**DISCURSOS E EXPRESSÕES: UMA CARTOGRAFIA DA ADOLESCÊNCIA
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – PR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Suely Aparecida Martins

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Gláucia Maria Figueiredo Silva

FRANCISCO BELTRÃO, PR

2014

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Berté, Rosane

B537d Discursos e expressões: uma cartografia da adolescência contemporânea. / Rosane Berté. – Francisco Beltrão, 2014.

135 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suely Aparecida Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2014.

1. Adolescência. 2. Diferença (Filosofia). 3. Jovens – Conduta. I. Martins, Suely Aparecida. II. Título.

CDD 20. ed. – 305.23

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosane Berté

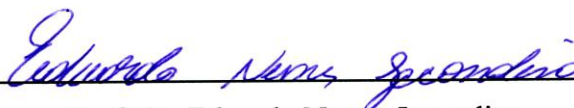
Título do Trabalho: Discursos e expressões: uma cartografia da adolescência contemporânea

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

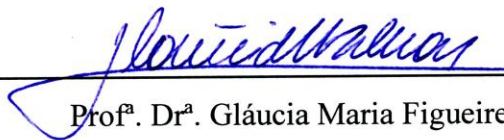
COMISSÃO EXAMINADORA



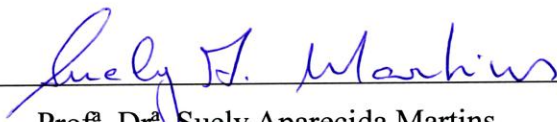
Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho
UNIFESP – Guarulhos



Prof. Dr. Eduardo Nunes Jacondino
UNIOESTE – Francisco Beltrão



Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Maria Figueiredo Silva
Coorientadora – UNIPAMPA



Prof^ª. Dr^ª. Suely Aparecida Martins
Orientadora – PPGEFB - UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 13 de outubro de 2014.

Dedico esta dissertação aos adolescentes da Guarda Mirim (turmas 2010-2011) da Escola Oficina Adelíria Meurer, de Francisco Beltrão - PR, com os quais tive a oportunidade de experienciar - durante um curto e potencial período de tempo - uma troca intensa e singular.

No início:

Emoção, empenho, frio na barriga...

decepções, perdas

noites sem dormir

lágrimas, unhas roídas

Devagarinho:

sorrisos, dores de cabeça

pedidos de socorro!

O caminho foi tempestuoso:

brigas, xingões, palavrões, choros, desistências...

Avançando no percurso:

foram surgindo...

talentos, artistas,

declarações, romances.

Cada um com sua individualidade,

aos poucos demonstrando suas qualidades.

Ao concluir:

orgulho, amizade, amor, sucesso,

porque somos capazes, grandes vencedores.

Obrigada

pelo carinho, atenção, respeito, afeto,

pelas surpresas, produções e aprendizado,

por me surpreender e por surpreender a vocês mesmos.

Agradeço a Deus pela grandiosa oportunidade de fazer parte de suas vidas,

e por tê-los colocado na minha.

VOCÊS SÃO A RAZÃO DESTA PESQUISA!

A GRADECIMENTOS

Os nossos únicos mestres são aqueles
que nos dizem "faça comigo" e que,
em vez de nos proporem gestos para reproduzir,
sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

Gilles Deleuze

Início com a epígrafe por compreender que aqueles a quem aqui dedico meu muito obrigada foram e/ou são mestres da arte de viver...

Agradeço, primeiramente, a Deus – a força infinita do Universo –, por tantas conquistas e por apresentar-se cotidianamente de maneira singular nas pessoas, nas coisas, nos fatos, nas situações...

À minha família: meu avô **Silvio Berté** [*in memoriam*], pelo exemplo de vida de um homem à frente de seu tempo e pelo incentivo à leitura e aos estudos; meus pais **Leonel** e **Maria Odila**, pelo constante incentivo e apoio aos estudos desde a infância, pelo amor e simplicidade com que me criaram sempre objetivando um futuro melhor para todos os filhos; meus irmãos **Rosa**, **Joel** e **Vanessa**, pela ajuda incondicional em todos os momentos, pelo amor que nos une e pela experiência desta vida; minha sobrinha **Júlia**, por me mostrar como é bom conviver com crianças e por permitir que eu exercite meu lado mãe de vez em quando! Enfim, a toda minha grandiosa e singular família, por compartilhar a existência e por toda ajuda!

Ao **Dirlei César**, pelo amor, pelo companheirismo constante, pelo apoio em todos os momentos e por cuidar tão bem de mim nesses anos de convivência. Amo-o Kakinho!

As minhas amigas **Day** e **Tatona**, do *subgrupo* pelas amizades profundas e contínuas e encontros revigorantes. À Tatona agradeço também por toda ajuda nas digitações dos dados da pesquisa e a Day, pelo seu sempre olhar atento! À **Keila** e à **Fran** pelos encontros, pelas risadas, pelas conversas e pelas palavras sinceras e muito, mas muito divertidas. À **Roseli**, pela ajuda incondicional em tudo e em todos os momentos e pela tranquilidade com que sempre acolheu a ajudou-me em minhas angústias. A **Rosane Batista Lira**, minha eterna xará, amizade que começou na

universidade e se perpetua até os dias de hoje, pela fé na vida, sinceridade, confiança e honestidade. Ao **Beto** e à **Ângela**, meus amigos professores, que acompanharam, desde o início, o meu trajeto de investigação sobre a Adolescência, pelas sugestões tão prontas e valiosas, pelo companheirismo e pela convivência simples e fundamental. Ao **Ide**, pela amizade antiga, pelas conversas e pela ajuda. À **Rosângela**, pelas parcerias, pelas trocas e por toda contribuição que só a amizade oferece.

Aos colegas e amigos da primeira turma de Mestrado em Educação, da UNIOESTE/Francisco Beltrão/PR, pela experiência e trajetória nesses dois anos. Em especial agradeço à **Carla** e ao **Anílton** pelas trocas, dúvidas, sugestões, indecisões e pela alegria da amizade em todos os nossos encontros intelectuais, festivos e culinários! À **Ana Paula**, pela paz e sinceridade dos nossos *encontros coletivos!*

À minha co-orientadora **Gláucia Maria Figueiredo Silva**, a “Glau”, pela amizade, por sempre acreditar em mim, pela confiança constante, por incentivar-me à liberdade, por dar-me asas, pela sinceridade e por todos os nossos encontros *menores*.

À minha orientadora **Suely Aparecida Martins**, a “Su”, primeiramente por demonstrar grande confiança em mim ainda na graduação e, depois, por me acolher no meio do percurso do mestrado, pelo incentivo e por insistir num caminho melhor para a construção da dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão pelas contribuições teóricas, orientações, pela ajuda constante e por partilharem conosco a conquista e a experiência da primeira turma de mestrado em Educação.

Ao **Eduardo Nunes Jacodino**, pelo apoio, pelas trocas, pelos estudos de Foucault e por sua sinceridade. Ao **Alexandre Filordi de Carvalho**, por nosso encontro no *estrangeiro*, pelas contribuições e sugestões tão prontas no início da escrita. À **Sônia Maria dos Santos Marques**, pelas trocas, pelo olhar atento e pelas valiosas sugestões cotidianas durante as aulas. Aos três professores-doutores, por participarem e contribuírem para a qualificação da pesquisa!

À **Sueli Bevilacqua Baleeiro de Lacerda**, pelas leituras atentas, valiosas correções e por sua enorme disposição, ferramentas indispensáveis à qualidade e coerência textual.

A TODOS os professores que fizeram parte da minha trajetória de estudos e de vida.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento dos Programas de Ensino Superior, pela bolsa de estudos em tempo parcial, fundamental e indispensável ao desenvolvimento desta pesquisa.

À querida Zelinda Correa Bedenaroski, a “Zê”, secretária do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste – FB, pelo carinho e atenção, pela ajuda constante e pela presteza em atender todas as nossas dúvidas de mestrandos de *primeira viagem* e por sua enorme simplicidade!

Aos colegas do curso de Pedagogia da Unioeste – Francisco Beltrão, pelo apoio, pelas trocas das aulas quando da necessidade de dedicar-me à pesquisa.

A todos os estudantes que fizeram e fazem parte da minha trajetória como professora. Obrigada pela partilha e aprendizado!

A todos os adolescentes participantes desta pesquisa pela singularidade das conversas e potencialidade dos encontros. Deixo para eles a seguinte mensagem: “Adolescente, olha! A vida é nova... A vida é nova e anda nua – vestida apenas com o teu desejo!” (MÁRIO QUINTANA, 1976).

E, por fim, agradeço a **todos** que aqui não foram nomeados, mas que, de alguma forma, compartilharam e compartilham comigo as dores e as delícias desta vida.

TRADUZIR-SE

*Uma parte de mim é todo mundo:
outra parte é ninguém: fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim é multidão:
outra parte estranheza e solidão.*

*Uma parte de mim pesa, pondera:
outra parte delira.*

*Uma parte de mim almoça e janta:
outra parte se espanta.*

*Uma parte de mim é permanente:
outra parte se sabe de repente.*

*Uma parte de mim é só vertigem:
outra parte, linguagem.*

*Traduzir-se uma parte na outra parte
- que é uma questão de vida ou morte -
será arte?*

(Ferreira Gullar)

R ESUMO

BERTÉ, Rosane. **Discursos e Expressões:** uma cartografia da adolescência contemporânea. Dissertação [Mestrado em Educação]. 2014. 135 p. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2014.

O objetivo desta pesquisa é traçar uma cartografia das expressões ético-estéticas da adolescência na contemporaneidade tendo como base as contribuições teóricas dos filósofos contemporâneos Michel Foucault e Gilles Deleuze. Configura-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico-interpretativo e utiliza-se de grupos focais/entrevistas coletivas com quatro grupos de adolescentes do município de Francisco Beltrão - PR. Adota a cartografia como método que, ao contrário do mapa como decalque, aproxima-se da noção de rizoma de Deleuze e Guattari (2011) e, portanto configura-se como um exercício de mobilidade, de acompanhamento de processos (BARROS; KASTRUP, 2012). A metodologia visa promover uma crítica às representações da Adolescência em suas variadas acepções identitárias. O fundamental dessa abordagem filosófico-metodológica é a possibilidade da compreensão do funcionamento das variabilidades expressivas da *adolescência* na contemporaneidade. A filosofia da multiplicidade orienta os pressupostos da discussão e, nesse aspecto, adota linhas e dispositivos como conceitos essenciais e complementares. As linhas contribuem para o mapeamento da *adolescência* a partir das suas transconexões e em suas variadas formas e posições expressas através das singularidades adolescentes em questão. O trabalho toma como pressuposto o devir-adolescência para marcar a operacionalização diferencial em suas expressões, falas, atitudes, gestos, gostos, posturas, roupas. Nessa direção, a abordagem vai revelando a inexistência das grandes certezas e, ao mesmo tempo, desvelando os processos de subjetivação que consubstanciam-se em modos de ser e estar na cultura contemporânea. Por meio das relações de si para consigo, os adolescentes produzem jogos de verdade mediados pelas tecnologias e pela resistência às práticas externas de objetivação que operam a noção de devir-cultura-adolescente inscrita nos espaços que ocupam e nas formas de contestação e resistência. Como resultado final deste investimento conceitual e epistemológico, esta pesquisa revela uma perspectiva vitalista de conceber a *adolescência* ao constatar que, com base nas suas experiências cotidianas, os adolescentes experimentam sua vida pautada no registro de uma intensidade do viver.

Palavras-Chave: Adolescência. Adolescentes. Filosofia da Diferença. Contemporaneidade.

A BSTRACT

BERTÉ, Rosane. **Discourses and Expressions: A cartography of the contemporary adolescence**. Dissertation [Graduate Program in Education]. 2014. 135 p. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2014.

The object of this research is to outline a cartography of ethic-aesthetics adolescence expressions, based on theoretical contributions from contemporary philosophers Michel Foucault and Gilles Deleuze. The present work is a bibliographic-interpretative qualitative research. It utilizes focused collective interviews with four groups of adolescents from Francisco Beltrão – Paraná, Brazil. We have adopted the cartography as method that, unlike label maps, does approximate the rhizome notion in accordance with Deleuze and Guattari (2011) and thus, is configured as a mobility exercise, as processes accompaniment (BARROS; KASTRUP, 2012). The methodology aims to promote a critic to the Adolescence representations on its variable identity definitions. The fundament of this philosophic-methodological approach is the possibility to understand the functioning of contemporary expressive variables of *adolescence*. The plurality philosophy orients the discussion assumptions and, on this aspect, adopts lines and devices as complementary and essential concepts. The lines contribute for the adolescence mapping from their trans-connections and their variable manners and positions expressed through teenagers singularities in question. The work uses as presupposition the Philosophy of Becoming concerning adolescents to highlight the differential operationalization on their expressions, talks, attitudes, gestures, postures and clothes. On such perspective, the approach reveals the inexistence of great convictions and, at the same time, shows the subjectivation processes that consubstantiate on the ways of being and participating of contemporary culture. Through relationships among themselves, teenagers produce “games of truth” mediated through technology and through the resistance of external practices of objectification, they operate the notion of the teen-becoming-culture carved into spaces they occupy and on the forms of contestation and resistance. As result from this conceptual and epistemological endeavor, this research has revealed a vital perspective of conceiving *adolescence* as it has shown that, based on their daily experiences, adolescents experience their lives centered on the record of the intensity of living.

Key-Words: Adolescence. Teenagers. Adolescents. Difference of philosophy. Contemporaneity.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Sonhos -----	99
Imagem 2 – Melhores momentos -----	100
Imagem 3 – Ser engraçado, ser popular e ser feliz! -----	109
Imagem 4 – Permissão à dúvida! -----	111
Imagem 5 – Amor, internet, tecnologia, bebida e diversão -----	112
Imagem 6 – Os adolescentes são parecidos. Não pensam exatamente igual -----	115
Imagem 7 – Diferença de opiniões/ideias -----	116
Imagem 8 – Sentimentos -----	118
Imagem 9 – Todo relacionamento tem amor!-----	119
Imagem 10 – <i>Furugudu</i> -----	122

SUMÁRIO

AS PRIMEIRAS LINHAS	13
CARTOGRAFIA DOS AFETOS: ESBOÇO DE UMA TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL	21
LINHA FILOSÓFICO-TEMPORAL: DOS PORQUÊS E DA CONTEMPORANEIDADE.....	29
1.1. DAS QUESTÕES NORTEADORAS.....	29
1.2. A IMPORTÂNCIA DO TRÍGONO FOUCAULT-DELEUZE-GUATTARI.....	37
1.3. DISCUSSÕES ACERCA DA MODERNIDADE E DA CONTEMPORANEIDADE	41
1.3.1. <i>Adolescência e contemporaneidade: pressupostos iniciais para o debate ..</i>	<i>48</i>
LINHA ÉTICO-FILOSÓFICA: DA CRÍTICA À IDENTIDADE E À REPRESENTAÇÃO	54
2.3. SOBRE A FILOSOFIA DA REPRESENTAÇÃO E A FILOSOFIA DA DIFERENÇA	54
2.4. A ADOLESCÊNCIA <i>INVENTADA</i> E REPRESENTADA.....	61
LINHA FILOSÓFICO-POLÍTICA: DO DISPOSITIVO	73
3.1. DIGRESSÕES SOBRE O DISPOSITIVO.....	73
3.2. O DISPOSITIVO DA ADOLESCÊNCIA.....	76
3.3. <i>A ESCRITA DE SI VIRTUAL, O DEVIR-CULTURA-ADOLESCENTE E A EXPERIÊNCIA: MATERIALIDADES DA RELAÇÃO DE SI PARA CONSIGO</i>	<i>79</i>
LINHAS INTERCONEXAS: DOS ESPAÇOS, DAS CONFIGURAÇÕES, DOS MOVIMENTOS E DAS EXPRESSÕES DA ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA	89
4.1. <i>A ADOLESCÊNCIA “REINVENTADA” NA CONTEMPORANEIDADE</i>	<i>89</i>
4.3. <i>A ADOLESCÊNCIA POR ELA MESMA</i>	<i>108</i>
CONSIDERAÇÕES, REFLEXÕES, [IN]ACABAMENTOS... ..	125
REFERÊNCIAS.....	127
A) OBRAS.....	127
B) ARTIGOS E CAPÍTULOS DE LIVROS.....	129
C) DISSERTAÇÃO.....	132
D) DOCUMENTOS E LEIS	132
E) VIDEOGRAFIAS	132
F) SITOGRAFIA	132
APÊNDICE.....	133
ANEXOS	135



AS PRIMEIRAS LINHAS

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou
sobre aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

A Adolescência¹ constituiu-se a partir da modernidade como objeto do discurso científico e passou a ser interpretada, nomeada, classificada como fase, momento, período, o meio da vida infantil e a vida adulta. Da mesma forma, é considerada como um momento de crise, de maus comportamentos, de falta de perspectivas para o futuro e qualquer atitude estranha à *normalidade* existente é justificada pela necessidade de que todo sujeito necessita dessa passagem. Por outro lado, é comparada comumente a outras gerações, sem ao menos considerar o caráter historicizante que envolve o entendimento de cada tempo e suas gerações.

O mote inicial deste trabalho está atrelado à nossa experiência como professora de adolescentes em uma escola municipal de Francisco Beltrão – PR, em que o primeiro contato apresentou-se como extremamente difícil e nele identificamos a dificuldade que a escola e os professores têm para adentrar o mundo adolescente e dele resgatar significados importantes e necessários à prática educativa cotidiana. Conforme o trabalho foi avançando percebíamos que era possível mergulhar em tal dimensão relacional professora-estudantes-adolescentes e aquela imersão provocou ganhos significativos e possibilidades múltiplas para o processo de ensino-aprendizagem.

Tal experiência e, ao mesmo tempo, a resistência que identificávamos, ora por discursos do senso comum, ora por práticas de professores que trabalham com adolescentes, ora por pais e familiares que representavam a Adolescência como: *aquela fase por que TODOS devem passar, de quem não pensa em nada ou daqueles que não acreditam no futuro* levou-nos a questionar elementos de uma experiência

¹ Utilizaremos, durante o texto três formas de escrita para Adolescência: quando se refere à representação, à qual tecemos crítica; *adolescência*: quando se refere à expressão, à qual intentamos mostrar e, por último, *adolescência*: quando não se refere a nenhuma das categorias expressas acima.

formativa que anunciava a *adolescência* como categoria que fugia a qualquer forma de representação e com singularidades potenciais para o debate.

Nesse sentido, algumas questões orientam nossa discussão: *No contexto contemporâneo é possível pensar num perfil identitário para o adolescente? Que forças/mecanismos influenciam nesse processo de identidarização? Como se expressa a adolescência? Como se expressam os adolescentes? Em que medida as contribuições teóricas de Michel Foucault e Gilles Deleuze possibilitam a compreensão das variabilidades ético-estéticas da adolescência na contemporaneidade?*

Nossa proposição central com esta pesquisa consiste em analisar a contribuição teórica de Michel Foucault e Gilles Deleuze para a compreensão das variabilidades ético-estéticas da *adolescência* na contemporaneidade. Para tanto, propomo-nos mais especificamente a: promover uma crítica às representações da Adolescência na contemporaneidade; analisar estudos e discussões produzidas acerca das representações identitárias da Adolescência; caracterizar os modos de subjetivação dos adolescentes na contemporaneidade e traçar um mapa ético-estético da *adolescência* na contemporaneidade.

A pesquisa aqui apresentada constitui-se a partir de três linhas motrizes: *linha filosófico-temporal*: a união da *política*, da *ética* e do *tempo específico*, a *contemporaneidade*; *linha filosófico-política*: a crítica à identidade e à representação; *linha ético-filosófica*: o dispositivo, o expressar adolescente. Tais linhas aqui traçadas não são lineares, fixas, retilíneas, verticais ou horizontais são muito mais curvadas, cruzadas, inter/multiconexas, circulares, transversais e serão (des)emaranhadas nos capítulos I, II, III e IV, uma vez que se complementam e se distanciam.

A primeira linha, *Dos porquês e da contemporaneidade*, explicita os afetamentos pessoais e as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa, define o espaço-tempo em que vivemos, responsável por apresentar as fronteiras históricas da nossa constituição e da constituição da Adolescência e a necessidade de olharmos para o contexto como lugar de expressão do adolescente contemporâneo.

A segunda linha, *Da crítica à identidade e à representação*, traz à tona a crítica da identidade e da representação com base na proposição de uma Filosofia da Diferença e demonstra como a representação por meio de uma “invenção” da Adolescência se constituiu a partir da modernidade.

A terceira linha, *Do dispositivo*, esclarece como se constitui o dispositivo como

um conjunto multilinear e heterogêneo de práticas e de discursos, e trata da emergência do dispositivo da adolescência, como expressão adolescente, por meio das linhas de enunciação, visibilidade, força e objetividade.

A quarta linha, *Dos espaços, das configurações, dos movimentos e das expressões da adolescência contemporânea*, objetiva (des)emaranhar as linhas que traçam as variabilidades expressivas da *adolescência* e mostrar por meio dos grupos focais quais os *mecanismos* e/ou pressupostos de *reinvenção* e de expressão da(s) *adolescência(s)* contemporânea(s).

Procedimentos metodológicos de investigação

Esta pesquisa configura-se como qualitativa (investigativa e conceitual), ou seja, caracteriza-se como uma investigação de cunho bibliográfico-interpretativo, não desconsiderando as abordagens empíricas do tema, uma vez que se utiliza de grupos focais/entrevistas coletivas com grupos de adolescentes.

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. [...] oferece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002 p. 65).

Tais metodologias visam promover uma crítica às representações da Adolescência em suas variadas acepções identitárias. O fundamental dessa abordagem filosófico-metodológica é a possibilidade da compreensão do funcionamento das variabilidades expressivas da *adolescência* na contemporaneidade.

As fontes bibliográficas compreendem artigos, teses e livros sobre adolescência, identidade e representação com o intuito de elucidar discursos acerca das representações adolescentes na contemporaneidade. Sob orientação da filosofia francesa contemporânea, especialmente, do pensamento dos filósofos Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992)

desenvolvemos grupos focais/entrevistas coletivas² com adolescentes [urbanos, rurais e de uma escola municipal de Francisco Beltrão] com vistas à traçar um mapa ético-estético das variabilidades expressivas da *adolescência*, possibilitando aproximarmos e captarmos as vozes dos adolescentes que atuam nesses espaços.

Segundo Gaskell (2002), a entrevista qualitativa requer alguns passos: preparação e planejamento, seleção dos entrevistados e uma introdução às técnicas de entrevistas individuais e grupais. Convém que o pesquisador tenha clareza do referencial teórico ou conceitual que guiará a pesquisa. Dois pontos são fundamentais para a realização da entrevista qualitativa: “o que perguntar (a especificação do tópico guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados)” (GASKELL, 2002, p. 66).

Ao escolher os entrevistados, o pesquisador deve partir do pressuposto de que a análise qualitativa leva em consideração a seleção e não a amostragem, muito comum na pesquisa quantitativa, “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68).

A escolha dos grupos de adolescentes para a realização da pesquisa justificou-se pelas singularidades dos espaços em que eles atuam e, ao mesmo tempo, por apresentarem diferenças significativas, o que contribui para o desenho/esboço e também para as inúmeras possibilidades e conexões que o mapa apresenta. Por outro lado, também denotam uma opção necessária diante da pluralidade com que se apresenta a *adolescência* contemporânea. As características e as singularidades que compõem as expressividades adolescentes dão forma a esse desenho-mapa da *adolescência* contemporânea de Francisco Beltrão-PR.

Num meio social específico, a realidade micropolítica do município de Francisco Beltrão-PR, o foco da pesquisa foi captar a singularidade das falas dos adolescentes que, por sua vez, pode ser contrária àquela preconizada pela mídia, pela medicina, pela psicologia, pela sociologia, etc. Gaskell (2002) orienta o levantamento de informações anteriores ao desenvolvimento da pesquisa. A presente pesquisa parte de uma experiência como professora de adolescentes em que foi possível identificar

² Segundo Gaskell (2002), a entrevista qualitativa poderá ser individual (um entrevistador e um entrevistado) e grupal (um entrevistador e vários entrevistados). “[...] a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Ela é, como escreveu Robert Farr (1982), ‘essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista’” (GASKELL, 2002, p. 65).

previamente que as expressões dos adolescentes acerca deles mesmos, ou de temas específicos como sexualidade, por exemplo, diferenciadas daquelas que comumente são representadas pelos discursos legitimados socialmente.

A pesquisa aconteceu durante o segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014 e contou com a participação de 35 adolescentes³ com idade entre 12 e 18 anos. Inicialmente procuramos grupos de adolescentes já constituídos por entendermos que havia uma proximidade entre os integrantes e facilitaria uma conversa mais aberta e um debate mais significativo. Em seguida, realizamos um convite no coletivo dos grupos. Com os adolescentes que manifestaram interesse em participar decidimos encontros semanais, considerando o melhor horário e disponibilidade de todos.

Quando nos propomos a realizar um mapeamento das expressões da *adolescência* pretendemos tomar o mapa como uma espécie de desenho que visa demarcar um espaço [território] de forma a facilitar a nossa localização e aprofundar o conhecimento sobre ele. Tomamos como referencial a descrição de mapa realizada por Deleuze e Guattari (2011), que se diferencia do decalque [que volta-se para ele mesmo] e aproxima-se da noção de *rizoma*⁴ como parte integrante deste e por isso possibilita múltiplas conexões e enraizamentos.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

A cartografia, por sua vez, como a ciência que se propõe à produção, difusão, estudo dos mapas e com base em Deleuze e Guattari (2011), também pode ser utilizada como um método que visa ao acompanhamento e estudo de processos. Neste sentido, não se trata de representar, mas sim de acompanhar o processo, estabelecer conexões e construir redes. Cartografar a *adolescência* é traçar o mapa em

3 Convém apontar a quantidade de adolescentes participantes da pesquisa, mesmo considerando o caráter qualitativos desta, uma vez que houve variação nesse número, especialmente no que se refere ao grupo de adolescentes do campo, com os quais a quantidade de encontros também foi reduzida, devido a diversos fatores (chuvas, enchentes, jogos da copa do mundo, acidentes) que dificultaram o acesso e a frequência dos encontros e inviabilizaram a continuidade nas discussões.

4 Para Deleuze e Guattari (2011, p. 22), “[...] O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos [...]”. Assim, rizoma é o entre as coisas, não tem começo nem fim; é um conjunto de linhas conectáveis em diferentes pontos, é múltiplo, pode ser rompido e retomado em qualquer uma de suas linhas.

movimento, portanto, constitui-se num exercício de mobilidade, que exige atenção do pesquisador para exercitar conexões, desvios e performances inusitadas com base na experiência. O *caminho* metodológico está orientado para o saber-fazer que provém da experiência, proporcionada pela pesquisa-intervenção, porque pesquisar é intervir na realidade (PASSOS; BARROS, 2012).

Não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é de o realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado de caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão *hódos-metá* (PASSOS; BARROS, 2012, p. 17).

A cartografia como método não possui critérios fixos. Cria processos desestabilizadores, movimentos e desvios próprios e concentra-se na localização de pistas e signos do processo em curso. O método cartográfico pressupõe, ao invés de regras claras e precisas, *pistas* que são como referências ao pesquisador na trajetória de acompanhar processos⁵ (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012).

A pesquisa utiliza-se de imagens [fotografias e desenhos] solicitados aos adolescentes participantes por entendermos que elas constituem uma alternativa comunicacional potencializadora e contribuem para o desenho-esboço do mapa cartográfico, como uma expressão visual capaz de mostrar um proceder, a ética – sentimentos, pensamentos, ideias, atitudes e um estar/apresentar-se, e a estética – gestos, cores, resistências e movimentos da *adolescência* contemporânea.

Acredita-se que a relação entre um verbo e uma imagem é extremamente singular, pois forma uma parceria de condicionamento mútuo, ou seja, a imagem vai condicionando o texto que também lhe imputa formas. Quando falta o verbo, é a imagem que nos fornece pistas para a compreensão e, quando a imagem não dá conta de expressar o visto e o capturado, o verbo

⁵ Conforme Barros e Kastrup (2012, p. 58), o sentido de “acompanhar processos” não está alicerçado na ideia de processamento, “[...] que evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação [...]”, mas sim na de processualidade e, dessa maneira, “[...] se entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quanto tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 58-59).

entra em ação, realizando, assim, uma contínua coexistência na qual existe interação em alguns momentos e retração/refração em outros e é justamente este jogo de fluxos/refluxos e contrafluxos que faz da união Imagem-Texto uma maneira interessante e instigante de trabalho (FIGUEIREDO, 2013, p. 42).

Aqui a coexistência *Imagem-Texto* conta com uma característica peculiar, os autores são os próprios adolescentes que, além da fala puderam expressar suas experiências e vivências cotidianas e, ainda, demonstrar, em suas produções, elementos de uma criação imagética.

A escolha da linguagem imagética também é rica, pois incita o pensamento e instiga a criação. Quando se visualiza algo através dos muitos sentidos que cada um possui, que não somente os olhos, a criação pode acontecer através de uma explosão contingencial que foge a um controle previamente determinado pela força de uma Imagem-Representação, típico funcionamento do que se nomeia entendimento. Entender, aceitar e se adaptar a uma Imagem, não é o mesmo que Sentir, explorar e se inquietar através de uma Imagem. [...] pois uma Imagem é sempre passível de plurais experimentações, [...] (FIGUEIREDO, 2013, p. 42).

Tais experimentações são aqui vivenciadas tanto pelos autores das imagens, desenhos-fotografias quanto por nós nesta tarefa instigante de pesquisar, captar e traçar o mapa em movimento da *adolescência* contemporânea.

De acordo com Loizos (2002), o uso da imagem na pesquisa torna-se importante por três razões:

A primeira, é que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais. Isto é verdade tanto sendo uma fotografia produzida quimicamente ou eletronicamente, uma fotografia única, ou imagens em movimento (LOIZOS, 2002, p.137).

A segunda, a imagem é um dado visual, que não demanda descrição escrita ou em forma de números; a terceira, o uso da imagem toma maior relevância no contexto temporal em que vivemos, diretamente relacionado a elementos visuais e midiáticos presentes no contexto da informação e comunicação global que contribuem para explicar fatores sociais, políticos e econômicos (LOIZOS, 2002).

Assim, na pesquisa social, é possível distinguir “[...] dois modos de dados sociais: comunicação informal e comunicação formal. Além disso, distinguimos três meios, através dos quais os dados podem ser construídos: texto, imagem e materiais

sonoros [...]” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p.20-21). No que concerne à nossa pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados para traçar esse mapa cartográfico foram: as entrevistas coletivas/grupos focais com os adolescentes, fotografias e/ou desenhos feitos por eles.



CARTOGRAFIA DOS AFETOS: ESBOÇO DE UMA TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

O pintor Paul Gauguin amou a luz na Baía
de Guanabara
O compositor Cole Porter adorou as luzes
na noite dela
A Baía de Guanabara
O antropólogo Claude Levy-Strauss
detestou a Baía de Guanabara:
Pareceu-lhe uma boca banguela.
E eu menos a conhecera mais a amara?
Sou cego de tanto vê-la, de tanto tê-la
estrela
O que é uma coisa bela?

Estrangeiro - Caetano Veloso

Muito oportuna a epígrafe, uma vez que nossa vida é feita de afetamentos. Afetamento de afetar. Afetar no sentido de interessar. Assim, como a baía de Guanabara afeta de diferentes formas o pintor, o compositor, o antropólogo e o cantor, a vida é feita de afetamentos que por meio de traçados e/ou linhas configuram o desenho-esboço do mapa vivido. Como esta pesquisa compreende a cartografia como um método de expressão das variabilidades éticas e estéticas da *adolescência* contemporânea, traçamos, descrevemos e apresentamos os afetamentos do caminho [formativo] de nossa vida.

A vida é uma espécie de obra de arte e este foi o investimento de Foucault em seu retorno aos gregos, *viver a vida como um obra de arte*. Deleuze e Guattari (2010), por sua vez, levam-nos a concluir que, se não existíssemos mais, *as sensações, os afectos e perceptos* não deixariam de existir. Isso porque, conforme na imagem do homem fixada na pedra, tal qual em uma obra de arte estão contidas as sensações, os afectos e os perceptos como seres que existem em si mesmos. Nesse sentido, a obra de arte conserva aquilo que foge à noção/ação do criador, do interlocutor, do admirador.

Assim, nosso esforço, neste espaço inicial, é descrever, desenhar e esboçar o mapa-imagem da nossa vida, porque “pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos

com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 196, grifos nossos).

Dessa maneira, a sensação só existirá na duração do material; portanto, se o material virar pó, ou durar apenas alguns segundos, a eternidade coexistirá com a duração. Portanto, o que nos interessou/afetou dá o tom à *escrita das sensações*, move-nos e impulsiona-nos a seguir adiante, a pesquisar e a buscar o novo, o inebriante, o significativo, o particular.

Do primeiro afetamento: ser professora

Na infância, momento do primeiro afetamento, *ser professora* era algo extremamente significativo. A vontade de estar na escola⁶ era grande e fez com que fosse matriculada na 1ª série aos 05 anos de idade. Lembramo-nos dos preparativos: organização dos cadernos, da pasta, o material que a escola nos presenteava, enfim, chegava o primeiro dia de aula. Não faltávamos às aulas por nenhuma razão e, se isso acontecesse ficávamos triste. Com as outras crianças, as brincadeiras mais prazerosas eram aquelas em que representávamos a sala de aula e a relação professores e estudantes. Em casa, devido à falta de quadro negro costumávamos usar a porta do guarda-roupa da mãe para “passar as tarefas” à irmã mais nova. Quando estávamos na 3ª série, trocamos de escola, devido ao processo de nucleação⁷ das escolas rurais.

Na nova escola, costumávamos brincar de professora e estudante com as crianças menores. Encostávamos algumas carteiras no corredor e distribuíamos atividades planejadas em casa antecipadamente. Inventávamos carimbos na borracha de apagar e nos divertíamos realizando as tarefas. Era grande o interesse das outras crianças em participar das atividades, mas não abríamos mão de representar a

⁶ A escola a que nos referimos aqui é a escola rural ou do campo. Nossa trajetória de escolarização (1ª a 8ª séries) aconteceu em duas escolas do campo no município de Jacutinga, hoje, município de Quatro Irmãos, situado na região do Alto Uruguai, Estado do Rio Grande do Sul.

⁷ “O agrupamento ou nucleação de escolas rurais é uma estratégia amplamente adotada por governos estaduais e municipais [...] é uma prática corrente desde meados do século XIX em vários países do mundo, cujas principais motivações são a superação das condições de isolamento das classes e a melhoria do acesso e da permanência da criança da zona rural na escola, o enriquecimento curricular e a melhoria de instalações e equipamentos de suporte didático pedagógico, visando aperfeiçoar o desempenho dos professores. Implantado em países tão diversos como a Índia, os Estados Unidos, a Costa Rica, o Líbano, o Irã, Uganda, Irlanda, Costa do Marfim e Nepal, este modelo consiste em desativar várias escolas isoladas com a transferência de seus alunos para uma nova escola “núcleo”, reformada especialmente para esta finalidade (ANDRADE; DI PIERRO, 2003, p. 64).

professora. Tal situação gerou reclamações das outras crianças e levou as professoras da escola a interferir aconselhando que devêssemos deixar as outras crianças também participarem da brincadeira na condição de professora.

Do transcurso dos anos iniciais do Ensino Fundamental temos incríveis lembranças, principalmente da 4ª série. A professora fazia diversas atividades e entre as mais significativas estavam: a leitura e dramatização de livros infantis e a interpretação de canções. Cada apresentação de teatro era um acontecimento na escola, pois a professora reunia todas as turmas – que, por sinal, não eram muitas – para compor a plateia. A interpretação de músicas como: *Pensamento – Cidade Negra*; *É preciso saber viver e Epitáfio – Titãs*; *Rosa de Hiroshima – Secos e Molhados* ficou guardada na memória e somada às experiências de todo processo formativo despertaram o interesse pelo exercício da docência.

Fica claro, então, o nosso afetamento pelo ofício da docência e no ano de 2006 a possibilidade de estudar com afinco os meandros desta profissão torna-se real através do ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – PR. Durante a graduação, especialmente no primeiro ano do curso, surgem inquietações e questionamentos internos acerca do nosso lugar na área da educação. A realização do estágio no terceiro ano da graduação em duas turmas do Ensino Fundamental [2ª e 4ª séries] reafirmou o interesse inicial. Por meio do estágio vivenciamos experiências⁸ significativas no que concerne à relação ensino-aprendizagem.

⁸ As experiências a que nos referimos ao longo do texto encontram correspondência com a discussão e as definições apresentadas a seguir e tem relação direta com tudo o que aconteceu e nos afetou. “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, *de estrangeiro*,³ de exílio, de *estranho*⁴ e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘*ex-iste*’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (BONDÍA, 2002, p. 25, grifos do autor).

Do segundo afetamento: as crianças

Como o estágio era realizado em duplas de acadêmicos e, graças ao fato de nossa colega cantar e tocar violão, utilizamos diversas músicas em sala de aula. Cantamos com os alunos, construímos paródias, interpretamos e contextualizamos as letras e, assim, os objetivos propostos foram, em grande parte, alcançados. Uma experiência positiva do estágio aconteceu na 2ª série com duas crianças. Realizamos nosso estágio em agosto e estava próximo o dia dos pais, então, propomos a confecção de um cartão em que eles deveriam escrever uma mensagem. Os fragmentos mais interessantes foram: *Pai escrevo-lhe esta epístola (carta)...* e ainda, *Pai, você trabalha demais, vejo suas mãos calejadas...*

Quando nos apresentamos para os alunos explicamos o que era o estágio e a importância de estarmos ali, que precisávamos muito da participação deles nas atividades e, ainda, explicamos que, durante aquela semana, receberíamos a visita de uma professora que nos avaliaria. Durante toda a semana de estágio sentimos que aquele compromisso que havíamos selado no primeiro dia tinha sido seriamente assumido pelos alunos. Especialmente durante a observação da professora orientadora de estágio, as atitudes foram ainda mais interessantes: demonstraram empenho, participação e envolvimento nas atividades e não causaram nenhum atrito entre eles o que gerou um clima de cooperação natural. Enfim, chegamos à conclusão de que eles realmente se sentiram parte do processo formativo e, portanto, contribuíram fielmente para isso.

Num sentido amplo, a graduação contribuiu para o entendimento acerca da educação enquanto processo singular e diferencial, o que revelou um amplo e complexo campo de estudo e reflexões. Naquele momento, o interesse concentrou-se mais especificamente na discussão acerca das políticas educacionais (macropolítica educacional) assumidas pelo Estado brasileiro especialmente a partir da década de 1990. Esse tema levou-nos a ingressar, no ano de 2008, no curso de Especialização em Gestão Político-Pedagógica Escolar também na UNIOESTE, em Francisco Beltrão-PR.

Desse processo formativo resultou um trabalho que considerou as influências e a materialização das políticas neoliberais na gestão da escola pública.⁹

Ao concluirmos a especialização, sentíamos a necessidade de conhecer o cotidiano da escola de maneira que fizesse sentido todo trabalho teórico desenvolvido até então. Na realidade, o que nos interessava era encontrar congruências entre as macropolíticas e as micropolíticas de um cotidiano escolar. Nesse sentido, havíamos que conquistar nosso espaço e exercer a docência para realizar tal articulação. O impulso investigativo inicial levou-nos a buscar possibilidades de inserção laboral na área da educação. Durante o período de fevereiro de 2010 a março de 2011, trabalhamos como tutora presencial de cursos de licenciatura à distância (Pedagogia e Letras) no pólo da Universidade Castelo Branco-RJ, em Francisco Beltrão-PR, realizando orientação de estágios e acompanhamento dos alunos em sala de aula.

No início de 2010, apresentamo-nos ao processo seletivo para professora do CCH-Centro de Ciências Humanas e fomos aprovada para a área de Fundamentos da Educação Infantil e Séries Iniciais no curso de Pedagogia na UNIOESTE – Francisco Beltrão/PR. No mesmo ano, realizamos concurso público municipal para o cargo de Educador Social, sendo também aprovada. Ao realizar o concurso tomamos conhecimento de que tal função demandava trabalhos como: implementação da educação social de rua, realização de visitas domiciliares à crianças, adolescentes e jovens, participação em programas de capacitação na área de educação social, implementação e execução de atividades socioeducativas em programas sociais e programas de atendimento integral à crianças, adolescentes e jovens do município¹⁰. Tal informação preocupou-nos porque nossa intenção era trabalhar com alunos em sala de aula.

Quando fomos chamada para assumir o cargo de “Educador Social”, assumimos a turma da Guarda Mirim,¹¹ na Escola Oficina Adelíria Meurer.¹² Ficamos aliviada

⁹ Hoje, após o aprofundamento teórico, avaliamos que a base teórica estudada no decorrer do processo de escrita e utilizada na tessitura do trabalho referido não foi suficiente para responder às indagações de cunho micropolítico que tal temática demandava.

¹⁰ Conforme Edital de Concurso Público nº 121/2009 de 15 de dezembro de 2009, Francisco Beltrão, PR.

¹¹ A Guarda Mirim Padre Harry Van Briel é um programa que atende crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade e tem por objetivo promover a formação e a inserção dos adolescentes (a partir dos 14 anos) no mercado de trabalho através da *Lei do Menor Aprendiz*. Por meio desta lei, as pessoas entre 14 e 18 anos podem trabalhar asseguradas por um contrato de aprendizagem, que é “o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e

porque nossa intenção inicial fora contemplada e iniciamos o trabalho com uma turma de adolescente entre 14 e 17 anos de idade.

Do terceiro afetamento: a *adolescência*

Antes de realizar o trabalho com a turma da Guarda Mirim, tínhamos uma concepção da adolescência como uma fase bastante complexa e os adolescentes como os estudantes mais difíceis de trabalhar. Durante o percurso, a relação professor-estudante estreitou-se e foi possível atingir os objetivos e construir uma importante experiência fundada no respeito, na amizade, no carinho, no amor, na cumplicidade e no compromisso. Tal experiência foi decisiva para um olhar atento às peculiaridades da *adolescência*. Ainda hoje, ao andar pela rua observamos os grupos de adolescentes no intuito de identificar entre eles alguns dos que foram nossos alunos, e o mais gratificante, o fato de acenarem e gritarem: “Oi, professora”.

Dessa maneira, é fundamental sublinhar que, a partir de nossa atuação como Educadora Social, o interesse pela *adolescência* começou a tomar corpo. Nesse momento distanciamos-nos da discussão macropolítica e focamos nosso interesse no cotidiano da escola. Como Educadora Social percebíamos que o enfoque das políticas públicas não subsidiava a atuação e o entendimento da complexidade do real da escola. A escola é um espaço complexo na medida em que se apresenta dividida entre uma política interna, que faz com ela se movimente, e uma política externa a ela, que a submete.

Tal complexidade estava representada por uma política interna, que não permitia o entendimento das relações vivenciadas no cotidiano da sala de aula e das

psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação" (BRASIL, 2000).

¹² A Escola Oficina Adelíria Meurer, criada em março de 1992, está localizada na Rua Marília, 801, Bairro Luther King, em Francisco Beltrão – PR. É uma instituição pública municipal, de caráter socioeducacional. Foi fundada inicialmente com o nome de Escola Integral – projeto da Secretaria Municipal de Assistência Social – e atendia somente meninos. Em maio de 1997 passou por uma reestruturação para atender também o público feminino. A Escola Oficina Adelíria Meurer foi oficializada pelo Decreto Nº 283/2006 e conta com um órgão de apoio, a Associação dos Amigos da Escola Oficina, formada por pessoas da comunidade e com estatuto próprio. Tem como finalidade atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. É frequentada por 220 alunos, na faixa etária de 5 a 17 anos de idade, divididos em 6 turmas. A centralização do trabalho corresponde ao contra turno escolar na perspectiva de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o acesso às oficinas de Artesanato, Capoeira, Comunicação, Cidadania e Trabalho, Desenho, Esporte e Recreação, Informática, Laboratório de Educação Sexual, Literatura, Saúde e Bem-Estar e Teatro. A instituição também desenvolve o Programa Menor Aprendiz, que objetiva a inserção de adolescentes no mercado de trabalho.

peculiaridades da *adolescência*. Havia uma incongruência entre a proposta de realização de um trabalho socioeducativo que oferecia condições para a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho e a realidade deles. Nossa maior dificuldade, enquanto educadora, era a de prepará-los para assumir uma vaga de trabalho. Sentíamos que, além de uma formação específica, os adolescentes apresentavam outras demandas de ordem afetiva, social, familiar e, ainda, a grande maioria não tinha interesse em trabalhar. Eles estavam na escola, pois as relações que estabeleciam naquele espaço eram importantíssimas para as demandas afetivo-emocionais e sociais. Surgiam as perguntas: *Qual a nossa função como educadora social? O que é ser um educador social na contemporaneidade? Somos uma pedagoga e/ou uma educadora social?* E buscávamos encontrar em nossa formação resquícios de um projeto formativo que abarcasse as demandas prático-teóricas que se apresentavam no contexto da escola, mais especificamente os sinais/signos que os adolescentes traziam para o interior dela.

Os adolescentes que frequentavam a Escola Oficina Adelíria Meurer eram provenientes de diferentes bairros de Francisco Beltrão, pertencentes às classes sociais média-baixa e baixa. Em geral, adolescentes filhos de pais trabalhadores assalariados que consideravam importante seus filhos estarem na escola, no intuito de tirá-los da ociosidade e protegê-los dos riscos provenientes da rua. Entre eles, havia adolescentes que entraram em conflito com a lei ou vítimas de abusos, violência, exploração sexual e que já tinham passado por um processo de ressocialização através de outros programas sociais existentes no município. Entre os critérios para a inserção desses adolescentes estavam: problemas familiares, separação dos pais, risco social, dificuldades econômico-financeiras. A Escola Oficina Adelíria Meurer tem como política de trabalho tanto a prevenção dos riscos quanto a reinserção social das crianças e adolescentes vítimas de violência, maus tratos, abuso e exploração sexual e uso de drogas. Também representava para a grande maioria das crianças e adolescentes um lugar profícuo de convivência, aprendizado e expressão de singularidades.

O trabalho docente suscitou várias indagações e inquietações, de maneira que atuamos como Educadora Social, de abril de 2010 a abril de 2011, na Escola Oficina Adelíria Meurer, com crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade. A experiência com adolescentes aconteceu durante todo o período em que estivemos na escola e

com crianças, a atuação ocorreu nos primeiros meses de 2011. Em abril de 2011, quando fomos chamada para assumir a vaga de professora no Curso de Pedagogia da UNIOESTE, pedimos exoneração do cargo de Educadora Social do município, pois, como professora-pesquisadora, vislumbrávamos que o espaço da Universidade poderia contribuir com respostas às nossas indagações acerca da adolescência.

Como professora do Ensino Superior foi possível o contato com a obra de alguns teóricos como Sigmund Freud (1856-1939) e Michel Foucault, que deram o *tom* inicial e o rumo a outras e novas discussões que, a partir da psicanálise freudiana, possibilitaram um olhar significativo acerca da sexualidade humana e da sexualidade adolescente. No entanto, continuávamos perguntar-nos sobre outras questões referentes à ética e à estética do ser adolescente.

Os estudos sobre Foucault possibilitaram uma nova compreensão acerca do Sujeito – aquele que foi o tema central ao longo de toda a sua obra. O interesse por essa perspectiva teórica justifica-se porque, no contexto de uma micropolítica e na política da subjetividade, Foucault proporciona um novo olhar sobre os códigos adolescentes, presente nas posturas, nas falas, nas roupas. Nosso interesse concentrou-se no estudo da *adolescência* na contemporaneidade, no modo de ser adolescente e na forma como a mídia perpassa-a no sentido de ser a responsável pela produção de enunciados e discursos sobre os sujeitos adolescentes. Ou, ainda, a mídia produz discursos, enunciados que, por sua vez, são responsáveis pela constituição do modo de ser adolescente.

O ingresso no mestrado proporcionou o amadurecimento das nossas discussões e o contato com outros autores que contribuem de maneira importante no trabalho que aqui desenvolvemos. Em especial, ressaltamos Gilles Deleuze e Félix Guattari e as suas contribuições para esta empreitada que visa à crítica às representações da Adolescência e à proposta de valorização das suas potencialidades e singularidades.



LINHA FILOSÓFICO-TEMPORAL: DOS PORQUÊS E DA CONTEMPORANEIDADE

Escrever nada tem a ver com significar,
mas com agrimensar, cartografar, mesmo
que sejam regiões ainda por vir.

Deleuze, 2011

1.1. Das questões norteadoras

Em princípio, gostaríamos de ressaltar que começar este texto foi como estabelecer uma conversa, pois conforme Marques (2001), nunca escrevemos sozinhos: o texto é uma conversa. Conversa ou conversas que se estabelecem com teóricos, com sujeitos da pesquisa, com sujeitos-colegas e com sujeitos-professores e, ao final, conversas conosco mesmo, na categoria de autor¹³ do próprio texto e da própria pesquisa. Dessas e nessas conversas, inscrevem-se e escrevem-se teorias, inventadas e reinventadas como a própria prática. Tais afirmações podem sugerir alguns questionamentos: O que é teoria? O que é prática? Deleuze, em diálogo com Foucault¹⁴, reflete acerca das novas relações entre teoria e prática, relações contra o poder e contrárias à noção totalizante. Em suas assertivas, os teóricos afirmam que é comum pensarmos em processos totalizantes em que a prática ora é aplicação de uma teoria, como uma consequência e ora como inspiração de uma nova teoria. “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (DELEUZE, 2007b, p. 69-70).

Foucault realiza esse revezamento quando se propõe a analisar primeiramente

¹³ E quando nos adjetivamos como autor, cabe referenciar Foucault (2009, p. 268): “Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer”.

¹⁴ A conversa entre Deleuze e Foucault é apresentada no capítulo: Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

o asilo psiquiátrico e, depois, sente a necessidade de que os presos falem por si próprios, lembra Deleuze (2007b). Não é uma teoria que se aplica para compreender ou analisar a prática e sim um movimento, um conjunto de procedimentos teóricos e práticos que se revezam e produzem novas e novas teorias. Nesse sentido, a teoria é a própria prática, uma prática local e regional e não totalizadora. Para os autores, a teoria é como uma *caixa de ferramentas* que pode ser aberta e dela extrair-se os instrumentos necessários para analisar, refletir, refutar e provocar explosões na luta contra o poder. É justamente essa análise que ousamos empreender, ou seja, utilizar as ferramentas que estão à disposição para responder às indagações que se inscrevem ao longo deste estudo.

O pressuposto que orienta nossa discussão acerca da adolescência circunscreve-se a partir da filosofia da multiplicidade. Por isso, a importância de se trabalhar dois conceitos fundamentais na tessitura do trabalho *Linhas e Dispositivo*. Partimos do entendimento, com base em Foucault e Deleuze, que ambos são conceitos complementares, uma vez que as linhas são aqui compreendidas como traçados interconexos, curvilíneos, retilíneos, bifurcados, fraturados, fissurados que se cruzam, complementam-se e até mesmo distanciam-se e o dispositivo é heterogêneo, composto por instituições, práticas, discursividades e não-discursividades, ou seja, “um conjunto multilinear” (DELEUZE, 1990).

A utilização do termo adolescência de forma alguma pretende categorizar, enquadrar ou delimitar tais sujeitos jovens a uma denominação, todavia de identificação para a investigação que aqui desenvolvemos, de maneira que, em alguns momentos, utilizamo-nos de autores que tratam da categoria juventude por entender que algumas características são comuns a essas duas terminações: adolescência e *juventude*.

No bojo das discussões, rumamos para a caracterização das diferentes representações da adolescência na contemporaneidade. Essas representações configuram uma *estética*¹⁵ *dos adolescentes* impressa nos signos e marcas de um corpo e expressas nas roupas, nos cortes de cabelo, nos adereços (pulseiras, brincos, laços,

¹⁵ “O termo estético é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial. A primeira definição de estética, no sentido moderno, foi feita por Alexander Baumgarten (1714-1762) como ‘ciência do conhecimento sensível ou gnoseologia inferior’. Esta definição aparece em 1750, na obra *Aesthetica*, e marca seu surgimento como uma disciplina filosófica, ao lado da lógica, da metafísica e da ética, preocupada inicialmente com a definição de beleza, de caráter intelectualista” (HERMANN, 2005, p. 33).

topes de cabelo, *piercings*), nas tatuagens, nas maquiagens e nas unhas coloridas por eles usadas. Essa mistura de representações é influenciada pelo movimento da geração dos adolescentes Emos – cabelos pretos, roupas pretas, esmalte preto; dos garotos da Banda Restart – blusas, camisetas e calças coloridas e óculos grandes com armação branca; do famoso jogador Neymar e seu corte de cabelo – uma mistura de corte moicano com estilo *punk*.

A guinada tecnológica configurou uma *ética*¹⁶, um proceder adolescente virtual na era dos *ipods*, *ipads*, *tablets*, *notebooks*, *netbooks*, *ultrabooks*, celulares e *smartphones* que ampliam e agilizam o compartilhamento de dados, de arquivos e de informações. Ao mesmo tempo, as redes sociais como *Facebook*TM, *Twitter*TM, *Instagram*TM ampliam as conversações, estabelecem novas formas de diálogos, de relações virtuais entre as pessoas, e ganham, cada vez mais, atenção do público adolescente. Na trilha artística e sonora encontram-se as duplas sertanejas – com o estilo musical *sertanejo universitário*; os grandes DJs e MCs – com seus *raps* e *funks* ganhando cada vez mais espaço entre as preferências musicais.

Essas práticas sinalizam uma suposta configuração ético-estética da imagem adolescente contemporânea e encontram relação com o conceito de estética da existência ou arte da existência que devem ser entendidas como

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam em regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2010b, p.17).

A estética da existência refletida por Foucault, em seu retorno aos gregos¹⁷, demonstra que a ética e a moral estão presentes na vida dos sujeitos através de

¹⁶ “A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral ao lado do *comportamento* de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica *de* ética como ‘estudo dos juízos morais referentes a conduta humana’ (RABINOW apud VEIGA-NETO, 2005, p. 98) (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) *para* ética como o modo ‘como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações’, ou em outras palavras, a ética como ‘a relação de si para consigo’” (VEIGA-NETO, 2005, p. 98, grifos do autor).

¹⁷ Em “O retorno da moral” entrevista concedida a G. Barbedette e A. Scala, Foucault é questionado acerca deste retorno aos gregos: “*Estávamos até agora habituados a encontrá-lo no espaço histórico que vai da Idade Clássica ao final do século XIX, e eis que o senhor surge onde ninguém esperava: na Antiguidade! Há hoje um retorno aos gregos?* É preciso ser prudente. Na verdade, há um retorno a uma certa forma de experiência grega; esse retorno é um retorno à moral. É preciso não esquecer que essa moral grega tem sua origem no século V a.C., e que a filosofia grega se transformou pouco a pouco em uma moral na qual nos reconhecemos agora, e na qual esquecemos qual foi – é preciso dizê-lo – a

práticas de subjetivação, de uma relação com a verdade, com a liberdade e com todo um conjunto de técnicas, procedimentos, exercícios que constituem o cuidado de si e conduziam o homem a construir sua vida como uma obra de arte.

Para compreender como se dava essa construção é imprescindível trabalharmos a questão como Foucault entende o sujeito via processo de subjetivação que aparece a partir de duas análises principais: as práticas de objetivação e o cuidado de si.

As práticas de objetivação manifestam-se através de saberes e práticas institucionalizadas, responsáveis pela transformação dos seres humanos em sujeitos. Os diferentes campos de saber – o saber religioso (igreja), o saber científico (ciências), e o saber do senso comum (de pessoas em geral, popular) – produzem determinados discursos sobre os sujeitos. As práticas institucionalizadas são as práticas de poder que se dão por meio da prisão, que pretende reformular a conduta do sujeito e inseri-lo na sociedade; do manicômio, que quer modificar a atitude do louco a fim de trazê-lo à normalidade. Assim, tanto os campos de saber quanto as práticas de poder contribuem para a “formação” dos sujeitos, configurando determinados modelos de ser, de agir e de existir como seres humanos.

A partir desses aspectos, Foucault observa que a subjetividade é constituída a partir de três maneiras: primeira, através dos diferentes modos de saber que elegem um discurso científico para o sujeito; são aqueles que dizem o que é o homem (a linguística, a economia, a biologia e as ciências humanas em geral). Segunda, através das subdivisões do sujeito no interior dele mesmo, que o separam dos outros sujeitos (o louco do são, o doente do saudável, o criminoso do homem de bem); classificações dicotômicas clássicas sobre os comportamentos humanos presentes também no senso comum: o certo e o errado, o bom e o mau, o bem e o mal. Terceira, por meio das formas inventivas de que o poder se serve para investir nos sujeitos (a biopolítica; o poder – inscrito nos governos – utiliza-se de estatísticas e de dados para nomear populações, classificá-las e orientar determinadas ações diante das informações que lhe

consequência fundamental no século IV: a filosofia política, em suma, a filosofia. [...] Nesse retorno regular aos gregos, há certamente uma espécie de nostalgia, uma tentativa de recuperação de uma forma original de pensamento e um esforço para compreender o mundo grego fora dos fenômenos cristãos. [...] Tentar repensar os gregos hoje consiste não em defender a moral grega como o domínio da moral por excelência, da qual se teria necessidade para pensar, mas sim fazer de modo que o pensamento europeu possa lançar-se no pensamento grego como uma experiência ocorrida certa vez e a respeito da qual é possível ser totalmente livre (FOUCAULT, 2012, p. 251-252).

são disponibilizadas como, por exemplo, os dados do IBGE: tantos são mulheres, tantos são homens, idosos, crianças...).

Todas as formas de subjetivação apontadas anteriormente são externas ao sujeito. Então, Foucault passa a se perguntar se haveria outras formas de produção da subjetividade a partir das suas próprias experiências, sem buscar, no entanto, uma explicação e/ou uma matriz psicológica – aquela que atribui uma identidade ao sujeito. Pelo contrário, parte da racionalidade, o que inclui uma ética de si, como os princípios que norteiam a ação; e também do ponto de vista da razão, é capaz de fazer com que encontremos, naquilo que nos constitui de fora, os saberes, os discursos, um meio termo, maneiras de agir. Inscreve-se, portanto, o propósito de compreender o sujeito não somente pelos saberes ou práticas institucionalizadas, externas ditas e produzidas sobre ele, mas de entendê-lo a partir da sua relação interior de si para consigo.

Assim, o cuidado de si refere-se à maneira pela qual o indivíduo, na relação consigo, através de determinadas técnicas, torna-se sujeito de sua própria existência. Os gregos apresentam todo um conjunto de código de condutas que norteavam as ações humanas totalmente diferenciado de estatutos impostos e externos aos sujeitos.

A expressão cuidado de si, em latim *cura sui*, em grego *epimeleia heautoû*, foi inicialmente tratada por Sócrates, consagrou-se como arte da existência e atingiu proporções mais amplas caracterizando-se como cultura de si.

Ora, é esse tema do cuidado de si, consagrado por Sócrates, que a filosofia ulterior retomou, e que ela acabou situando no cerne dessa “arte da existência” que ela pretende ser. É esse tema que, extravasando de seu quadro de origem e se desligando de suas significações filosóficas primeiras, adquiriu progressivamente as dimensões e as formas de uma verdadeira “cultura de si”. Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (FOUCAULT, 2011, p. 50).

Tal foi sua expansão e significação que o princípio do cuidado de si como cultura de si esteve no auge nos dois primeiros séculos da época imperial e, enquanto

prática social, deixa o plano individual e inclui toda uma atividade reflexiva da palavra e da escrita que envolvem tanto o exercício de si para consigo quanto para outrem (FOUCAULT, 2011).

Empreender a História da Sexualidade II e III levou Foucault a demonstrar que havia na história um povo que não delimitou seus comportamentos, por medo ou por forças, saberes ou poderes externos a ele. Pelo contrário, havia uma prática de liberdade entre os gregos – regulada pelas próprias ações do sujeito – que desencadeava, através do conjunto de técnicas de si, um bom viver. “Entre as técnicas de cuidado de si mesmo, encontramos: os ritos de purificação, as técnicas de concentração da alma, as técnicas de retiro (*anachóresis*), os exercícios de resistência” (CASTRO, 2009, p. 93).

Esse conjunto de técnicas produzem no sujeito o exercício do cuidado de si. Outro elemento também importante que envolve o cuidado de si é a relação entre sujeito e verdade. Na antiguidade, a compreensão de verdade diferenciava-se potencialmente daquela preconizada especialmente a partir de Descartes. Segundo Foucault (2010a), “o momento cartesiano” inaugura outro sentido do que seja o verdadeiro, a partir da máxima “Penso, logo existo”, que desqualifica e exclui do pensamento filosófico moderno o princípio do cuidado de si.

Diante disso, convém, então, ressaltarmos qual era, na antiguidade clássica, a relação entre sujeito e verdade, retomada por Foucault (2010a), que se orienta por alguns princípios do ponto de vista da espiritualidade. Em primeiro lugar, o acesso à verdade não é dado ao sujeito pelo simples ato de conhecimento, pois o sujeito em si não é capaz de chegar a verdade. Esse critério elege a necessidade de mudança, o que se constitui no segundo aspecto da espiritualidade; implica a conversão e transformação do sujeito que, por sua vez, acontecerá a partir de movimentos que têm por finalidade arrancá-lo da condição atual: o *éros* – amor e o trabalho de si para consigo – o do trabalho da ascese, ou da *áskesis*. “*Éros* e *áskesis* são, creio, as duas grandes formas com que, na espiritualidade ocidental, concebemos as modalidades segundo as quais o sujeito deve ser transformado para, finalmente, tornar-se sujeito capaz de verdade” (FOUCAULT, 2010a, p. 16). E, por fim, a partir desse exercício de transformação, o sujeito tem acesso à verdade que não é pura nem uma recompensa pelo ato de conhecimento.

A verdade é o que ilumina o sujeito; a verdade é o que lhe dá beatitude; a verdade é o que lhe dá tranquilidade de alma. Em suma, na verdade e no acesso à verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura. Resumindo, acho que podemos dizer o seguinte: para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito (FOUCAULT, 2010a, p. 16-17).

O ato de conhecimento, então, só ganha sentido e permite o acesso à verdade quando produz um conjunto de modificações no sujeito. O conhecimento e a verdade não são externos ao sujeito, eles são produtos de um processo de transformação interna, de si para consigo. A verdade não é um troféu absoluto, da mesma forma que não está escondida no interior do sujeito, pelo contrário, o verdadeiro é resultado do conjunto de conhecimentos úteis ao sujeito, fornecidos pelo mestre que os seleciona a fim de transformar e produzir um *êthos*, um modo de ser, uma maneira de agir dos seus discípulos.

O processo de subjetivação implica, então, a produção de sujeitos de verdade, que conseguem decifrar verdades no interior de si mesmos e a partir do exercício que lhes é externo e interno.

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-platônico –, mas também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso, a ética se liga ao jogo da verdade (FOUCAULT, 2012b, p. 262-263).

O cuidado de si, além de uma função pedagógica, assume outras funções como no *Alcebiades* de Platão (FOUCAULT, 2010a). Tais funções são atribuídas principalmente a partir da idade adulta, como uma prática a ser desenvolvida durante toda a vida, o que se caracteriza como “cultura de si”. São elas: a crítica, a de luta e a curativa ou terapêutica.

A função crítica refere-se a um “desaprender” ou desfazer-se de tudo aquilo que é mau, os hábitos, os costumes, as influências, as opiniões. É uma espécie de autocorreção educativa.

A função de luta consiste em oferecer ao indivíduo toda uma formação que lhe dê condições, “armas e coragem” (FOUCAULT, 2010a, p. 447) para enfrentar as adversidades, os problemas, as dificuldades que surgirão ao longo de sua vida.

A função curativa ou terapêutica aproxima-se muito da noção médica; filosofia e medicina estabelecem correlações, principalmente como possibilitadoras de uma cura.

É preciso, sem dúvida, lembrar fatos muito antigos na cultura grega: a existência de uma noção como a de *páthos*, que significa tanto a paixão da alma quanto a doença do corpo; a amplitude de um campo metafórico permite aplicar ao corpo e à alma expressões como cuidar, curar, amputar, escarificar, purgar (FOUCAULT, 2010a, p. 447).

Aqui há uma concepção de cuidado de si que conjuga o cuidado do corpo e o cuidado da alma; o sujeito ético é aquele que é médico de si próprio, que cuida de si mas também cuida do outro.

O cuidado de si, portanto, não é um princípio individualista, pelo contrário, parte do pressuposto de que, para governar os outros (o povo), é necessário primeiramente um governo de si. Um bom governante é aquele capaz de controlar seus próprios instintos e medos, de refletir sobre suas ações, sua conduta, seus desejos, ou, ainda, é aquele que sabe bem governar sua casa, mulher e filhos, para depois dedicar-se ao governo dos outros.

Foucault (2012) evidencia outro elemento importante do cuidado de si que está relacionado ao fato de como a liberdade individual e cívica grega foi pensada como ética. O cuidado de si, o ocupar-se consigo mesmo refletia diretamente em como o homem grego vivenciava sua liberdade. Havia uma preocupação muito grande com a liberdade individual; não ser escravo de outro povo era algo extremamente importante na cultura grega, portanto, ser livre implicava um *êthos*, (ser e se conduzir) e apresentava-se como uma questão ética.

Os gregos problematizavam efetivamente sua liberdade e a liberdade do indivíduo, como um problema ético. Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *êthos* era a maneira de ser e de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O *êthos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma concreta da liberdade. O homem que tem um belo *êthos*, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a

liberdade de uma certa maneira. Não acredito que haja a necessidade de uma conversão para que a liberdade seja pensada como *êthos*. Mas, para que essa prática da liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo (FOUCAULT, 2012b, p. 264).

Dessa maneira e com base na definição foucaultiana, a ética representa o agir, o proceder, o ser adolescente, enquanto a estética volta-se para o estar adolescente. A relação entre o ser e o estar adolescentes reafirma-se a partir da relação entre ética e estética defendida por Hermann (2005), segundo a qual, a estética é associada ao irracionalismo em oposição a uma ética universal de cunho racional.

As possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitem transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional. A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado (HERMANN, 2005, p. 31).

Pressupomos que o ser e o estar adolescentes apresentam-se em diferentes contextos, inclusive no cotidiano escolar. Nesse sentido, Hermann (2005) aponta para uma possibilidade ao tomar a criação como ponto de intersecção entre ética e estética. Nessa perspectiva, a ética, enquanto processo criativo, pressupõe a formação de sujeitos éticos que dispõem de liberdade, autonomia e poder na vida, como um artista. Uma formação ética que conduza à autocriação e à satisfação estética e que produza experiências autênticas reconfigura nossa moralidade. Considerar a relação entre ética e estética como fundamental possibilita a compreensão da pluralidade do processo educativo para o qual princípios morais excessivamente abstratos mostram-se impotentes.

1.2. A importância do trígono Foucault-Deleuze-Guattari

Os estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze (1925-1995), tanto em sua produção individual quanto a partir de seu encontro com Félix Guattari (1930-1992), no ano de 1968, a intensificação de suas produções entre os anos de 1960-1970 e sua retomada em 1992, quando da publicação do livro *O que é a Filosofia?* possibilitam, num contexto geral, a compreensão, a partir de bases

filosóficas, de questões problemáticas do mundo contemporâneo. Em outra medida, tanto Foucault quanto Deleuze e Guattari elaboram sua filosofia a partir de uma crítica a uma visão filosófica puramente racionalista. Além do mais, tais autores não se inscrevem na tradição de filósofos *pós-modernos* portadores de uma *pós-filosofia*, uma vez que suas concepções, apesar de contrapostas ao racionalismo, são bastante clássicas e recorrentes. Nada há de *pós* ou até mesmo de ultrapassado e, sim, há muito de atual, de contemporâneo. São reconhecidos pela novidade e pela controvérsia que suas obras inauguram e, ao mesmo tempo, pelas severas críticas sofridas em vida e pela importância que tais obras assumiram após suas mortes.

Em entrevista a Robert Maggiori¹⁸, Deleuze é questionado se ele, Foucault e Guattari faziam parte do mesmo time; ele afirma que sim e dá explicações do porquê da afirmativa.

Ser do mesmo time é também rir das mesmas coisas, ou então calar-se, não precisar “explicar-se”. É tão agradável não ter que se explicar! Tínhamos também, possivelmente, uma concepção comum de filosofia. Não possuíamos o gosto pelas abstrações, o Uno, o Todo, a Razão, o Sujeito. Nossa tarefa era analisar estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chama de dispositivos. Era preciso, não remontar os pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas: uma cartografia, que implicava uma microanálise (o que Foucault chamava de microfísica do poder e Guattari, micropolítica do desejo) (DELEUZE, 1992 p. 108-109).

Fazer parte do mesmo time significa, para a análise que aqui empreendemos, pontos de convergência entre os autores, porém destacamos que há diferenças significativas em suas abordagens. Por isso, pretendemos assumir o devido cuidado ao tomar os conceitos ou categorias para a análise do objeto estudado, considerando os pontos comuns e os particulares de cada teórico.

Durante sua vida, Foucault concentrou suas investigações em diversos campos do conhecimento como Filosofia, História, Direito, Psicologia, mas não escreveu nada específico sobre educação, no entanto, suas investigações constantemente tangenciam temas educacionais. É o caso da obra *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões* (1977) em que dedica um capítulo ao estudo da disciplina e centra sua análise em torno das instituições escolares.

Segundo Gallo (2011b), Foucault leva-nos a pensar sobre diversos temas

¹⁸ Rachar as coisas, rachar as palavras. *Liberation*, 2 e 3 de setembro de 1986, entrevista a Robert Maggiori. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Perbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

educacionais e até mesmo pedagógicos. Ao adotarmos o instrumental teórico foucaultiano para abordar problemas educacionais, precisamos ter clareza de que realizaremos uma espécie de *deslocamento conceitual*. Isso porque tomamos algo discutido por Foucault em outro campo e trazemos para o campo educacional.

O teórico muda, no decorrer das suas obras, o rumo das investigações, o que levou alguns autores, por esforço didático, a afirmar a existência de *três fases do pensamento de Foucault*: um primeiro Foucault, representado pela fase inicial do seu trabalho em que produz uma *arqueologia* – espécie de método arqueológico de pensamento – traduzida em sua obra *Arqueologia do Saber*. Um segundo Foucault, o denominado genealogista, aquele que, influenciado por Nietzsche (1844-1900) discutirá a genealogia das relações de poder. E, por último, um terceiro Foucault, fase em que se dedica a pensar as questões da ética; retorna aos gregos antigos para o estudo das questões da sexualidade e encontra outra maneira de viver e relacionar-se com a vida. Neste período, desenvolve o conceito de *estética da existência* a partir das relações do sujeito consigo mesmo. No entanto, apesar de alguns teóricos reconhecerem essa divisão, é importante ressaltar que Foucault não a reconhece, e afirma que sua questão fundamental, ao longo do seu trabalho investigativo, sempre foi o *sujeito*.

Assim, a questão do sujeito perpassará toda a sua obra: durante a fase *arqueológica*, temos o sujeito e sua relação com o *saber*; durante a fase *genealógica*, temos o sujeito e suas relações com o *poder*; e, durante a fase da *ética*, o sujeito na sua relação *consigo mesmo*.

O interesse em trabalhar com Foucault está no fato de ele que possui método próprio de análise quando, num primeiro momento, preocupa-se em trabalhar com a arqueologia do saber, configurando uma análise dos *discursos*, uma busca incessante de explicações da *episteme*; num segundo momento, volta seu interesse para uma genealogia do poder e não só se detém aos *discursos*, mas também às *práticas*. É nesse período que Foucault interessa-se pelo papel das instituições na vida do sujeito, mais precisamente, pelas ações das instituições sobre o sujeito. Volta-se para a compreensão de como os diferentes saberes exercem influências, tomando como elemento de análise o dispositivo *saber-poder*.

Dessa forma, todo o saber oriundo de uma determinada área exerce sobre o sujeito uma espécie de poder. A Medicina, a Psiquiatria, a Psicologia são exemplos de

saberes que se constituíram com a modernidade e exercem um poder-saber. Como não se detém somente aos discursos, Foucault busca entender como se dão as práticas institucionalizadas desses saberes. Esse percurso o leva a adentrar em instituições como a prisão e o hospital psiquiátrico no intuito de compreender o significado atribuído ao sujeito nesses espaços. Foucault percebe, então, que essas instituições marcam de tal forma o sujeito que este nunca mais será o mesmo, ou seja, o criminoso nunca deixará de ser o criminoso, será sempre alguém colocado à margem da sociedade. Além do mais, a exemplo do que ainda visualizamos nos dias atuais, a prisão está longe de promover a ressocialização. Os *discursos* e as *práticas* estabelecem a diferenciação entre o normal e o anormal, o louco e o saudável, o criminoso e o inocente.

O empreendimento teórico de Deleuze consiste basicamente em duas questões: a *crítica à Filosofia da Representação* e a *proposição de uma Filosofia da Diferença*. Enquanto a filosofia da representação pauta-se na repetição do mesmo e configura-se por quatro ilusões: a identidade, a semelhança, a oposição e a analogia, a filosofia da diferença visa à apreensão das diferenças/do diferencial e das singularidades.

Da mesma forma que Foucault, Deleuze nunca escreveu nada específico sobre educação, porém a necessidade de uma filosofia da educação que parta do inusitado e do diferente, que traga a novidade (GALLO, 2011a) assemelha-se a sua proposta da filosofia da diferença. Ao conceber a filosofia como produtora de conceitos na obra *O que é filosofia?*, Deleuze e Guattari (2010), potencializam-na como a própria vida ativa e afirmam que a vida do filósofo é ação; ação criadora de conceitos. O próprio entendimento do que seja conceito para Deleuze e Guattari foge à concepção tradicional, afirmando que o conceito é imanente e que não é definição de algo ou de alguma coisa. O conceito não é uma resposta ao problema, mas uma forma de organizar o pensamento para entender o problema. Os teóricos entendem que conceito é um *acontecimento* no pensamento e é tarefa da filosofia provocar acontecimentos no pensamento.

Assim, visualizamos toda a potencialidade de Foucault e Deleuze, tanto em sua produção individual quanto em sua trajetória com Guattari, presente na crítica à orientação filosófica da noção de sujeito fixa e imutável e a toda forma de representação desse sujeito respectivamente como fundamental a nossa análise da

Adolescência.

1.3. Discussões acerca da Modernidade e da Contemporaneidade

Uma "época" não preexiste aos enunciados que a exprimem

Deleuze, 2005

O contemporâneo localiza-se no espaço-tempo em que vivemos e em que situamos o nosso objeto, ou foco da pesquisa. Mas que espaço-tempo é esse? Não há um consenso na definição da época em que nos encontramos porque alguns estudiosos a definem como pós-modernidade enquanto outros ainda acreditam que permanecemos na modernidade e há aqueles que afirmam que não somos necessariamente modernos, quem dirá pós-modernos. Dessa maneira, consideramos necessário trazer para esta conversa diferentes autores e suas asserções acerca do moderno e do contemporâneo.

Latour (1994) reforça o exposto acima quando afirma que a modernidade possui tantos sentidos e definições quanto forem os estudiosos que dela tratam, ao mesmo tempo em que esta situa-se sempre num espaço de contraste, ou seja, entre o Antigo (arcaico e estável) e o Moderno (modernização e modernidade). “‘Moderno’, portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate em que há vencedores e vencidos” (LATOUR, 1994, p. 15). Com a modernidade a concepção teocêntrica é abandonada para dar lugar às grandes descobertas (teorema de Pitágoras, antropocentrismo, vacina de Pasteur, bomba atômica). O tempo passa a ser calculado entre o antes e o depois e deixa de ser irreversível para tornar-se reversível. E é por via das práticas de tradução e das práticas de purificação que Latour (1994) explica o que é moderno.

A hipótese deste ensaio [...] é que a palavra “moderno” designa dois conjuntos de práticas totalmente diferentes que, para permanecerem eficazes, devem permanecer distintas, mas que recentemente deixaram de sê-lo. O primeiro conjunto de práticas cria, por “tradução” misturas entre gêneros de seres completamente novos, híbridos de natureza e cultura. O segundo cria, por “purificação”, duas zonas ontológicas inteiramente distintas, a dos humanos de um lado e a dos não-humanos de outro. [...] O primeiro

conjunto corresponde àquilo que chamei de redes, o segundo, ao que chamei de crítica. O primeiro, por exemplo, conectaria em uma cadeia contínua a química da alta atmosfera, as estratégias científicas e industriais, as preocupações dos chefes de Estado, as angústias dos ecologistas; o segundo estabeleceria uma partição entre um mundo natural que sempre esteve aqui, uma sociedade com interesses e questões previsíveis e estáveis e, um discurso independente tanto da referência quanto da sociedade (LATOURE, 1994, p.16)

Tais conjuntos de práticas consideradas separadamente caracterizam o moderno, do contrário, analisadas simultaneamente promovem sua extinção.

Latour (1994) leva-nos a concluir que a Modernidade é fundada a partir das grandes mudanças e transformações e que, superando-se a concepção de separação ontológica entre humanos e não-humanos, Natureza e Cultura, jamais seríamos modernos, pelo menos não da maneira como vínhamos compreendendo uma vez a relação entre Natureza e Cultura, e a proliferação de objetos que aproxima as relações entre ciência e política afirma que a hibridização sempre existiu. Só o questionamento do paradigma fundador da Modernidade é capaz de contribuir para a compreensão do mundo através de uma visão moderna.

Nesse sentido, as relações entre natureza e sociedade são permeadas pelos efeitos de *redes heterogêneas*¹⁹, o que não significa que possuam os mesmos elementos, mas que podem ser descritas e interpretadas utilizando-se termos iguais. Da mesma forma, há uma simetria total entre humanos e não-humanos por meio dos processos de interação. Mas o que isso significa? Que dizer que todas as nossas relações são permeadas por objetos (celular, computador, internet) que, por sua vez, constituem o social, tornam-se parte do contexto social em que vivemos e interagimos (LAW, 1992).

¹⁹ A compreensão do não-humano discutida por Latour (1994) encontra relação com a concepção de *redes heterogêneas* trabalhada por Law (1992). “A família, as organizações, sistemas de computador, a economia, tecnologias – toda a vida social – podem ser similarmente descritas. Todos esses são redes ordenadas de materiais heterogêneos cujas resistências foram superadas. Este então é o movimento analítico crucial feito pelos autores da teoria ator-rede: a sugestão que o social não é *nada mais do que redes de certos padrões de materiais heterogêneos*. Este é um argumento radical porque ele diz que essas redes são compostas não apenas por pessoas, mas também por máquinas, animais, textos, dinheiro, arquiteturas – enfim quaisquer materiais. Portanto o argumento é que o que compõe o social não é simplesmente humano. O social é composto por todos esses materiais também. Na verdade, o argumento é que nós não teríamos uma sociedade, de modo algum, se não fosse pela heterogeneidade das redes do social. Portanto, nesta visão, a tarefa da sociologia é caracterizar estas redes em sua heterogeneidade, e explorar como é que elas são ordenadas segundo padrões para gerar efeitos tais como organizações, desigualdades e poder.”

Em sua asserção sobre *uma antropologia simétrica* que, por sinal, é o subtítulo de sua obra *Jamais fomos modernos*, Latour (1994) pretende realizar um exercício de análise da modernidade a partir do olhar do antropólogo que se distancia da sua cultura para analisá-la e compreendê-la. É justamente este o exercício a que ele se propôs, ao distanciar-se da sua cultura, a europeia, o autor esforçou-se em reinterpretar o conceito de modernidade e de moderno e inaugura sua discussão afirmando que a modernidade nunca existiu da maneira como a concebemos.

Para Balandier (1999), a *sobremodernidade* representa um dos aspectos, uma camada da modernidade. Os tempos são de obscuridade que refletem o efêmero, o vazio, o simulacro, a complexidade, a crise. As formulações não são falsas, nem verdadeiras e essa modalidade de mundo enfraquece a capacidade de reconhecimento. Sua crença na *morte das ideologias* instaura um outro olhar sobre o mundo em que vivemos. O autor observa que a crítica ao capitalismo representa uma crítica aquilo que nós mesmos somos: capitalistas. Vivemos num mundo capitalista, somos consumidores de um momento de intensa fluidez em que tudo é criado, consumido e descartado de forma instantânea. A mídia tem aqui papel fulcral oposta à duração, uma vez que produz, cria, dilui, substitui de forma cada vez mais instantânea tudo o que nós consumimos e, algumas vezes, ou sempre, com a mesma rapidez. Algumas instituições sociais como a religião e a família enfraquecem-se, em nome de uma liberdade anunciada e em prol das crenças e das relações que configuram novas crenças e novas configurações familiares.

Os saberes científico e tecnológico desenvolvem-se e ganham cada vez maior relevância e significado. Para Balandier (1999), tudo parece estar em estado de transparência que possui dois vieses: para o melhor – o conhecimento, e para pior – o controle.

Adentremos ao que Deleuze denomina como *sociedade do controle*²⁰, que por sua vez origina-se de uma série de avanços e continuidades provocados pela *sociedade disciplinar*²¹, descrita por Foucault. “É certo que entramos em sociedades de ‘controle’

²⁰ “[...] ‘Controle’ e o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultra-rápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado” (DELEUZE, 1992, p. 220).

²¹ “Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (‘você

que já não são exatamente disciplinares. [...] que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 1992, p. 215-216). Os legados disciplinares não se perdem nesse processo, ainda perpetuamos as práticas de disciplinamento e condicionamento dos corpos.

A constituição dessas sociedades está firmada sob as bases de como se instaura o poder no ocidente e Foucault o identifica por meio de três mecanismos distintos. Em primeiro, o *poder de soberania*, aquele exercido pelo rei ou soberano sobre a vida e a morte dos seus súditos.

Por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e de morte. Sem dúvida ele derivava formalmente da velha *patria protestas* que concedia ao pai de família romano o direito de ‘dispor’ da vida de seus filhos e de seus escravos; podia retirar-lhes a vida, já que a tinha ‘dado’ (FOUCAULT, 2007a, p. 147, grifos do autor).

Em segundo, o *poder disciplinar* que surge com a modernidade e com a sociedade capitalista articula-se às instituições. A disciplina é uma tecnologia do poder que atua individualmente e externamente sobre os corpos dos sujeitos, mas que aos poucos torna-se interno ao indivíduo porque este aprende a controlar-se a si mesmo, a disciplinar-se; o corpo torna-se dócil.

Em terceiro, o *biopoder*, complementar ao *poder disciplinar*, aquele que atua sobre a vida dos sujeitos, é o controle sobre a vida das grandes populações, ou seja, passa-se do poder que atua sobre o individual para o poder que age sobre o social. Essa configuração do poder surge no final do século XVIII e desenvolve-se ao longo do século XIX. O *biopoder* estabelece-se em contraponto ao *poder de soberania*, porque enquanto neste último o rei ou soberano determinava até quando seus súditos poderiam viver, no primeiro, os Estados Modernos atuam para que seus cidadãos vivam e para tanto, surgem políticas públicas que privilegiam a saúde, a aposentadoria e a melhoria das condições de vida da população. “Pode-se dizer que o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (FOUCAULT, 2007a, p. 150, grifos do autor).

Os tempos do *biopoder* são tempos de liberdade e de controle; “agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de

não está mais na sua família’), depois a caserna (‘você não está mais na escola’), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão que é o meio de confinamento por excelência [...]” (DELEUZE, 1992, p. 219).

fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais 'privado'" (FOUCAULT, 2007a, p. 151, grifo do autor).

É visível, portanto, que os tempos são outros, as relações familiares e sociais assumem novas configurações e algumas características são comuns a essa época. "O indivíduo não sabe mais viver em casal e se divorcia; não sabe mais se manter em sala de aula e se mexe e conversa; não reza mais na igreja" (SERRES, 2013, p. 23).

É a mudança drástica na interpretação e no trato com o tempo que, conforme Elias (1998), deixa de ser simbólico, de natureza invisível para tornar-se medido, mensurado e para isso o homem criou os relógios, uma forma de materializá-lo, de tornar possível ser calculado conforme o dia de trabalho ou a velocidade de um atleta ao percorrer determinada distância. O tempo calculado serve às demandas do homem contemporâneo e, por vezes, o torna escravo de sua própria invenção. A conexão com as horas, "quanto tempo ainda falta para..." ou "quanto tempo já foi perdido" fazem parte do cotidiano de cada ser humano. Parece ironia, medir algo que, de acordo com Elias (1998), é invisível, não pode ser saboreado, sentido e tocado, mas na verdade o tempo rege as nossas vidas e, ao mesmo tempo, nós o regemos, pois jamais estamos desconectados dele.

Na interpretação de Latour (1994), o tempo deixa de ser irreversível para tornar-se reversível. Dessa maneira, compreendemos que o irreversível está na ordem do incontroleável, do imensurável, enquanto o reversível indica a possibilidade de apreensão do tempo da realidade, dos acontecimentos, dos eventos que configuram a ação cotidiana dos homens.

Esta maneira de lidar com o tempo reflete claramente o contexto em que vivemos e a maneira como estabelecemos as relações com nossos pares. Neste quesito encontramos diferenças significativas de cultura para cultura e isso podemos perceber mesmo no país em que vivemos. Tempo para o lazer, tempo para o trabalho, tempo para o estudo, tempo com a família. São as características que dão o tom a cada cultura e que tornam o mundo a nossa volta ora individual, ora coletivo, por suas semelhanças e dessemelhanças.

Vivemos um período de singularidades dentro de um mesmo grupo social em que seus membros não são menos importantes, tão somente potentes quanto aos ideais coletivos defendidos por grupos como os movimentos sociais organizados, por exemplo. A imagem disso, foram os protestos ocorridos em 2013, em nível nacional,

nas grandes cidades brasileiras, que demonstraram diferentes categorias (estudantes, professores, motoristas, GLBTs), com diversas reivindicações e temas-orientadores: passe-livre, corrupção, salário, copa do mundo, educação, saúde etc, e apontavam sua desvinculação de partidos políticos. As manifestações refletiram a insatisfação de grande parte da população que não depende mais da ação ou da influência dos intelectuais²², conforme já nos alertava Foucault.

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas já não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema (FOUCAULT, 2007b, p. 71).

Como parte desse sistema permeado por micropoderes, o papel do intelectual, para Foucault (2007b), também é operar a luta contra as formas de poder que se instauram nas *verdades*, nas *consciências* e nos discursos. E aqui evocamos mais uma vez a discussão sobre teoria como uma prática local e regional e não totalizadora que se efetiva por meio da luta.

Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma “tomada de consciência” (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma “teoria” é o sistema regional desta luta (FOUCAULT, 2007b, p. 71).

A teoria como prática regional e local vem sendo expressa pelos dias de movimentação e agitação em prol de mudanças que refletem singularidades potenciais, que não deixam de ser comuns e necessárias à grande maioria da população. Ao mesmo tempo, as manifestações e as opiniões são divulgadas em questão de segundos para o mundo todo através da rede mundial de internet. Vivemos num contexto de informações rápidas, opiniões diversas e controversas,

²² Em sua conversa com Deleuze, em *Os intelectuais e o poder*, Foucault aponta que tradicionalmente havia duas formas de intelectuais, o “maldito” e o socialista, e a politização de ambos se fazia a partir de “[...] em primeiro lugar, sua posição de intelectual na sociedade burguesa [...] em segundo lugar, seu próprio discurso [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 70).

verdades e mentiras. Tornou-se muito mais fácil manifestarmos-nos acerca de algo porque as redes sociais são um espaço muito utilizado e fértil para dizer o que se pensa. A vida é pública. As informações são de fácil acesso. Compartilhamos a era da informação e tal informação é moeda de troca.

Assistimos a mudanças de ordem social, política e econômica que provocaram profundas rupturas à ordem e coesão social, anteriormente identificadas. Para Agamben (2009), as transformações operadas pelo capitalismo estão longe de produzir um sujeito real, resultado das relações, do corpo a corpo entre os dispositivos e os viventes e tendem a produzir um sujeito espectral, dessubjetivado.

Agamben (2009, p. 57), em sua asserção sobre o *contemporâneo*, levanta as questões iniciais: "De quem e do que somos contemporâneos? E, antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?". Em resposta ao seu primeiro questionamento, podemos considerar que somos contemporâneos do tempo em que nos situamos, das relações que estabelecemos, dos estudos que aqui fazemos, portanto, podemos afirmar que somos contemporâneos em relação aos próprios estudos do autor sobre o contemporâneo. Em referência ao segundo questionamento, a primeira proposição de interpretar o contemporâneo vem de Nietzsche e refere-se ao *intempestivo* e à concepção do *inatural*. Dessa maneira,

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado as suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatural; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Ser contemporâneo, portanto, é estar e, ao mesmo tempo, não estar, é uma espécie de deslocamento do atual, o que possibilita a compreensão e a potencialidade do atual.

No decorrer da discussão, Agamben (2009) aponta mais uma resposta ao questionamento: O que significa ser contemporâneo?

[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas

do presente. Mas o que significa “ver as trevas”, “perceber o escuro”? (AGAMBEN, 2009, p. 62-63, grifos do autor).

Assim, *ver as trevas e perceber o escuro* é observar toda a luz do seu tempo e vislumbrar nela a obscuridade. É um exercício de uma habilidade particular que torna o sujeito contemporâneo capaz de, além de ver o além da luz, ver o obscuro, que é sua incessante busca. “[...] o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele” (AGAMBEN, 2009, p. 64).

Para melhor exemplificar o que significa ser contemporâneo, o teórico cita a moda. O agora da moda é inapreensível, por isso, se falarmos “eu estou na moda”, não é verdade porque, no exato momento em que pronunciamos, já não estamos mais na moda. A moda tem um tom *démodé* ao mesmo tempo que possui um “não mais” e um “ainda não”; portanto, o que define a moda é justamente o fato dela produzir uma descontinuidade no tempo e dividi-lo entre o atual e o inatual.

Assim, inscreve-se o princípio filosófico-temporal que orienta a nossa pesquisa um tempo específico, a contemporaneidade e, portanto, sua relação com nosso objeto de estudo, a adolescência. Dessa maneira, nossa proposição não é somente tecer uma crítica às representações da Adolescência, mas perceber como os adolescentes relacionam-se e como se inserem na contemporaneidade, o que significa criticar os discursos que operam e produzem conceituações para a Adolescência e destacar o singular e o diferencial através do exercício de ouvir e captar a voz dos sujeitos adolescentes.

1.3.1. Adolescência e contemporaneidade: pressupostos iniciais para o debate

A discussão sobre o tempo/espaço em que vivemos faz-se necessária para a compreensão do adolescente contemporâneo, uma vez que seus espaços e formas de ação também refletem as singularidades das vivências e experiências que possui. E que, com toda certeza, são diferentes das nossas, ou dos seus pais, ou dos seus avós ou tios ou vizinhos. Servimo-nos das palavras do filósofo francês que vem contribuir para a localização do adolescente na contemporaneidade.

Aqueles que aqui apresento não vivem mais na companhia de animais, não habitam mais a mesma Terra, não têm mais a mesma relação com o mundo. Ela ou ele admira apenas a natureza arcadiana, aquela do lazer e do turismo. Ele mora na cidade. Seus antepassados mais diretos, mais da metade deles, viviam no campo. Ele, porém, prudente, respeitoso e mais sensível com relação ao meio ambiente, polui menos do que nós, adultos inconscientes e narcísicos. A vida física não é mais a mesma nem a população em número [...]. Ele habita um mundo muito povoado. [...] Agora sua expectativa de vida beira os 80 anos. [...] Os pais herdaram quando tinham cerca de 30 anos de idade, eles, porém, terão de esperar a velhice para receber o legado. Não são mais as mesmas idades que eles conhecem, nem o mesmo casamento, nem a mesma transmissão de bens (SERRES, 2013, p. 13-14).

As relações são instantâneas, as trocas momentâneas e as ações por demais espontâneas. Assim, a *adolescência* é permeada de acontecimentos cotidianos, apresenta-se provavelmente como o último momento em que o sujeito ainda tem liberdade para dizer não às coisas, de desacreditar e até mesmo opinar com toda a sinceridade que lhe é resguardada. Vimos no adolescente contemporâneo uma necessidade e uma desnecessidade de ação e de perpetuação acerca da vida. O importante é o agora, o que os interessa é o banal [o que para nós pode parecer banal] mas que se apresenta no cotidiano e dá sentido às coisas, às relações e compõe a vida adolescente.

Compreender que o banal não é desprovido de significado depende de um exercício que consiste em olhar à nossa volta, para os adolescentes que nos cercam [em casa, na escola, na rua, no clube] e direcionar este olhar para o jeito de ser e a maneira como eles (con)vivem com seus pares.

A convivência dá-se de diferentes formas e em diferentes espaços. As redes sociais estão lotadas de amigos virtuais e apresentam-se como alternativa comunicacional na era da informação. Esse momento, conforme afirma Latour (1994), constituído por humanos e não humanos, uma sociedade híbrida, exemplifica-se por meio das tecnologias contemporâneas, da informação e de seus instrumentos [computadores, smartphones, internet], que interferem na relação e no jeito de ser/estar adolescente no mundo contemporâneo. Pode parecer um tipo de relação complicada e negativa quando permanece limitada à interface digital e não se estende ao contato corpo a corpo, sem tocar no outro. Em contrapartida, um familiar, um amigo, um professor que se encontra distante [em outro país ou estado] ou como costumamos dizer, *do outro lado do mundo*, pode estabelecer contato cotidiano,

garantido pela conexão via internet e os mais diferentes aplicativos ou programas que permitem envio de imagens, vídeos, *emotions*, mensagens de texto e de voz, fotos e vídeos instantâneos que se autodestroem e que contam do cotidiano. Efetivamente vivemos num “espaço topológico de aproximações”, conforme afirma Serres (2013). A distância em quilômetros não é empecilho para aproximar-se ou manter próximo o outro e sim o acesso e a disponibilidade ou não de meios eletrônicos como computadores, *tablets*, *smartphones* que permitam a conexão à internet e o uso de programas, aplicativos e redes sociais como *Instagram™*, *Facebook™*, *Picasa™*, *WhatsApp™*, *Snapchat™*, *Skype™*, *Viber™*, *Dropbox™*, *Google Drive™*, entre tantos outros. Participar do aniversário em família, acompanhar a viagem do amigo, realizar orientação e grupos de estudos, salvar, armazenar ou enviar arquivos online são facilidades proporcionadas pelo uso desses programas e aplicativos que mantêm, de alguma forma, as pessoas conectadas.

Essas novas e variadas formas de conexão também caracterizam novas e variadas formas de controle, conforme discutem Deleuze e Foucault. A concepção arquitetônica do *Panopticon* assume outras configurações e esboços. Ao mesmo tempo em que a informação é compartilhada, o poder enraíza-se, os controles sobre os corpos, as ações, as opiniões são constantemente vigiadas e controladas. Tudo o que se escreve, grava ou filma, ou seja, qualquer tipo de arquivo ficará registrado e mesmo apagado, pode ser resgatado em lugar da memória virtual.

A sociedade em que todos estão ligados por inúmeros canais, em uma comunicação que acontece de modo espontâneo, provisório e pontual, em meio a uma multiplicidade de acessos e informações, termina por valorizar todo núcleo capaz de atrair pessoas. Na nova sociedade, tem poder quem agrega pessoas e faz isso quem tem alguma coisa a dizer, quem tem algum tipo de conteúdo e quem compartilha. É em torno do saber que as pessoas se colocam, especialmente em torno das pessoas que produzem saber. E um saber é um olhar, um conceito, uma interpretação. Diante do turbilhão de informações, diante da crise de valores que vivemos, as pessoas estão em busca de um modo de ver, de uma perspectiva (MOSÉ, 2013, p. 26).

Falar sobre algo, na sociedade em que vivemos, tornou-se muito mais fácil através dos recursos tecnológicos e do uso da internet. Um exemplo claro são os vídeos que se apresentam em nosso cotidiano de forma inesperada e glamorosa, como é o caso do *Táca-le pau Marcos*, veiculado no Youtube, em 1º de janeiro de 2014,

visualizado 1.633.576²³ vezes e compartilhado outras tantas ou mais nas redes sociais. Através dele conhecemos o narrador Leandro Beninca, de 9 anos e o piloto do carrinho de madeira Marcos Joaquim Martinelli, de 12 anos, e a vó Salvelina, moradora do local onde o vídeo foi gravado. Tal registro, feito nas férias do final de 2013, mostra a brincadeira dos primos. Enquanto Marcos, desce o morro de terra que fica em frente à casa da vó Salvelina, em cima de um carrinho de madeira, fabricado pelo tio, Leandro narra com voz fina e sotaque peculiar a trajetória do piloto: *Pode vim Marcos. Lá vem o Marcos... descendo o morro da vó Salvelina. Táca-le pau nesse carrinho, Marcos! Táca-le pau, Marcos! Táca-le pau, táca-le pau, táca-le pau! Maizá Marco véio!!!* O curtíssima-metragem rendeu aos garotos fama, além das visualizações do original, a narrativa do menino Leandro passou a circular em outros vídeo-imagens que retratam corridas e outras cenas. Tamanha foi a repercussão que inúmeras equipes de reportagem visitaram ou telefonaram para a família a fim de entrevistar e conhecer melhor os protagonistas em questão.

É verdade que ninguém esperava o sucesso e interesse que o vídeo despertou. É curioso observar como este promove escritas interessantes²⁴ e sinaliza a efemeridade, a singularidade e a banalidade daquilo que circula na internet, que atrai e compõe o mundo juvenil. O retrato-imagem de duas crianças/adolescentes provoca sentimentos de “ternura” e de “esperança”; o primeiro é expresso no título “A ternura do ‘tácale pau nesse carrinho, Marco’!” (GIANESINI, 2014) e o segundo encabeça as primeiras linhas de outro texto jornalístico: “Do Vale do Itajaí, que, quando chove, sofre, vem uma esperança” (POTER, 2014). A façanha dos meninos catarinenses ganha o status de diversão para um cotidiano regado às pressas e, ao mesmo tempo, revela um certo individualismo.

Mas, de todas as inúmeras observações que esse vídeo se presta a receber, fico com uma. Redes sociais informam, espalham, constroem e destroem casamentos, espraíam ódio e amor, mas também explodem narcisismos. Não somente de esculpido corpos mostrados em fotos com espelho, mas de egos. Elas são locais para dar opinião, se incomodar com uma diferente xingando o dono dela. E a mãe dele. O que mais importa sou eu, minhas ideias, o jeito que eu enxergo o mundo, a minha maneira de viver. Enfim, eu, eu e eu. Selfie do mundo atual (POTER, 2014).

²³ Número de acessos em 16/07/2014 as 13h56min. Link do vídeo no Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=eeQwPExFNRU>.

²⁴ Destaco aqui as reportagens de Sarita Giancesini, da Agência RBS, publicada na Gazeta do Povo, em 30/06/2014 e a Coluna do Poder, publicada no Zero Hora em 29/06/2014.

Por outro lado, o *selfie do mundo atual*, como afirma Poter, é capaz de revelar outras intenções além daquelas que se veem, o piloto do carrinho Marcos e do narrador Leandro.

Leandro, o narrador, foi para outro lado. Para ele, o ator principal, o protagonista é o Marco Véio. Só o primo e a categoria na direção no carrinho de madeira importavam. Ele só queria contar aquilo. E torcer para a curva ser bem feita. Leandro demonstra tanto isso que se emociona com a velocidade do veículo sem motor bradando um “mazáááá, Marco Véio”. O narrador sabia que, naquele momento, a magia não era dele. E espalhou para o mundo isso. Um vídeo que, definitivamente, tácale pau nessa vidinha egocêntrica (POTER, 2014).

As manifestações dos sujeitos, expressas no vídeo, afirmam a existência de outras verdades. Ao afirmar certo individualismo que permeia o cotidiano das ações das pessoas, desencadeado virtualmente, via redes sociais, o repórter lembra ternura e singeleza presentes na imagem, na narrativa, no registro, na brincadeira, no carrinho feito de madeira e na própria divulgação do vídeo. Ninguém imaginava tanto sucesso. Embora os tempos sejam de *selfies*, egocentrismos e pressas, ainda há uma *salvação*, a tecnologia sempre preservará as lembranças.

Das férias no sítio, os primos carregarão lembranças que vão durar mais que os compartilhamentos na internet. Leandro e Marcos guardarão memórias raras para crianças nascidas após os anos 2000: brincar com algo feito em casa até esgotar o corpo em vez de só cansar o dedo em uma tela touchscreen. Enquanto Marcos lida bem com o sucesso, o primo mais novo só quer que a fama vire a curva, assim como o carrinho descendo o morro da vó Salvelina (GIANESINI, 2014).

É importante observar como os “filhos da tecnologia”, os Polegarezinhos e as Polegarezinhas²⁵, conforme batiza Serres (2013), ainda preservam brincadeiras cotidianas que oscilam entre carrinhos feitos artesanalmente em casa e as telas *touchscreen* dos tablets, smartphones e/ou computadores. Tal oscilação reforça que velhas certezas dão lugar a novas certezas que se apresentam como tal a cada dia que passa.

²⁵ “É de outra forma que escrevem. Foi por vê-los, admirado, enviar SMS com os polegares, mais rápidos do que eu jamais conseguiria com todos os meus dedos entorpecidos, que os batizei, com toda a ternura que um avô possa exprimir, a Polegarzinha e o Polegarzinho. É o nome certo, melhor que o antigo, falsamente erudito, de ‘datilógrafo’” (SERRES, 2013, p. 20, grifos do autor).

Por nos encontrarmos de repente em uma encruzilhada, vemos como explodem as cercas erguidas a partir de velhas convicções e certezas que já não funcionam. Sermos contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos: se estivermos atentos aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sorte de eles nos perturbarem a ponto de suscitar o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições (SIBILIA, 2012, p. 10).

As contradições diante dos novos caminhos que se apresentam em meio ao contemporâneo são potenciais e multiplicadoras de práticas cotidianas para instituições como a escola, a família, enfim, todo o entorno sociocultural do qual os adolescentes fazem parte.

Diante dos pressupostos contemporâneos de tempo, espaço e também dos signos e dos movimentos adolescentes, a sociedade reinventa-se e há que se pensar ainda, conforme Sibilia (2012, p. 11), nos questionamentos: *Que tipos de corpos e subjetividade a escola tradicional construiu em seu apogeu? Que tipos de modo de ser e estar no mundo são criados agora, no despontar da segunda década do século XXI? Como, por que e para quê? Que tipos de corpos e subjetividades gostaríamos de forjar hoje em dia, pensando tanto no presente quanto no futuro de nossa sociedade?*

Olhar para tais questões a fim de encaminhar repostas, faz-se necessário e inscreve-se ao longo deste trabalho. Primeiro, porque as certezas ensinadas pela escola tradicional já não existem mais. Os modos de ser e estar adolescentes são as pistas para pensarmos como materializar ações que visem forjar sujeitos capazes de viver bem em sociedade face às mudanças que se apresentam instantânea e exponencialmente. As micropolíticas operadas pela *adolescência* contemporânea indicam respostas para as críticas que visam compreender a crise no processo educativo, também porque “[...] ao fazer nascer a sociedade em rede, a revolução tecnológica permitiu a democratização do acesso à informação e ao conhecimento, em outras palavras, ao poder” (MOSÉ, 2013, p. 23).

O caráter dispersivo, ramificado, difuso do poder que se apresenta substancialmente nas práticas adolescentes é um indicador da democratização do poder. São os micropoderes, definidos por Foucault, que operam nos interstícios frente às grandes esferas capitalísticas: o mercado, as mídias, as leis, as regras, o trabalho, a ética e moral.



LINHA ÉTICO-FILOSÓFICA: DA CRÍTICA À IDENTIDADE E À REPRESENTAÇÃO

A Igreja diz: *O corpo é uma culpa.*
A ciência diz: *O corpo é uma máquina.*
A publicidade diz: *O corpo é um negócio.*
O corpo diz: *Eu sou uma festa.*

Eduardo Galeano, 2007

2.3. Sobre a Filosofia da Representação e a Filosofia da Diferença

Em seu empreendimento teórico, Deleuze não somente elabora uma crítica às bases do pensamento filosófico tradicional mas também lança-se a explorar outras e traça novas linhas de pensamento. Nesse sentido, aponta a existência de duas imagens do pensamento: uma definida como moral, representativa e dogmática e outra definida como a *nova imagem do pensamento* ou o *pensamento sem imagem*.

O pensamento representativo e dogmático tem por orientação a filosofia clássica. A filosofia grega de Sócrates (469-399 a.C.), Platão (428-374 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) funda os alicerces da filosofia ocidental de hoje²⁶. A origem da filosofia grega está atrelada aos princípios de busca da verdade sobre o mundo e as coisas a partir da busca do conhecimento, centrada na razão e, para isso, a superação das concepções baseadas na religião e no pensamento mítico que estavam como intermediários entre o homem e a realidade.

Dessa forma, a tentativa era explicar racionalmente o mundo, pois os filósofos gregos acreditavam que tal explicação deveria ser encontrada nas coisas mesmas e o homem deveria ser educado a buscá-las e a encontrá-las.

O surgimento da Pedagogia atrelada à Filosofia contribui para a defesa de Sócrates de que o conhecimento deve ser utilizado para a busca da verdade. Dessa

²⁶ Embora ela tenha sido superada em diversos aspectos porque outras proposições e maneiras de interpretar o mundo, as coisas e os homens foram e estão sendo construídas, um desses exemplos é a crítica de Deleuze ao pensamento representacional.

maneira, o conhecimento racional e sistemático é necessário para que o sujeito tome conhecimento do conjunto de normas que devem guiar o seu comportamento.

Platão constrói sua teoria do conhecimento²⁷ com base em Sócrates e a implementa a partir da noção de um Mundo Superior, o Mundo das Ideias em contraposição ao mundo do sensível. Para ele, existiria num plano superior, um mundo das Ideias, no qual estariam também as almas desde sempre e por toda a eternidade. O bem estava no centro desse mundo e era a principal referência para os seres. Para cada ser que existisse na Terra, havia uma Ideia, uma essência verdadeira, perfeita. Os seres da Terra eram como cópias imperfeitas daquele modelo e, embora compartilhassem da mesma natureza, nunca alcançariam a perfeição correspondente.

Nesse sentido, o conhecimento é o suporte através do qual, os seres humanos, poderão ascender ao mundo das ideias. Cada sujeito, a partir das suas experiências no mundo dos seres, deve buscar sua ascensão por meio da busca do conhecimento. E aqui o papel da Pedagogia e da Filosofia é essencial, seja para instrumentalizar, seja para guiar os homens no caminho de retorno ao mundo inteligível onde se encontra a verdade, acessada por meio do conhecimento do mundo das Ideias. A verdade sobre o amor, a amizade, a paixão existe desde toda a eternidade e o homem a conhecerá por intermédio do conhecimento verdadeiro, tomado como guia para o modo de agir no mundo dos seres terrestres.

A dualidade platônica distingue o mundo do sensível (aparência) do mundo inteligível (essência). O mundo do sensível representa a cópia, os simulacros, os fantasmas, enquanto o mundo do inteligível é o da essência, das Ideias, do modelo, do verdadeiro e da perfeição. É justamente a partir dessa dualidade que, segundo Deleuze, surgem duas imagens: a cópia (a boa cópia) e o simulacro (os fantasmas). As boas cópias são tidas como o modelo ideal e os fantasmas, por sua vez, são desqualificados como cópias distorcidas porque se opõe à semelhança.

No entendimento de Deleuze, a teoria platônica sustenta-se na valorização do modelo ideal, da cópia verdadeira e exclui os simulacros, os fantasmas, as sombras. A imagem verdadeira é aquela que corresponde ao semelhante e esta é a preferida de

²⁷ Platão explica sua Teoria das Ideias ou das Formas em diversos de seus escritos, entre eles, A Alegoria da Caverna, presente na obra A República. A partir desta, refere-se à Caverna como o mundo que está à nossa volta, o mundo sensível. Os objetos visualizados na parede são a ilusão projetada pelos sentidos humanos. O prisioneiro que foge é o filósofo que ascende ao mundo do conhecimento, que vislumbra o sol do conhecimento.

Platão, enquanto os fantasmas devem ser exorcizados, estabelecendo o que é certo ou errado a partir de uma visão moral de mundo.

A lógica representacional – criticada por Deleuze – sustenta-se a partir da concepção de que Platão reduz toda diferença à identidade, por conseguinte, à semelhança. Em contrapartida, o teórico valoriza os simulacros como propulsores e destruidores de toda cópia, de toda a originalidade.

A compreensão da crítica de Deleuze à filosofia da representação e sua proposição de uma Filosofia da Diferença pode ser desenvolvida a partir daquele que será o grande tema da sua filosofia: o *pensamento*. As interrogações – *O que é o pensamento? O que pode o pensamento? É possível dar ao pensamento novas formas de expressão? Como tornar possível o pensamento?* – percorrem os caminhos de toda a sua produção intelectual e cumprem para ele a tarefa primordial do fazer filosofia, ou seja, “revelar o problema e clarificar os conceitos” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1219).

Três obras escritas na década de 1960 discutem a problemática acerca do pensamento. São elas: *Nietzsche e a Filosofia*, no capítulo 3: *Nova imagem do pensamento*; *Proust e os signos* na parte I: *A imagem do pensamento*; e, em *Diferença e repetição*, no capítulo 3: *A imagem do pensamento*.

Em *Nietzsche e a Filosofia*, Deleuze (1976) afirma que a imagem dogmática pensamento é traduzida a partir de três teses essenciais, a saber: a primeira postula que o pensador quer e ama o verdadeiro, veracidade do pensador; o pensamento possui formalmente o verdadeiro, inatismo da ideia *a priori dos conceitos*; o pensar é um exercício natural, natureza reta do pensamento, bom-senso universalmente partilhado; na segunda, somos desviados do pensamento verdadeiro por forças estranhas a ele (corpo, paixões, interesses sensíveis); e na terceira, há necessidade de um método para a realização de um bom pensar, para o pensar verdadeiro.

Nessa perspectiva, o verdadeiro aparece como conceito absoluto e universal abstrato, mas o que é verdadeiro depende muito mais do sentido e do valor que damos a ele. É necessário perceber e questionar que, por detrás do que é pensado, existem forças que operam.

É claro que o pensamento não pensa por si mesmo, como também não encontra, por si mesmo, o verdadeiro. A verdade de um pensamento deve ser interpretada e avaliada segundo as forças ou o poder que o determinam a pensar, e a pensar isso de preferência àquilo. Quando nos falamos da verdade “simplesmente”, do verdadeiro

tal como é em si, para si, ou mesmo para nós, devemos perguntar que forças escondem-se no pensamento daquela verdade, portanto, qual é o sentido e qual é o seu valor (DELEUZE, 1976, p. 49, grifo do autor).

Na proposição de Nietzsche, o pensamento representa uma crítica à baixeza e à tolice; o que verdadeiramente importa para a *nova imagem do pensamento* proposta por Deleuze não é o verdadeiro, mas os sentidos e os valores; assim, o verdadeiro não é elemento do pensamento e sim os sentidos e os valores. A tarefa da filosofia é reverter a imagem dogmática do pensamento, a imagem puramente racionalista vinculada à moral representativa. O pensamento não opera sozinho, muito menos age por forças externas a ele; o exercício do pensar depende de forças que se apoderam do pensamento, que agem sobre ele com violência. Dessa maneira, pensar não é um exercício natural, mas é um *acontecimento* do próprio pensamento. O pensamento precisa atingir sua máxima potência e ele nunca atingirá o estágio do “leve”, do “afirmativo” e do “dançarino” se não agirem sobre ele as forças que produzem a violência. “É preciso que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que um poder *force-o a pensar*, lance-o num devir-ativo” (DELEUZE, 1987, p. 51 – grifos do autor).

Na obra *Proust e os Signos*, Deleuze (2003) apresenta a proposição de Proust que se opõe aos pressupostos da filosofia clássica racionalista. A crítica de Proust incide sobre a boa vontade de pensar que nada revela de obscuro e das forças que operam para que o pensamento aconteça; sobre um método que ensine o sujeito a melhor maneira de pensar e também sobre o amigo que contribua na tarefa de aproximar-se do verdadeiro. A verdade é traída, é interpretada, é involuntária.

O grande tema do Tempo redescoberto é o seguinte: a busca da verdade é a aventura própria do involuntário. Sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que “dá que pensar”; mais importante do que o filósofo é o poeta. [...] Mas o poeta aprende que o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar. O *leitmotiv* do Tempo redescoberto é a palavra *forçar*: impressões que nos forçam a olhar, encontros que nos forçam a interpretar, expressões que nos forçam a pensar (DELEUZE, 2003, p. 89, grifos do autor).

Assim, mais do que nunca o pensamento não é algo previamente dado, ele necessita de algo incidindo sobre ele, que o faça sair da sua imobilidade. A essas forças

Proust atribui o valor de signo. É o signo que provoca o pensamento, que mobiliza, que produz ações, que promove a criação. “[...] O ato de pensar não é uma possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2003, p. 91). Pensar é romper com a abstração, é decifrar, interpretar, explicar e traduzir signos.

Deleuze (2006), no livro *Diferença e Repetição*, apresenta as bases do seu empreendimento filosófico e cita a máxima de Descartes: *Eu penso, logo existo* como um pressuposto objetivo de afirmação do homem e, assim há necessidade de, em filosofia, começar pela negação dos pressupostos objetivos e subjetivos. Tal definição remete à premissa de que todos sabem e, portanto, não há ninguém que não saiba, ou seja, “[...] supõe-se que cada um saiba, sem conceito, o que significa eu, pensar, ser. O eu puro do *Eu penso* é, portanto, uma aparência de começo apenas porque remeteu todos os seus pressupostos ao eu empírico” (DELEUZE, 2006, p. 189). O entendimento do que seja o pensar para o homem vem de um pré-conceito formulado e baseado em uma concepção do senso comum e universal. Há, na afirmação de Descartes, um pressuposto implícito e subjetivo.

Procuremos melhor o que é um pressuposto subjetivo ou implícito: ele tem a forma de “todo mundo sabe...”. Todo mundo sabe, antes do conceito e de um modo pré-filosófico... todo mundo sabe o que significa pensar e ser... de modo que, quando o filósofo diz “Eu penso, logo sou”, ele pode supor que esteja implicitamente compreendido o universal de suas premissas, o que ser e pensar querem dizer... e ninguém pode negar que duvidar seja pensar e, pensar, ser... *Todo mundo sabe, ninguém pode negar*, é a forma da representação e o discurso do representante (DELEUZE, 2010, p. 190, grifos do autor).

No capítulo *A imagem do pensamento*²⁸, Deleuze (2006) aponta os quatro postulados básicos da origem dogmática do pensamento.

O primeiro postulado é o do *Cogitatio natura universalis*, que se autoafirma pelo exercício natural do pensamento - boa vontade do pensador e natureza reta do pensamento. A filosofia tradicional tem seu ponto de partida na concepção de que se todo mundo pensa naturalmente pressupõe-se que todos saibam implicitamente o que significa pensar.

²⁸ Diferença e Repetição.

Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a Filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente (DELEUZE, 2006, p. 192).

O segundo postulado defende que “o bom senso ou o senso comum naturais, são, pois, tomados como a determinação do pensamento puro. É próprio do sentido prejudicar sua própria universalidade e postular-se como universal de direito, comunicável de direito” (DELEUZE, 2006, p. 194).

A partir desse segundo postulado, tem origem o terceiro, o do modelo da reconhecimento, isto é, o do “exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o *mesmo* objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido... [...]” (DELEUZE, 2006, p. 194, grifo nosso).

O quarto postulado refere-se ao elemento da representação que tem como princípio mais geral o *Eu penso*. A representação é definida a partir de quatro características: a identidade no conceito, a oposição na determinação do conceito, a analogia no juízo e a semelhança no objeto. O pensamento representacional significa a subordinação da diferença à identidade, ao modelo e à cópia.

A imagem moral e dogmática do pensamento pressupõe que nós já pensamos, que não dependemos de nenhum esforço para pensar, é necessário somente abrir-se aos problemas que as soluções aparecem livre e espontaneamente.

A filosofia da representação credita todas as possibilidades do pensamento à boa vontade do pensador [eu penso]. A filosofia da diferença, por sua vez, vê as possibilidades do pensamento na intensidade e no movimento de criação [eu rachado).

O *eu rachado* potencializa, abre caminho para o imprevisível, para o demoníaco que força, que dá potência à criação no pensamento, ao contrário da lógica natural, aquela da boa vontade do pensamento. “Pensar é garantir ao pensamento sua possibilidade mais radical: criar conceitos. Conceitos que possam, ancorados em um

plano de imanência, fazer alianças com o extrafilosófico e produzir uma violenta onda de forças que nos faça pensar” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1222).

A aliança entre o filosófico e o extrafilosófico, ou seja, entre a filosofia e linguagens como a literatura e o cinema possibilitam formas de criação de pensamento. Para Deleuze (2010), a ciência cria funções, a arte cria afectos e perceptos, a literatura cria sensações. Todas são produtoras de pensamento, porém somente a filosofia cria conceitos e é produtora de pensamento filosófico.

A proposição de Deleuze à nova imagem do pensamento é o *pensamento sem imagem*, pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico. É um pensamento sem imagem, porque, ao contrário da filosofia da representação, que pressupõe um pensamento dogmático, fundado no modelo, na cópia, na pré-configuração de tudo e de todos, em que o sujeito pensa naturalmente e há um pré-sentido no pensar, na concepção deleuzeana, o pensamento opera pelo ato da criação, da produção de conceitos. O pensamento não é dado, ele é acontecimento causado por forças que lhe imputam ações, interpretações, compreensões, sentidos e buscas.

No prólogo de *Diferença e Repetição*, Deleuze afirma que o primado da identidade define o mundo da representação.

O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. Mas o pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é o dos simulacros. Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito sobrevive à identidade da substância. Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um "efeito" óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição. Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo (DELEUZE, 2006, p. 15, grifo do autor).

A filosofia da diferença tece sua crítica ao primado da identidade por compreender que tanto o sujeito quanto o objeto só se constituem em si mesmos a partir da repetição. Não a repetição do mesmo, do modelo e da cópia, postulados por Platão, mas a repetição em si mesma, como sinônimo da singularidade, da pluralidade, do diferencial e da universalidade em contraposição ao particular, ao diferente, ao generalizante.

A oposição é uma das traições da repetição. Não é o que se opõe a algo ou a um objeto que interessa a filosofia da diferença, pelo contrário, é o singular, o diferencial aquele que não possui referência, aquele que não se subordina à identidade e ao semelhante.

A teoria à qual Deleuze se opõe mais claramente é a tradição filosófica de Hegel e da dialética. O teórico afirma que Hegel leva a diferença a sua exterioridade mais extrema. Para Hegel, uma coisa difere da outra por tudo o que ela não é. Tudo se fundamenta na contradição, no negativo. A tendência a perceber a contradição em tudo é o exercício da universalização das coisas. Nessa concepção não há singularidades, não há diferencial, há o negativo. A diferença é reduzida à identidade. Assim, há a manutenção vitalícia da oposição. Sempre haverá oposição, porque sempre haverá contradição, sempre haverá luta de classes – movimentos contraditórios. A dialética que se instaura a partir do reforçamento do inimigo e a ideia de ruptura é parcial e contrária à concepção da não-dialética, que representa uma completa ruptura com seu oponente.

A diferença é afirmação porque é singular e plural, quer demonstrar o que *É*. Vista de cima para baixo, em sua visão maior, demonstra a afirmação que se perpetua, que se diferencia da totalidade, do comum e do igual a todos, a afirmação do diferenciador que opera nas entrelinhas, que foge à generalização.

2.4. A Adolescência *inventada e representada*

Quando eu tiver setenta anos
então vai acabar esta minha adolescência
vou largar da vida louca
e terminar minha livre docência
vou fazer o que meu pai quer
começar a vida com passo perfeito
vou fazer o que minha mãe deseja
aproveitar as oportunidades
de virar um pilar da sociedade
e terminar meu curso de direito
então ver tudo em *sã* consciência
quando acabar esta adolescência

Paulo Leminski, 1985

A discussão acerca da adolescência remete-nos a uma breve retrospectiva histórica de como o jovem, o adolescente foi visto ao longo do tempo na sociedade e, ao mesmo, elencamos conceitos, que denominam o que é e/ou representa a Adolescência. Em primeiro, é possível assinalar que a Adolescência foi sendo produzida, ao longo do tempo, por condições históricas e discursos.

As primeiras referências ao sujeito jovem têm por base os historiadores como Cambi (1999), e inscrevem-se na Antiguidade, a partir da busca da *formação do jovem* – a retórica (eloquência), quando deveria falar e a valentia (arte militar) quando deveria agir. Os grandes heróis eram a inspiração e os exercícios físicos visavam à preparação e à resistência dos futuros guerreiros. A juventude também era sinônimo de ócio, reservada à pequena parcela da população masculina aristocrata e podia estender-se até os 40 anos de idade.

Ariès (1978), ao tratar da necessidade que, ao longo do tempo assume o nome de uma criança e também sua idade, refere-se às idades da vida como “[...] uma das formas comuns de conceber a biologia humana, em relação a correspondências secretas internaturais [...]” (ARIÈS, 1978, p. 6). O autor traz, ainda, à baila a grande produção intelectual da Idade Média que tem como eixo central a discussão das “idades da vida”, que se apresentam como seis. A primeira idade, a infância, que ia desde o nascimento até os sete anos. A segunda idade, a *pueritia*, seguia até os 14 anos. A terceira idade, a adolescência, dava-se até os 21, 28, ou podia estender-se até os 30 ou 35 anos. A quarta idade, a juventude, durava até os 45 ou 50 anos. A quinta idade, a senectude ou gravidade, a pessoa não é mais jovem e ainda não é velha. A sexta idade, a velhice, segue até os 70 anos ou até a morte.²⁹

Conforme Ariès (1978), além das referências biológicas, as idades também correspondiam às funções sociais, das quais a iconografia ocupou-se de registrar. A

²⁹ “É preciso ter em mente que toda essa terminologia que hoje nos parece tão oca traduzia noções que na época eram científicas, e correspondia também a um sentimento popular e comum da vida. Aqui também esbarramos em grandes dificuldades de interpretação, pois hoje em dia não possuímos mais esse sentimento da vida: consideramos a vida como um fenômeno biológico, como uma situação na sociedade, sim, mas não mais que isso. Entretanto, dizemos ‘é a vida’ para exprimir ao mesmo tempo nossa resignação e nossa convicção de que existe, fora do biológico e do sociológico, alguma coisa que não tem nome, mas que nos comove, que procuramos nas notícias corriqueiras dos jornais, ou sobre a qual podemos dizer ‘isto tem vida’. A vida se torna então um drama, que nos tira do tédio do cotidiano. Para o homem de outrora, ao contrário, a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade” (ARIÈS, 1978, p. 8).

primeira, a idade dos brinquedos (cavalo de pau, boneca, pequeno moinho, pássaros amarrados). A segunda, a idade da escola (meninos-aprendizado da leitura, meninas-aprendiam a fiar). A terceira, a idade do amor, dos esportes da corte e da cavalaria (festas, passeios de rapazes e moças). A quarta, a idade das guerras e da cavalaria (homem armado). “[...] Finalmente as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira” (ARIÈS, 1978, p. 9).

Embora existam tais representações e atribuições para as idades, a Adolescência não possui espaço demarcado até o século XVIII, especialmente porque juventude significava força da idade. A Adolescência era confundida com a infância, inclusive pela terminologia. “[...] No latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens* [...]” (ARIÈS, 1978, p. 10, grifos do autor). E ainda, conforme o autor, a palavra *enfant* era tomada como sinônimo de *valets, valeton* (rapaz).

Já por volta do final da Idade Média, a configuração dos colégios vai dando espaço à separação das idades e à função de educar as crianças e a juventude em geral.

Por volta do século XVII, acontecem as primeiras mudanças para a configuração da concepção atual de Adolescência. O surgimento da imprensa, a preocupação com a higienização, a organização estrutural das casas e o reconhecimento da Infância como uma fase da vida, demarca também uma nova etapa, anterior ao mundo adulto, o entre meio.

A revolução industrial dos séculos XVIII e XIX e as mudanças no mercado de trabalho fazem surgir necessidade de formação para o trabalho nas fábricas. Naquele momento, a fase entre a infância e a idade adulta era estendida com o objetivo da formação do jovem. Em países como a Europa e os Estados Unidos, principalmente os jovens da classe burguesa estavam na escola em busca de formação. A infância começava a ser reconhecida como uma etapa da vida e surgiam os primeiros sentimentos relativos à criança: a *papiricação* e a *escolarização* (ARIÈS, 1978).

Durante a época-auge do crescimento do capitalismo (1945-1975), na Europa e nos Estados Unidos, aumentou significativamente o acesso das crianças e adolescentes à escola, configurando-se até mesmo uma obrigatoriedade a ser realizada até os 16

anos de idade. No Brasil, esse período representou à população da classe média garantia de acesso à escola.

A sociedade reage e interpreta de maneira diversa a duração da vida. “Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’, do século XX” (ARIÈS, 1978, p.16, grifos do autor).

A afirmação de Ariès (1978) evidencia que a utilização do termo adolescência para denominar os sujeitos que já não são mais crianças e ainda não são adultos é algo recente, mais especificamente, surge com a modernidade. Coutinho (2009, p. 19) reforça a visão da Adolescência como algo recente na história da humanidade e a define como “[...] fato cultural, uma vez que o modo como cada sociedade lida com seus jovens é particular e articulado a todo o seu contexto sociocultural e histórico.”

Em comparação com outras sociedades, a autora aponta que os estudos de antropólogos revelam que, em cada sociedade, os sujeitos jovens ou adolescentes apresentam comportamentos extremamente diversos; que o conceito de adolescência depende do meio social e não está diretamente relacionado à idade cronológica dos sujeitos e que a noção de crise é própria da civilização ocidental.

A partir dessas observações chega-se à conclusão de que a ‘passagem’ da infância à maturidade, vivenciada como ‘crise adolescente’, é um produto típico da nossa civilização. Essa nova percepção sobre a nossa sociedade também tornou possível olhar para o nosso passado de maneira diferente e perceber que o que hoje chamamos de adolescência não era considerado da mesma maneira em outras épocas. Assim, poderemos supor que a adolescência é um fenômeno recente e particular a nossa cultura ocidental, e que, em outros contextos socioculturais, ela se apresenta de maneiras diferentes ou simplesmente não existe (COUTINHO, 2009, p. 20).

Fica claro que os sujeitos jovens possuem maneiras particulares de participarem do mundo em que estão inseridos e isso reforça a ideia de que não é possível definir, muito menos falar de *adolescência* a partir de um conceito universal e fechado, pois as singularidades culturais e as culturais locais exercem suas próprias dinâmicas de entendimento do ser humano ao longo da vida.

Devido à necessidade de recorte para o trabalho em questão, limitamos nossa discussão à visão ocidental da Adolescência e buscaremos compreender os mecanismos que a tornaram visível em nossa sociedade.

A “adolescência”, enquanto ‘objeto’ do discurso científico, nasceu dentro de um contexto teórico e de uma época histórica específicos, e somente poderia ter nascido então. Ela foi um resultado tardio, tanto da consolidação da biologia e da medicina como saberes verdadeiros sobre todas as naturezas, principalmente sobre a ‘natureza humana’, quanto da implantação das políticas de higiene, que lhes são precedentes, sendo ainda um resultado simultâneo da ampliação da educação secundária. ‘Esta’ “adolescência” dá sinais de sua própria ‘morte’, a partir do instante em que as instituições que a produziram e reproduziram, a escola e a família, entram em sua fase de profunda agonia e desestabilização, nos anos setenta, culminando com o surgimento da figura dos *kids*, nos anos noventa (CÉSAR, 1998, p. 10, grifos da autora).

A partir da modernidade, os discursos, especialmente os manuais de Psicologia e Medicina, tendem a definir Adolescência como uma fase de crise, de conflitos e de problemas. Além de César (1998), que trata da Adolescência, autores como Groppo (2000) e Abramo (1997) compartilham que à juventude também está associada à ideia de problema social; da mesma forma, apontam a necessidade ressaltada de que determinadas instituições sociais, como a escola, atuem sobre as fases da vida consideradas como perigosas (infância e juventude) de maneira a manter controle e vigilância.

A Medicina, por meio das práticas de eugenia, e a Psicologia, através da compreensão da Adolescência como período de desenvolvimento biológico foram, responsáveis pelos primeiros estudos e caracterizações dos sujeitos adolescentes. O adolescente torna-se objeto do discurso científico e a família passa a assumir papel essencial no atendimento a suas necessidades.

As práticas higienistas acentuaram a necessidade de controle do sexo adolescente, uma vez que a partir da noção de desenvolvimento a Adolescência é sinônimo de puberdade, de maturação sexual, época-auge para as atividades sexuais. Além das práticas higienistas, a sociedade disciplinar visa à instauração de regras e controles sociais sobre o corpo dos indivíduos. O adolescente é alvo contínuo de medidas que pretendem o controle do sexo e a docilização dos corpos. Segundo César (1998), as práticas e os discursos constituem a configuração do dispositivo médico-higienista e do dispositivo psicopedagógico, ou seja, de um conjunto de saberes e

práticas que se inscrevem e se perpetuam através dos discursos e aos poucos assumem caráter de verdades sociais.

O papel do médico vai ganhando maior relevância social, o que facilita o seu trabalho junto às famílias. Estas e a escola começam a ser espaços importantes para a formação do sujeito ideal e para manter os adolescentes afastados dos perigos que rondam a Adolescência (delinquência, drogas, sexo transgressor).³⁰

Os investimentos da medicina no estudo da fisiologia e do desenvolvimento do adolescente são responsáveis por reforçar, na Adolescência, o *status* de objeto científico e por constituir um campo de pesquisas voltadas à fisiologia púbere. Ao lado das preocupações com o desenvolvimento do adolescente, da entrada na puberdade e da iniciação sexual, surgem propostas de Educação Sexual que pretendem trabalhar a noção do sexo bem educado. Segundo César (1998), a sexualidade e a delinquência juvenil são os focos dos estudos de diferentes teóricos responsáveis por inaugurar um novo território de investigação. “Com a plena consolidação do discurso psicopedagógico sobre a ‘sexualidade adolescente’, ela reafirmaria seu estatuto enquanto ‘transgressão’, tornando-se agora, entretanto, um ‘problema’ inerente à ‘natureza’ do ‘adolescente’” (CÉSAR, 1998, p. 90).

Ao mesmo tempo, a *adolescência* está inserida na categoria da negação. O adolescente não é mais criança e não é ainda adulto. Da mesma forma, a autora reforça a concepção do paradoxo existente no que se refere à sexualidade do adolescente: por um lado, a sua potencialidade como momento-auge da iniciação sexual e, por outro, o controle das relações sexuais, a prevenção das doenças que culminam num objetivo maior, a idealização da figura do adolescente, a preparação para a entrada e o exercício saudável da vida adulta; a aposta num futuro melhor³¹.

O aumento do consumo de drogas aliado ao sexo transgressor e a proliferação das doenças sexualmente transmissíveis, por volta dos anos de 1990, inauguram a

³⁰ Conforme César (1998), é evidente que o mundo adolescente é permeado por inúmeras questões problemáticas como uso de drogas, violência, gravidez, contaminação por DSTs e AIDS e sua discussão não pretende desconsiderar a existência e o agravamento de tais questões, tampouco o trabalho que aqui desenvolvemos. No entanto, a questão que preocupa a autora é a força com que essas problemáticas ganham visibilidade social, ao mesmo tempo que rompem os limites dos discursos de especialistas e cristalizam-se nas instituições.

³¹ De certa forma, o paradoxo apresenta-se também nos processos de revolução sexual operadas por gays, lésbicas, transsexuais etc; o que indica “vontade de saber”, pois o sexo está em discurso. Contrariamente à concepção de repressão sexual, Foucault, em a “História da Sexualidade I: a vontade de saber”, discute o sexo posto em discurso/debate e reafirma que nunca se falou tanto sobre sexo e justamente por isso ele está longe da repressão.

morte do conceito de adolescente ideal. Os fantasmas que rondam a Adolescência indicam a ruptura com a ideia de passagem para a vida adulta. Isso significa que a adolescente pode engravidar ou ainda adquirir uma doença que muda os rumos da vida adulta, podendo levá-lo até mesmo à morte.

Os Manuais de Psicologia da Adolescência perdem o lugar de literatura orientadora, embora a concepção de adolescente-problema e Adolescência- crise ainda permaneça. Nasce um novo discurso: a busca da felicidade; o adolescente necessita viver e ser feliz, o que dá lugar à literatura de autoajuda.

Diante da morte anunciada do conceito de adolescente ideal, César (1998) aponta uma pergunta que persiste: *O que aconteceu com os “adolescentes”?* As concepções, os ideais, os projetos que visavam a formação de um adolescente ideal falharam. Em referência ao filme *Kids*³², a autora afirma que os adolescentes estão muito mais voltados para o aqui e o agora; não há mais nada a ser descoberto, tudo já está dado e determinado pela satisfação imediata do desejo.

A Adolescência morreu, vivemos tempos da(s) *adolescência(s)* em que são múltiplas as possibilidades de subjetivação de sujeitos; é um “devir” destituído de projetos. É o “devir anjo”³³ que propõe o brincar com os modelos constituídos, reinventar novos, inventar formas de inserção no mundo, ou, ainda, *dissolver* todos os modelos, até mesmo os de si próprios. Para César (1998), há que se pluralizar instituições e sujeitos diferentes dos modelos estabelecidos, pois não há um único modelo de adolescência, de família, de infância, de velhice. O momento é *das adolescências, das famílias, das infâncias, das velhices!*

De acordo com Abramo (1997), mesmo depois de muitos anos sem discussões no âmbito da academia, retomam a cena as temáticas que tratam da juventude e, por assim dizer, da adolescência, sendo muito forte sua vinculação aos estudos de situações problemáticas envolvendo instituições como a família, a escola, os sistemas

³² “Kids foi dirigido pelo fotógrafo Larry Clark, de 55 anos, que vem retratando a chamada ‘geração X’, ou a ‘geração perdida’ dos jovens dos anos 90. Para redigir o roteiro, Clark convidou Harmony Corine, um garoto de 19 anos. O trabalho de Clark não é apenas um exemplo acabado e definitivo do discurso estabelecido sobre a ‘adolescência’, mas também, e principalmente, apresenta um conjunto de imagens que possibilita demonstrar os limites desse mesmo discurso que constituiu a ‘adolescência’, e que criou e fortaleceu as instituições que, de algum modo, ainda insistem em reproduzir os seus ‘problemas’. Kids traz consigo uma sobreposição de textos que ora confirmam, ora desmontam as caracterizações tradicionais sobre a ‘adolescência’” (CÉSAR, 1998, p. 110).

³³ A autora toma esse conceito a partir do filme “Asas do Desejo” de Wim Wenders que, na sua concepção, possibilita uma ferramenta para compreensão “das adolescências” e dos sujeitos adolescentes.

jurídicos e penais ou “[...] as estruturas sociais que conformam situações ‘problemáticas’ para os jovens” (ABRAMO, 1997, p. 25). No entanto, pesquisas que tenham como foco o modo como o jovem estabelece suas relações e reelabora formas de agir, ou seja, que valorizem as experiências, as subjetividades, as percepções têm-se apresentado somente mais recentemente.³⁴

A concepção de Adolescência como momento de crise e de problemas parece naturalizar-se e ganhar vida cotidianamente. Sempre que se trata de adolescente é comum ouvirmos as pessoas falarem desses sujeitos como problema ou como alguém que apresenta comportamentos e atitudes problemáticas. Parece cada vez mais recorrente a necessidade de orientar o sujeito adolescente porque ele só se interessa por drogas, sexo, violência e nunca leva a sério o que os pais e/ou responsáveis, ou o mundo adulto, com suas regras e forma de ver o mundo, falam ou acreditam ser o melhor.

É clara a visão de que o adolescente necessita constantemente de supervisão porque ele não tem responsabilidade para com os estudos, com atividades cotidianas, ou com o próprio corpo.

A forma como o adolescente se veste é vista como feia pela maioria das pessoas porque imita astros, ídolos ou personagens famosos. A maneira como o adolescente fala é tida como sinônimo de rebeldia; as gírias também são frequentes, perpetuam conforme características e expressões dos grupos, sendo, muitas vezes, vistas de forma preconceituosa. As atitudes e as ações dos adolescentes são enquadradas, em sua grande maioria, como negativas, pois fogem à regra. A opinião expressa pelo adolescente, seja pela música que ouve, pelas conversas e perfis nas redes sociais, nem sempre é considerada válida e sim desprovida de valor e descontextualizada.

Acreditamos que o caminho para a *compreensão* da adolescência seja justamente lançar um olhar mais atento, cuidadoso e curioso para as variabilidades ético-estéticas adolescentes no intuito de mostrar todo o significado das experiências e dos acontecimentos que permeiam sua vida.

³⁴ Mesmo considerando que já se passaram quase duas décadas desde a avaliação realizada por Abramo (1997) muitos avanços podem ser observados, ainda, e cada vez mais, consideramos a necessidade de que se desenvolvam pesquisas voltadas para o próprio adolescente/jovem e para suas experiências diante do mundo atual.

Afirmamos isso, pois costumeiramente é visualizada, conforme afirma César (1998), a interferência do novo elemento introduzido pela Psicologia: a busca da medida ideal para a educação dos adolescentes e da medida que opera entre a liberdade e a repressão como uma espécie de chave para a boa educação. O fracasso dessa busca é evidente, uma vez que, quanto mais se pretende a medida exata das ações, mais há frustração. É comum ouvir os pais falarem que deveriam ter sido mais ou menos exigentes e/ou cuidadosos diante desse ou daquele aspecto na educação dos filhos. Embora não haja uma receita exata para educá-los, especialmente os adolescentes, são inúmeras as tentativas que visam *orientar* os pais na *árdua* tarefa de serem pais de adolescentes, visto que se considera o adolescente como problema e a Adolescência como uma fase de crise.

O enfoque que queremos dar à adolescência não é aquele que visa demarcar um momento, uma fase, uma etapa da vida, mas toma-la como devir que possui características e especificidades próprias e singulares, portanto utilizaremos este termo para *definir* a adolescência no esforço que empreendemos para a pesquisa.

O devir-adolescência inscreve-se a partir do pressuposto de que não há um modelo ou cópia e, portanto, uma representação. O sentido de devir está alicerçado em Platão que o concebe como devir puro, que se inaugura de duplo sentido e apresenta-se na ordem do simulacro. “O puro devir, o ilimitado, é a matéria do simulacro na medida em que se furta à ação da Ideia, na medida em que contesta ao mesmo tempo tanto o modelo como a cópia” (DELEUZE, 1974, p. 1974, p. 2, grifos do autor).

Qualquer tentativa de generalização da adolescência escapa à noção de devir, que se inaugura pela singularidade e pela novidade produzida nele mesmo. Da mesma forma, a afirmação deste ou daquele, não contribui para a explicitação do devir.

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. Toda a crítica estruturalista da série parece inevitável. Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação, mesmo quando a imaginação atinge o nível cósmico ou dinâmico mais elevado, como em Jung ou Bachelard. Os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. Eles são perfeitamente reais. Mas de que realidade se trata? Pois se o devir animal não consiste em se fazer de animal ou imitá-lo, é evidente também que o homem não se torna "realmente" animal, como tampouco o animal se torna "realmente" outra coisa. O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que

nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna. O devir pode e deve ser qualificado como devir-animal sem ter um termo que seria o animal que se tornou. O devir-animal do homem é real, sem que seja real o animal que ele se torna; e, simultaneamente, o devir-outro do animal é real sem que esse outro seja real (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 18).

O devir-adolescência está na ordem dos acontecimentos cotidianos, daquilo que não cessa de perpetuar-se para dois sentidos, é a metamorfose, o entre lugar entre a infância e a adultez. Ainda, conforme Deleuze e Guattari (1997), o devir é involutivo, mas não é regressão. Involução como sinônimo de criação. Em síntese, devir é rizoma.

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 19).

Se não se *reduz*, não se *equivale* ou se *produz*; o devir-adolescência abre caminho para a singularização inscrita nos procederes adolescentes que se mostram contrários a qualquer forma de semelhança ou identidade. A questão para a qual objetivamos chamar a atenção refere-se às generalizações que se fazem, como se a adolescência, tal qual como é vista, nomeada, classificada, caracterizada nos dias de hoje, tivesse sido sempre assim. Foucault já nos alertava para esse caráter historicizante de compreender as coisas.

A história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo que estamos em via de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos. É por isso que Foucault considera séries históricas curtas e recentes (entre os séculos XVII e XIX). E mesmo quando considera, em seus últimos livros, uma série de longa duração, desde os gregos e os cristãos, é para descobrir no que é que não somos gregos nem cristãos e nos tornamos outra coisa. Em suma, a história é o que nos separa de nós mesmos, e o que devemos transpor e atravessar para nos pensarmos a nós mesmos. [...] É a atualidade que interessa Foucault, o mesmo que Nietzsche chamava de o inatual ou o intempestivo, isto que é *in actu*, a filosofia como ato do pensamento (DELEUZE, 1992, p. 119).

A atualidade é expressa pelo interesse de Foucault em compreender como determinada questão assume importância historicamente e num determinado período. É o caso do louco, por exemplo. Em um determinado momento da história, surge o saber psiquiátrico normalizante, o qual nomeará o louco e distinguirá o anormal do normal e do saudável.

O que Foucault espera da História é esta determinação dos visíveis e dos enunciáveis em cada época, que ultrapassa os comportamentos e as mentalidades, as ideias, tornando-as possíveis. Mas a História só responde porque Foucault soube inventar, sintonizando com as novas concepções dos historiadores, uma maneira propriamente filosófica de interrogar, maneira nova e que dá nova vida à História (DELEUZE, 2005, p. 58-59).

Nesse mesmo sentido, é possível afirmar que a Adolescência não existe, o que existe é um conjunto nominal de época que define quem é aquele determinado sujeito a partir de inúmeras representações que se fazem dele.

O que significa, portanto, afirmar que a Adolescência é representada? A Adolescência representada é a Adolescência submetida à lei da generalização, à lei da repetição-generalizante. Isso significa que a Adolescência é anunciada tendo por base a lei da semelhança. A tendência dos discursos acerca da Adolescência segue por essa linha de conceituar a partir das situações recorrentes, aquelas que se repetem, assemelham-se. O particular da adolescência é tomado como generalizante. Ao compreendê-la a partir desse aspecto nega-se o seu caráter potencial e singular.

A repetição-singular inscreve-se num contexto contrário. Para Deleuze, a repetição-singularidade é universalizante. O diferencial é universalizante. Em se tratando da adolescência, as singularidades são muito mais sedutoras e diferenciais. A adolescência não é necessariamente o que se diz dela, mas simples e diferencialmente o que é, como é, da forma que é, ou seja, captar sua singularidade, identificar o notável, o extraordinário, evocar o instantâneo, confirmar o eterno. A *adolescência* constitui-se desses elementos que não são aplicados à lei da permanência, o que é permanente não se repete. O diferencial repete-se e é singular.

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um notável contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão (DELEUZE, 2006, p. 21).

Por essa via, podemos afirmar que a *adolescência* é transgressão como perversão do estabelecido. Há uma tentativa constante, por parte dos adolescentes, de demonstrar que as regras, as condutas, as grandes concepções não fazem parte da lógica do ser, do agir e do estar. A vivência adolescente é permeada por práticas cotidianas, relações simultâneas, sentimentos verdadeiros e por tantas outras ações significantes.

Em conformidade com as premissas da Filosofia da Diferença, de Deleuze, o Adolescente não precisa e não pode ser definido por aquilo que ele não é, ou seja, por forças externas que o definam desta ou daquela forma. Da mesma maneira, ele não é um ser indiferenciado, pelo contrário, ele é simplesmente um sujeito singular, notável e diferente em si mesmo. A potência está no diferente, no diferencial.

O sujeito adolescente não é necessariamente o problema, o que apresenta comportamentos estranhos ou o que está em fase de crise, o delinquente, o mal-humorado. Todas essas determinações servem para a concepção de representação que tende a perpetuar uma imagem adolescente que não é verdadeira. A imagem adolescente é singular, é própria, é potencial.

O adolescente expressa sua singularidade ao dizer, por meio das variabilidades ético-estéticas mutantes, que não é *igual* a todos, o que reforça a crítica deleuzeana à representação. Ao mesmo tempo, estabelece um caminho para a leitura da sua estética da existência foucaultiana, constrói uma ética, uma relação de si para consigo, quando difere do todo.

Mas o que há, enfim, de tão perigoso
no fato de as pessoas falarem e
de seus discursos proliferarem indefinidamente?

Foucault, 2012a

3.1. Digressões sobre o dispositivo

A noção de dispositivo – *dispositif* – ganha maior atenção na obra de Foucault principalmente a partir de sua análise genealógica do poder. Enquanto na arqueologia do saber as discussões estavam mais voltada para a *episteme* e encerravam-se na ordem discursiva, a genealogia do poder propõe-se a abordar a relação entre o discursivo e o não-discursivo. “[...] A *episteme* é o objeto da descrição arqueológica; o dispositivo, por sua vez, é o da descrição genealógica [...]” (CASTRO, 2009, p. 124). A compreensão do que seja o dispositivo em Foucault não deverá partir portanto de uma ênfase exacerbada em suas obras, mas das articulações entre arqueologia e genealogia.

Descrever sumariamente o que é um dispositivo e como ele foi trabalhado em cada uma das pesquisas dos anos 60, 70, 80 de Foucault pode ser perda de tempo. O ponto em comum que favorece o entendimento enquanto método desse processo e o caminho que tem mais consenso entre os estudiosos de Foucault são as articulações que a arqueologia e a genealogia geram, para suportar os eixos de um dispositivo (STASSUN; ASSMANN, 2010, p. 77).

Assim, tanto na arqueologia do saber quanto na genealogia do saber, Foucault objetiva espaços de complementação em sua incessante busca pela compreensão do seu objeto central: o sujeito.

Ao longo de sua obra, Foucault trabalhará com diversos dispositivos (da sexualidade, da verdade, da subjetividade, disciplinares). Em primeiro lugar, segundo Foucault (2007b), o dispositivo possui uma característica heterogênea:

[...] que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2007b, p. 244).

Em segundo lugar, Foucault (2007b) preocupa-se em explicar que os dispositivos também representam a natureza da relação que se estabelece entre os elementos heterogêneos, especialmente o discurso.

Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 2007b, p. 244).

Em terceiro lugar, Foucault (2007b) trata da natureza estratégica do dispositivo:

[...] entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominância da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, 2007b, p. 244).

A função estratégica do dispositivo está diretamente relacionada às práticas. *Por que a prática é estratégica?* Porque, para Foucault, o poder é *relacional*. Ou seja, o sujeito utiliza-se de estratégias para conformar o comportamento do outro; este outro, por sua vez, ao receber os efeitos do poder também lança mão de estratégias para tentar, de alguma forma, articular sua ação diante disso. Dessa maneira, o poder também não é *estático*, ou seja, as coisas podem ser mudadas; o poder é um conjunto de estratégias que alguém usa para dominar o comportamento e o conhecimento do outro. A própria ciência é uma estratégia e a maneira como o sujeito age diante da estratégia que lhe é aplicada é também uma estratégia. Tomemos como exemplo a relação professor-aluno. O professor utiliza-se de estratégias de saber-poder nas suas aulas, ao aplicar a prova; o aluno que não aprendeu o conteúdo da prova, toma como

estratégia a *cola* como uma espécie de reação, de resistência diante do conhecimento que ele não possui. Assim, o poder também é *difuso*, ou seja, não está lá fixo, na figura do Estado ou nas mãos de alguém que o toma para esmagar os demais, ele dissipa-se nos sujeitos, nas relações e articula-se ao saber, por isso, saber-poder.

Em sua leitura de Foucault, Deleuze (1990) define dispositivo como “uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear”, composto por linhas diversas, variadas, heterogêneas que, por sua vez, não têm características lineares ou retilíneas, ao contrário, são bifurcadas, quebradas, curvadas, seguem direções distintas, entrecruzam-se, partem de um mesmo ponto e de pontos diferentes, enfim, nem mesmo abarcam sistemas homogêneos, mas desestabilizam processos e provocam variações.

Há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de “fissura”, de “fratura”. Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (DELEUZE, 1990, p. 1).

Tais linhas contornam, atravessam, cortam, conectam e desconectam diversos pontos e compõem as dimensões do dispositivo como: de *visibilidade*, de *enunciação*, de *forças* e de *objetivação*.

As linhas de *visibilidade* de *enunciação* estão relacionadas à maneira como Foucault compreendeu o saber, isto é, a forma como o dispositivo vê e se faz ver.

Uma “época” não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem as visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime (DELEUZE, 2005, p. 58, grifos do autor)

As linhas de *forças* estão presentes nas relações entre um ponto a outro; estão diretamente relacionadas ao poder porque, para Foucault, toda relação de força implica um poder e todo poder nada mais é que uma relação de forças. A relação de poder ou de forças não age necessariamente sobre um outro, mas é uma ação sobre as ações.

É um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, coage ou impede absolutamente, mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 288).

E, por fim, as linhas de *objetivação*, que estão relacionadas a sua busca por uma linha de fuga que escape às relações de força e, para tanto, estabelece o conceito de subjetivação, o voltar para si mesmo. “O si mesmo não é um saber, nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia. Não é certo que todo dispositivo disponha de um processo semelhante (DELEUZE, 1990, p. 2).

A leitura proposta por Deleuze impulsiona a compreender como as linhas que compõem o(s) dispositivo(s) percorrem toda a produção teórica de Foucault e suscitam questionamentos no que se refere à nossa categoria de estudo, à adolescência, ou seja: *É possível afirmar que a adolescência é um dispositivo? Que elementos ou características permitem essa afirmação?*

3.2. O dispositivo da adolescência

A adolescência é um dispositivo porque se constitui no jogo das relações de poder. Tal poder é expresso pelas discursividades e não-discursividades acerca do sujeito adolescente ou, ainda, do que seja a adolescência. Tais discursividades são responsáveis pela afirmação de diferentes saberes (Medicina, Psicologia, Psicopedagogia). Conforme César (1998), as relações entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas permitem a compreensão de que tanto as instituições como as relações de poder possibilitam a configurações de determinados saberes.

A partir da modernidade e da emergência do conceito, da nomeação de adolescente, este torna-se cada vez mais visível e enunciável e serve aos agenciamentos concretos a partir dos quais age o dispositivo.

Os efeitos de visibilidade e de enunciação referem-se também às tecnologias do eu³⁵ propostas por Foucault. Nesse sentido, o sujeito deve estabelecer na relação consigo próprio, formas ou maneiras de ver-se e de enunciar-se que configuram um conjunto de ações que se voltam sobre si mesmo. Essa ação permite que o sujeito compreenda-se como autor e criador. No caso do adolescente, as possibilidades de visibilidade e enunciação evidenciam singularidades da ação e da atuação de sujeitos construtores e produtores do seu próprio espaço, agentes de micropolíticas internas e produtoras de sentido onde interagem. O exercício de enunciar-se e tornar-se visível para o adolescente é constante; mesmo quando elabora estratégias e práticas de exclusão e acobertamento, é possível identificar sua visibilidade e enunciação diante do mundo porque, de alguma forma, demonstra características comuns a este espaço de dispositivo: a autorreflexão, a autonomia e a independência.

As linhas de força operam sobre a adolescência no sentido de torná-la um domínio visto e reconhecido por meio da proliferação de discursos cada vez mais arditos. Desse modo, reforçam as linhas de visibilidade e de enunciação.

Os discursos que *falam* sobre a adolescência visam empreender homogeneidades, semelhanças e, ao mesmo tempo, diferenças. Não a diferença singular proposta por Deleuze, mas justamente a diferença que se situa no âmbito da semelhança, no retorno ao mesmo, voltada ao modelo e à cópia.

O adolescente é o diferente, é o singular. A diferença é produtora e reconhedora de várias *adolescências* que se inscrevem em diferentes espaços e que são extremamente potenciais. O dispositivo possui o caráter de fazer e refazer continuamente. A *adolescência* não é um marco fixo, identidade concebida e demarcada como única, ao contrário, ela é um movimento constante de reinvenção, de produção de novas e novas *adolescências* que se originam da instantaneidade e do efêmero.

As relações de poder-saber que se instauram a partir do dispositivo da adolescência e inauguram outras práticas e outros saberes que, por sua vez,

³⁵ Foucault explica tecnologias do eu como “[...] aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas, y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural, etc. [...]” (FOUCAULT, 1990, p. 36).

entrecruzam-se para dar conta das relações binárias que compõem a relação poder-saber, isto é, educar-incitar, tratar-fazer ver, normalizar-fazer falar.

O que permite, pois a configuração do dispositivo da Adolescência é exatamente o conjunto complexo e estruturado do funcionamento das relações de poder em torno do adolescente.

O próprio saber-poder é um dispositivo. Tal dispositivo atua sobre determinadas instituições, produz e é produzido nos discursos, inaugura-se nas práticas sociais e até mesmo educacionais. Questionar a Adolescência e sobre os discursos que a tornaram objeto de saber-poder não significa elucidar o que ciências como a Medicina e a Psicologia preocuparam-se em construir: ora um ideal do adolescente, ora sinônimo de delinquência e transgressão, mas evidenciar e questionar o *conjunto de práticas discursivas e não-discursivas* que, diante da sociedade ou através da mídia, transformaram o adolescente em delinquente, problemático e a Adolescência como uma fase de crise, de rebeldia e de condutas imaturas. Pretende capturar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos que possibilitam outras formas de pensar e dar existência aos sujeitos. Ao mesmo tempo em que novas formas de subjetivação podem oferecer ao sujeito o estabelecimento de outras relações consigo mesmo.

Ao nos referirmos aos processos de produção subjetiva compartilhamos da interpretação, exposta por Larrosa (1994), de que Foucault ao voltar-se para a questão da ética, preocupou-se não somente com os processos de objetivação, mas também com sua subjetivação.

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação”. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1994, p. 55-56).

Através de sua compreensão dos processos de subjetivação, ou seja, da “[...] maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236), o autor oferece uma

nova visão de sujeito. É através desse processo que o adolescente através da relação consigo mesmo, mediante um espaço de práticas discursivas de saberes – que anunciam o que ele é – e de forças de poder – que instauram legitimidades – que o adolescente constrói linhas de visibilidade e enunciação. É a maneira com que o adolescente se faz ver, ouvir, falar. É por meio do ser ou não-ser, do estar ou não-estar. Tais posturas, gestos, ações, cores, existências que singularizam uma figura totalmente mutante que se inventa, reinventa e se move.

O adolescente na sua relação consigo mesmo produz verdades sobre si mesmo, num jogo de resistência às imposições das práticas discursivas totalizantes que visam à afirmação do geral e do particular e não captam o diferencial, ou seja, os discursos generalizantes baseiam-se em premissas que tratam da totalidade e que não revelam o singular e o diferencial do sujeito.

3.3. A escrita de si virtual, o devir-cultura-adolescente e a experiência: materialidades da relação de si para consigo

Conforme aponta Serres (2013), o mundo adulto provocou a ruptura e a extinção de determinados laços sociais, o que promoveu mudanças no estilo de vida que temos e na maneira como as pessoas e os adolescentes se relacionam. São novos laços que se reinventam. “Prova disso, a força de atração do Facebook, quase equipolente à população do mundo” (SERRES, 2013, p.23).

Os adolescentes utilizam-se do espaço virtual das redes sociais para escrever o que pensam, postar imagens, vídeos que são visualizados, curtidos, compartilhados. É um espaço para expressar opiniões, anseios, narrar fatos, situações, falar de sentimentos, desejos. É uma ideia lançada que, em pouco tempo pode ser contestada, refutada ou apoiada. Essa *escrita de si*³⁶, assim como se estabelecia a relação entre o

³⁶ Conforme Foucault (2012), a escrita de si, entre os gregos, está inscrita na ordem das “artes de si mesmo” e se constituía como uma espécie de exercício em que o sujeito escrevia para fugir dos perigos da solidão, e ali expunha sua vida e seus pensamentos. Era uma escrita de si, para si e para o outro. Esse exercício conduzia o sujeito, a rever seus atos e seus pensamentos, uma vez que se cometesse qualquer infortúnio, os outros o saberiam, do contrário se cuidasse das suas ações, elas não estariam ali expostas e não lhe causariam vergonha. “A *Vita Antonii de Atanásio* apresenta a anotação escrita das ações e dos pensamentos como um elemento indispensável à vida ascética. ‘Eis uma coisa a ser observada para nos assegurarmos de não pecar. Consideremos e escrevamos, cada um, as ações e os movimentos da nossa alma, como para nos fazer mutuamente conhecê-los, e estejamos certos de que, por vergonha de

mestre e seus discípulos na Grécia Antiga, denota a materialidade pela qual o adolescente elabora uma constituição de si.

Conforme Foucault (2012), na escrita de si, entre os gregos, havia os *hupômnemata* que poderiam ser tanto livros de contabilidade, registros públicos quanto o livro da vida, o guia de conduta que faziam parte do contexto das pessoas mais cultas. O autor alerta ainda que aqueles não devem ser interpretados como diários, ou narrativas das vivências e experiências ou como uma espécie de confissão que buscase a purificação, pelo contrário,

O movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si (FOUCAULT, 2012, p. 145).

E o Adolescente não revela o que está oculto, pelo contrário, demonstra aquilo que sente, vive e experencia; é a experiência do momento. Fala e escreve justamente sobre o cotidiano, sobre *o que se pode ouvir ou ler*, é uma *escrita de si contemporânea* mediada pelos meios de comunicação e instrumentalizada pelos sites de relacionamentos, bate papos, os grupos do WhatsApp, os tweets incessantes ou os snaps³⁷ instantâneos. Uma *escrita de si* virtual!

Estar conectado e mexendo no celular era algo que acontecia frequentemente durante as conversas com os adolescentes. Vivenciamos duas situações: um dos grupos apresentava esta característica durante todos os encontros quando os adolescentes ficavam respondendo mensagens e até conversando sobre elas. Outra situação aconteceu no último encontro com o grupo da escola. Como foi um momento de maior descontração e conversa livre, alguns deles retiraram o celular da bolsa e começaram a trocar imagens via *bluetooth* e faziam questão de nos mostrar.

sermos conhecidos, deixaremos de pecar, e nada teremos de perverso no coração” (FOUCAULT, 2012, p. 141).

³⁷ Snaps de Snapchat. Desenvolvido por alunos da Universidade de Stanford e lançado em setembro de 2011, o Snapchat é uma espécie de WhatsApp de fotos e vídeos de até 10 segundos. A ideia é tirar uma foto ou vídeo com o smartphone e enviar para uma ou mais pessoas da lista de contatos, que também deverá possuir o aplicativo. Antes de enviar, é possível estabelecer um limite de tempo, de 1 a 10 segundos, no qual a pessoa poderá visualizar a foto ou vídeo enviado. Após esse tempo, a foto ou vídeo desaparecerá do smartphone do contato e também do servidor do Snapchat. Ainda é possível dar um “print”, fazer uma cópia da foto enviada, no entanto, o emissor será avisado. Disponível em: <http://setortech.com.br/snapchat-saiba-febre-smartphones/>. Acesso em 30/07/2014.

O estabelecimento de amizade via Facebook com os adolescentes e por ocasião da criação dos grupos também possibilitou que acompanhássemos cotidianamente postagens, selfies, comemorações, angústias, desabafos e conquistas dos adolescentes participantes da pesquisa. Além disso, embora o tema internet não fizesse parte dos nossos encontros como discussão principal, apresentava-se entre um assunto e outro. Enquanto trabalha e atende os clientes, o adolescente está conectado nas redes sociais.

Daniel: – *Mas é de boa, o trabalho é bem bom, só lá atender as pessoas, ficar sentado o dia inteiro às vezes dá sono... [risos!]*

Pesquisadora: – *Às vezes até queria um pouquinho mais de trabalho?*

Daniel: – *Pior que é, por que às vezes você não faz nada mesmo, tem dias que fica lá assim, mexendo no Facebook, ainda bem que a empresa permite, falam tudo bem; já que permitem, só atender do jeito que tem que atender e pronto, é só o que eles pedem. Bem bom. Eu gosto muito.*

A internet também é utilizada para estudos, conforme afirma Renata, quando se refere às conversas com os amigos “[...] com a minha melhor amiga a gente estuda junto; então, quando tem prova a gente estuda de tarde e de noite, a gente estuda por Skype.” É também Renata que escolhe uma imagem recebida via snapchat, da qual ela tirou um print: um repolho sendo cortado com o desenho de uma carinha triste.

Renata: – *Então vou falar o porquê desta foto³⁸, primeiro por que, assim, quando a gente tem essa idade a gente não leva nada a sério, e aqui dá pra ver que não tem nada levado a sério, por que tá cortando o repolho e desenho no repolho uma carinha fazendo que ele tá chorando, acho que isso retrata o que as pessoas da nossa idade pensam, que nada é sério, pra gente tudo é brincadeira, a maioria das coisas.*

O não levar nada a sério permite algumas reflexões e o apontamento dos disfarces com que se apresenta a *adolescência*, porque, ao mesmo tempo que há essa postura, há também outras que evocam responsabilidade e revelam que os adolescentes também encaram a vida de maneira séria. Isso aparece nas discussões sobre futuro e profissão. Boa parte dos adolescentes demonstra interesse em trabalhar, ter seu próprio dinheiro, ser independente, fazer graduação, conhecer outro país. Renata é uma delas; em seu grupo, o grande interesse é fazer intercâmbio e, entre as exigências para que isso aconteça, há a necessidade de dedicar-se a estudar outra língua.

³⁸ A foto não pode fazer parte da dissertação porque não obtivemos acesso a ela.

Renata: – *O que eu mais quero, hoje, é o intercâmbio.*
 Arthur: – *Eu também.*
 Yasmim: – *Também.*
 Pesquisadora: – *Isso é um assunto que te interessa?*
 Renata: – *É porque, assim, eu quero um país por causa do meu avô [...]*
 Arthur: – *Que país?*
 Renata: – *Alemanha.*
 Pesquisadora: – *E porque por causa do teu avô?*
 Renata: – *Por que ele é de descendência alemã, aí tipo o vô dele veio pra cá ele é tipo fluente, ele fala tudo, ele vive indo pra lá, ele foi mais de dez vezes pra lá, só que ninguém dos filhos dele gosta de nada! Aí tipo, como eu já morei com eles, ele ia ficar feliz, e ele ia me visitar.*
 Pesquisadora: – *Ele mora no Brasil?* [Renata confirma movimentando positivamente a cabeça].
 Pesquisadora: – *Você já morou com eles aqui então?*
 Renata: – *Sim, por 12 anos, e aí, outra que no intercâmbio eu não penso só em ir mas eu penso em quando eu voltar, por que tipo eu vou voltar no terceiro e aí tipo eu não vou voltar nem pra Beltrão, eu vou continuar com meu pai, vou morar com meu pai que mora em Ponta Grossa, daí eu vou direto procurar ele.*
 Pesquisadora: *Então hoje o que você mais está pensando é...*
 Renata – *No ano que vem!*
 Pesquisadora: *No ano que vem, no intercâmbio, e aí você pesquisa sobre isso, o que você faz?*
 Renata – *Eu estudo, cara.* [risos]

Quando Renata afirma estudar muito para conseguir o intercâmbio e, ao mesmo tempo, *não levar tão a sério as coisas*, apresenta um dos procederes da *adolescência* e resgata um olhar que o mundo adulto moderno deixou de lado, ou seja, agir no cotidiano não somente de um ponto de vista racional, medido, mensurado e regrado, mas, sim, rir das coisas alheias, falar bobagem e palavrão, brincar com uma expressão, falar de sentimentos, vestir-se mais despojadamente, sem ter como preocupação o que os outros irão pensar ou julgar sobre sua postura ou aparência. A *adolescência* dá sinais de que este seja talvez o último momento em que é possível dizer tudo o que se pensa e da forma como se pensa, agir *perigosamente*, vestir-se conforme alguma tendência ou contrária a qualquer tendência, porque isso será considerado como característica comum.

Assim os procederes ético-estéticos adolescentes que se perpetuam no cotidiano, inclusive através do espaço virtual, demonstram que o adolescente busca maneiras próprias de ser e de agir, o que caracteriza uma *espécie* de cultura da *adolescência*, inscrita na ordem do *dever-cultura-adolescente* que, por sua vez, é mutante, transmuta-se em outras formas e constitui variabilidades ético-estéticas da *adolescência*. Nosso intuito não é propriamente interpretar tais variabilidades, mas identificá-las, apresentá-las, discuti-las e exemplificá-las por meio das atitudes, falas,

comportamentos do mundo adolescente, com toda a singularidade que possui, diante do contexto contemporâneo em que vivemos.

Para pensarmos o conceito de devir-cultura-adolescente é relevante considerarmos a discussão realizada por Guattari e Rolnik (2011), segundo os quais, a cultura é vista como um conceito reacionário.

O conceito de cultura é profundamente reacionário. É uma maneira de separar atividades semióticas (atividades de orientação no mundo social e cósmico) em esferas, às quais os homens são remetidos. Isoladas, tais atividades são padronizadas, instituídas potencial ou realmente e capitalizadas para o modo de semiotização dominante – ou seja, elas são cortadas de suas realidades políticas (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 21).

O entendimento de cultura perpassa a consideração de concepções que a caracterizam tanto pelos valores, como pela identidade ou, ainda, pelos bens.

A palavra cultura teve vários sentidos no decorrer da História: seu sentido mais antigo é o que aparece na expressão “cultivar o espírito”. Vou designá-la “sentido A” que vou designar como “Cultura-valor”, por corresponder a um julgamento de valor que determina quem tem cultura, e quem não tem; ou se pertence a meios cultos ou se pertence a meios incultos (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 23).

Esse sentido de cultura está geralmente presente no senso comum em que se costuma afirmar; “Aquele sujeito não tem cultura”, quando este apresenta um comportamento estranho à realidade. Essa concepção é também, por vezes, associada à música, quando o funk não é considerado componente da cultura musical, o que enseja a existência de critérios pré-estabelecidos para que seja considerado como parte ou não da cultura. Esse entendimento aproxima-se da visão etnocêntrica que se materializa quando o sujeito tende a analisar e considerar a cultura do outro como inferior, sempre a partir dos pressupostos, hábitos e conhecimentos relativos à sua própria cultura. “O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 2001, p.72).

Fazer parte ou não da cultura, analisar a cultura do outro como inferior são, portanto, perspectivas de análise valorativas. Por outro lado, a cultura também se caracteriza a partir de visão inclusiva, democrática.

O segundo núcleo semântico agrupa outras significações relativas à cultura: é o “sentido B” que vou designar de “Cultura alma-coletiva”, sinônimo de civilização. Desta vez, não há mais o par “ter ou não ter”: todo mundo tem cultura. Essa é uma cultura muito democrática: qualquer um pode reivindicar sua identidade cultural. É uma espécie de *a priori* da cultura: fala-se em cultura negra, cultura *underground*, cultura técnica, etc. É uma espécie de alma um tanto vaga, difícil de captar, e que se prestou no curso da História a toda espécie de ambiguidade, pois é uma dimensão semântica que se encontra tanto no partido hitleriano, com a noção de *Volk* (povo), quanto em numerosos movimentos de emancipação que querem se reapropriar de sua cultura, e de seu fundo cultural (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 23).

A *cultura democrática* propicia uma conquista para as minorias, uma vez que estas, ao reivindicar sua identidade cultural, seu espaço de pertencimento social e, ao mesmo tempo, o reconhecimento dessa identidade e do seu espaço com seus usos, costumes, crenças, hábitos, comportamentos, gostos evidenciam um capital cultural extremamente amplo e significativo. Aqui não há como afirmar a existência ou não de uma cultura, todos tem cultura, independentemente de cor, etnia, local de origem, moradia. É um salto qualitativo para a noção de cultura, uma vez que o segregado e o não conhecido passa a conquistar gradativamente seu espaço identitário e o seu lugar na cultura. E o conceito de cultura avança...

O terceiro núcleo semântico, que designo “C”, corresponde à cultura de massa e eu o chamaria de “cultura-mercadoria”. Aí já não há julgamento de valor, nem territórios coletivos da cultura mais ou menos secretos, como nos sentidos A e B. A cultura são todos os bens: todos os equipamentos (casas de cultura), todas as pessoas (especialistas que trabalham nesse tipo de equipamento), todas as referências teóricas e ideológicas relativas a esse funcionamento, tudo que contribui para a produção de objetos semióticos (tais como livros e filmes), difundidos num mercado determinado de circulação monetária ou estatal. Difunde-se cultura exatamente como Coca-Cola®, cigarros, carros ou qualquer coisa (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 23).

Nesse terceiro grupo semântico, a cultura é produto. O objetivo é a produção e a transformação de bens em mercadorias culturais. É a influência capitalística que leva a difusão de uma cultura de massa, “cultura-mercadoria” como querem Rolnik e Guattari (2001) e que desconsidera qualquer atribuição de valor “ter ou não ter” ou reconhecimentos/identidades culturais. No entanto, para os autores, a cultura circula entre esses três núcleos semânticos citados anteriormente. Da mesma forma, há

modos de subjetivação imbuídos nos processos culturais que, por sua vez, são produzidos pelas estratégias articuladas pelos mecanismos de poder na cultura.

Esse modo de produção da subjetividade operado via sociedade do consumo, capitalística pretende construir modos de ser e de agir em escala planetária. Isso não significa que os modos de produção da subjetividade via processos de singularização possam ser desconsiderados, pelo contrário, nesses é que reside ações micropolíticas que refletem o desejo, a expressão de pensamento dos sujeitos e/ou grupos sociais. Nessa linha de pensamento, portanto, inscreve-se a concepção do devir-cultura-adolescente constituída via produção de singularidades e subjetividades adolescentes e de práticas de [re]existências e de resistências na produção de uma contra-cultura aberta ao novo, que dá lugar aos agenciamentos no seio do heterogêneo.

Então, em favor do que Deleuze(2006) propunha, não o retorno ao mesmo, mas a repetição-singular, o devir-cultura-adolescente origina-se de pressupostos aculturais, sob o viés da inatualidade, da violência, do involuntário, do involutivo face às imposições de uma cultura dada.

Tais pressupostos são constituídos pelos espaços de convivência adolescentes – a escola, a igreja, a casa dos amigos, as ONGs, as festas; pelas atitudes, falas, opiniões, posturas, interesses – expressos cotidianamente e até contraditoriamente via redes sociais, aplicativos, bate-papos virtuais, pelas éticas e estéticas inscritas nos processos de resistência.

O devir-cultura-adolescente está relacionado às experiências que os sujeitos adolescentes têm diante das manifestações culturais que lhes são impostas, que lhes atravessam e que falam sobre ele. Tais experiências produzem uma cultura de si, resistências e artes de viver, apresentam-se como a maneira como os adolescentes *reagem* diante de modelos representativos de ser e de agir que se configuram como verdades absolutas.

No que se refere à experiência, consideramo-la a partir da afirmação: “A experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada *nos acontece* (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21, grifos nossos).

Mas afinal, o que é a experiência? Larrosa Bondía (2002) ajuda-nos a compreendê-la afirmando que o mundo contemporâneo agrega elementos que

funcionam como *antiexperiências*. A *informação* é uma delas, somos sujeitos informados, mas essa informação não nos agrega conhecimento efetivo. Outra questão que se apresenta no cotidiano e deriva do processo informacional é a *opinião*. Diante de tanta informação, necessitamos ter opinião, somos condicionados a dar uma opinião; se a pessoa não se posiciona ou não opina sobre determinado assunto, é criticada. É um processo de fabricação tanto da opinião quanto da informação.

E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22).

A experiência, nesse caso, ainda não se constitui como algo que *nos acontece*, até mesmo porque somos ensinados que antes mesmo de opinar sobre algo, devemos informar-nos. Larossa (2002) ainda ressalta outro elemento que interfere na experiência: a falta de *tempo* que provoca a efemeridade das vivências, das sensações. Ainda temos o excesso de *trabalho* que dificulta cada vez mais o acontecimento da experiência. Ao contrário do que pensávamos, trabalho não pode ser confundido com experiência; da mesma forma, formação não é experiência. Pelo contrário, a necessidade incessante de nos informarmos, de darmos nossa opinião, de não termos tempo suficiente para analisarmos com clareza as coisas cotidianas, as informações que chegam até nós e, ainda, a voracidade com que nos exigem e exigimo-nos a produção, o fazer, o *mostrar serviço*, dar o melhor de nós mesmos impede que a experiência nos aconteça.

Para que algo nos aconteça, ou toque-nos, é necessário dedicarmos tempo para pensar, para agir, para olhar, para sentir, para ouvir, ou seja, ativar nossos sentidos para o que está a nossa volta. E aqui retomo a discussão abordada anteriormente dos meninos Marcos e Leandro, personagens do vídeo “Tacá-le pau nesse carrinho Marco”. Aquele vídeo que poderia ser somente mais um jargão, um *selfie* do mundo, narrativa rápida e passageira provocou inúmeras reflexões sobre o cotidiano tão fugaz, as experiências efêmeras que perpassam nossas ações. Mesmo diante do egocentrismo do mundo atual (POTER, 2014) e de um lugar assolado pelas enchentes de onde vem a esperança (GIANESINI, 2014), o vídeo, o momento registrado pelo menino Leandro,

enquanto seu primo dirigia o carrinho descendo o morro da Vó Salvelina, são experiências que nos acontecem, tanto para eles como para nós meros espectadores³⁹, uma vez que elas provocam reflexões, fazem pensar e levantar diferentes análises como as elaboradas anteriormente e as que nos fizeram retomar tal questão. Tais experiências tocam-nos profundamente a fim de lembrar outras, aquelas da infância, em que brincávamos de carrinho e puderam ser eternizadas somente na memória, pela falta de instrumento tecnológico que pudesse garantir seu registro, ao contrário de Marcos e Leandro que combinaram uma brincadeira simples e cotidiana na terra de chão batido com a tecnologia e eternizaram o momento e os resultados deste para toda a vida. Assim, todos aqueles que se sentiram afetados pelo vídeo podem afirmar que são sujeitos da experiência.

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Assim, o que nos afeta, deixa-nos marcas, toca-nos cotidianamente pode ser chamado de experiência. Experiência é muito mais que anos trabalhando na mesma função, desempenhando o mesmo trabalho, se aquilo for totalmente estranho ao sujeito que ali atua e produz. Isso nos leva a pensar quantas experiências acontecem-nos ao longo do dia, ou nossas vivências seguem constantemente a linearidade de ver, compreender e interpretar as coisas.

Os adolescentes, por sua vez, diferente dessa perspectiva linear de encarar o mundo, traçam cotidianamente novos contornos porque as experiências acontecem-lhes, lhes tocam e se caracterizam pela maneira como vivem a intensidade do

³⁹ Se a experiência, como alerta Larrosa Bondía (2002), é algo “que *nos acontece, nos toca*”, acreditamos que tal acontecimento, o vídeo em questão, pode ser considerado uma experiência para nós pesquisadores e acreditamos que também para autores das reportagens e para os sujeitos que transformaram a narrativa em músicas (funk e tradicionalista gaúcha).

momento, como valorizam as atividades cotidianas, como demonstram a pulsão-explosão das sensações e evidenciam o extravasar constantemente presentes em suas ações.

O sujeito da experiência, portanto, é aquele que se “ex-põe” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 25), e o adolescente é este sujeito que não deixa de revelar, de mostrar-se aberto às novidades, às mudanças, ao que acontece à sua volta, que encara os perigos cotidianos [o que para nós pode parecer perigoso] com tranquilidade e garra estranhamente incompreendidos por nós adultos. Portanto, podemos concluir que a experiência toca, acontece, passa, atravessa e faz parte cotidianamente do mundo da *adolescência*.



LINHAS INTERCONEXAS: DOS ESPAÇOS, DAS CONFIGURAÇÕES, DOS MOVIMENTOS E DAS EXPRESSÕES DA ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas UM sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai
mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
Manoel de Barros, 1998

4.1. A *adolescência* “reinventada” na contemporaneidade

As características inscritas no espaço-tempo em que vivemos, isto é, a contemporaneidade, refletem na maneira que cada um atua e desempenha determinadas atribuições e/ou funções sociais; a maneira como a criança, o homem, a mulher, o adolescente/o jovem, o idoso exercem seu papel social está diretamente relacionada ao modo como a sociedade se organiza e concebe seus membros.

De acordo com Serres (2013), pelo fato de vivermos num tempo de mudanças constantes, os adolescentes contemporâneos diferenciam-se muito dos seus pais ou avós: pelo corpo, pela maneira como se relacionam, pela linguagem que utilizam, pela forma como conhecem as coisas e o mundo, pelos espaços que habitam e pela natureza que conhecem. Até nascem com data programada!

Portanto, são os Polegarezinhos e as Polegarezinhas que invadem o nosso cotidiano, que constituem o mundo permeado pela rapidez e pela instantaneidade. Tal mundo é tão rápido e instantâneo que dificulta até mesmo adentrá-lo, no sentido de que é complexo captar tamanha quantidade de expressões adolescentes, de modo que o desenho-esboço do mapa cartográfico configura-se em total movimento, como deve ser.

E foi com a tarefa de levantar elementos, características que compõem os disfarces e as expressões adolescentes é que realizamos grupos focais com quatro grupos de adolescentes já constituídos, ou seja, os integrantes já se conheciam e realizavam encontros por outros motivos – religião, educação, trabalho comunitário.

O primeiro contato com os adolescentes aconteceu de forma semelhante; buscamos inicialmente conversar com as pessoas responsáveis pela coordenação e estas aceitaram a proposta da pesquisa prontamente. Em seguida, realizamos convite no coletivo dos grupos e fomos procurada por um número significativo de adolescentes dispostos a participar, embora, no decorrer de algumas reuniões, tenha havido algumas desistências e com participações esporádicas.

O contato com o primeiro grupo urbano foi extremamente caloroso, a começar com a recepção da coordenadora. O grupo era bem numeroso e sentimo-nos bem à vontade para explicar e a proposta. Ao final da fala, 10 adolescentes se pronunciaram e demonstraram interesse; 5 deles tinham 18 anos e 5 eram menores de idade. Sentimos um verdadeiro sentimento de pertencimento ao grupo e de querer estar naquele lugar, participando e atuando como adolescente.

O contato com o segundo grupo urbano aconteceu no coletivo de uma reunião da ONG. Foi, de alguma forma, tenso, especialmente da nossa parte. Chegamos a reunião com a imagem de um lugar extremamente formal e, portanto, nosso convite também foi um tanto formal. Ao final da reunião, um grupo de adolescentes procurou-nos para informar o interesse pelas conversas que viriam e, ao contrário do grupo anterior, somente um dos participantes era maior de idade. A impressão que tivemos é que a identificação com o termo Adolescente chamou atenção dos mais jovens, pois somente estes demonstraram interesse em participar, totalizando 13 nomes para a participação.

As entrevistas coletivas com os dois grupos de adolescentes foram realizadas concomitantemente no 2º semestre de 2013.

O terceiro grupo urbano com o qual estabelecemos contato foi o da escola, que se mostrou bastante receptivo, tanto no que se refere à direção e à coordenação, que nos disponibilizaram horários e espaço reservado, quanto aos alunos que colaboraram com as conversas e propostas apresentadas para discussão. Considerando a rotina da escola, os momentos de encontro não puderam ser decididos com os alunos, o que exigiu negociação em alguns momentos, porque, enquanto estavam conosco, havia

outras atividades das quais não podiam participar. Quando as atividades eram do seu interesse ficavam chateados por estarem ali, então, era preciso lembrá-los a importância daqueles momentos para a pesquisadora. Embora houvesse esses condicionantes, a participação foi efetiva e as conversas foram fluindo...

Já realizar o trabalho com o grupo do campo foi um tanto mais complicado. Primeiro, pela dificuldade em encontrar um grupo constituído; depois, devido a algumas intempéries e desencontros causados por fatores alheios a nossa vontade. Também estabelecemos contato diretamente com a coordenadora, que foi bastante prestativa, e organizamos encontros conforme a disponibilidade deles. Mesmo não sendo possível a realização de todos os encontros, os dados levantados nas conversas foram extremamente significativos e contribuíram para a nossa pesquisa.

Os adolescentes demonstraram ser extremamente abertos e curiosos às propostas de discussão. Assim, falar não foi difícil. Entre os temas propostos sempre surgiam outros pertinentes a sua realidade e utilizamos dessas oportunidades para explorar e captar gostos, interesses, ideias, opiniões, concepções acerca de diferentes assuntos: música, drogas, projetos de futuro, acontecimentos cotidianos, situações da escola, relacionamentos. Todas essas expressões contribuíram para que adentrássemos, ainda que por curto período de tempo, o mundo adolescente.

Estar com os adolescentes para conversas que ocorriam com intervalo de uma semana foi extremamente interessante e serviu para reafirmar nosso gosto inicial – aquele proveniente do trabalho com adolescentes – de estar/comunicar-se com adolescentes. Mais uma vez nos sentimos afetou-nos a experiência da *adolescência*, o que fez com que reafirmássemos ainda mais o desejo de continuar desenvolvendo a pesquisa.

Entre um contato e outro estabelecíamos certo nível de intimidade, o que consideramos fundamental para o processo em questão. As conexões via Facebook também foram importantes para aproximarmos-nos da vida dos adolescentes e das suas experiências virtuais contemporâneas. Muitas das linhas expressivas que compõem o mapa em movimento que aqui se desenha foram captadas no conjunto das formas e possibilidades conectivas que estabelecemos com os participantes da pesquisa.

Ao invés de identidades, o mundo atual permite identificações, e estas duram o tempo de um segundo, não são fixas e, portanto, sua mobilidade circula entre os

espaços, contornos, lugares, características e modos de ser e estar da *adolescência*. O diferente e o singular podem ser percebidos através dos modos de expressão e atuação do adolescente na cultura e na sociedade.

Dessa maneira, as entrevistas coletivas revelaram espaços de encontro e convivência dos adolescentes: a escola, os shows e baladas, a igreja, os clubes/organizações não governamentais, a casa dos amigos, o espaço virtual (redes sociais, sites de relacionamento, internet).

A escola constitui-se num espaço de encontro quase que obrigatório, seja pela busca do conhecimento, seja pela interação ou pela não interação, seja pelas amizades, pelos namoros e pelas próprias brigas e disputas. Afirmamos isso porque os assuntos estão bastante voltados para o cotidiano vivenciado pelos adolescentes na escola, as relações entre os colegas de turma, a realidade da escola em que estudam, o gosto e o desgosto por ela, enfim, suas trajetórias escolares aparecem nas conversas sobre as demandas cotidianas: estudar, ler, fazer vestibular, passar de ano, ter sua opinião aceita no grupo, disciplinas/matérias, professores bons ou ruins e se apresenta como um espaço onde investem boa parte do seu tempo.

Os shows, as festas e as baladas são a “onda” do momento, lugar de diversão, bebidas, drogas, sexo, amizade, namoro e alegria. É interessante ouvi-los falar de tudo o que acontece, ora com naturalidade, ora com espanto assegurando-se de afirmar, em sua grande maioria, que seu comportamento não condiz com os fatos que relatam (garotas com vestidos curtíssimos, garotas e garotos que ficam com mais de um parceiro na mesma noite), embora, muitos admitam terem feito uso de drogas ilícitas e lícitas.

No diálogo abaixo, eles revelam os assuntos que mais “rolam” no grupo de amigos e explicam o uso de uma *nova droga*.

Gunter⁴⁰: – *Falamos sobre um monte de coisas: I – sobre jogo, II – sobre computador, III – sobre aqueles papos lá que não interessa falar...* (risos)

Bart: – *Daqui um pouco ele fala das roupas que a gente compra...*

Insistimos para que Gunter fale o que são os papos de que “não interessa falar”, mas ele desconversa e continua:

Gunter: – *... as festas que a gente vai, o que a gente bebe.*

⁴⁰ Todos os nomes citados são fictícios e foram escolhidos pelos adolescentes participantes da pesquisa.

Bart: – *Água com gás.*
Ciclop: – *O que vocês fazem na festa.* [Ajuda a colega].
Gunter: – *É...*
Ciclop: – *Com quem vocês saem da festa.* [Continua]
Toretto: – *Fumar Sazon.*
Gunter: – *Quem fuma Sazon?*

Toretto aponta para Bob Esponja e ficam rindo e questionando quem fuma Sazon.

Pesquisadora: – *Quem faz isso? O que é fumar Sazon?*
Torreto: – *Pega um pedaço de papel higiênico, coloca queijo ralado, Sazon e Nescau e fuma.* [Gunter explica que tem gente que fuma só Sazon].
Ciclop: – *Isso é falta de erva!* [Afirma em tom de brincadeira e todos caem na risada].

Os nomes escolhidos para serem usados na pesquisa mostram-se extremamente significativos, especialmente neste grupo; estão relacionados a personagens contemporâneos do cinema, da televisão, da música, e destacam-se como referências dos adolescentes a ponto de serem utilizados como nome complementares no próprio perfil do Facebook. O nome escolhido pelos adolescentes para nomear o grupo também é curioso: Mamonas Assassinas⁴¹. Lembra a irreverência da banda que se apresentava sem *papas na língua*, fazendo palhaçadas e cantando músicas que continham boas composições e letras verdadeiras, debochadas, críticas, despojadas. Esta escolha leva-nos a refletir sobre a singularidade com que a banda se apresentava e como isso se perpetua, mesmo após anos da morte dos seus integrantes. Há uma tentativa de preservar uma imagem também singularizada no rol dos acontecimentos, assim como a adolescência.

No que se refere à atuação social, a participação de grupos em eventos, na igreja, em clubes e organizações é assídua e vista como importante. Os adolescentes relatam as atividades que desenvolvem e as responsabilidades que assumem diante da organização como algo importante e sempre está relacionado à maturidade, ao acesso a uma fase posterior, já que entendem estar em período de transição, entre a adolescência e a juventude. Esta última como sendo uma fase posterior e de maior responsabilidade.

Pesquisadora: – *E com relação à sociedade como um todo, como vocês se sentem? Na comunidade?*

⁴¹ Os adolescentes criaram uma página no Facebook, com o mesmo nome, para que pudéssemos manter contato.

Nina: – *Eu acho que um pouco dos dois, eu acho.*

Pesquisadora: – *Por quê?*

Nina: – *Porque não sei explicar, tipo eles veem a gente como adolescentes ainda, que a gente está aprendendo como, vamos dizer, lidar com as coisas. Eu acho, né. Eu penso.*

Pesquisadora: – *E vocês tem espaço para participar, para se envolver, ou não?*

Manoel: – *Sim.*

Nina: – *Tem.*

Pesquisadora: – *No que vocês tem espaço? No que se envolvem? Se vocês fossem descrever a vida de vocês aqui na comunidade, como é? Como vocês atuam aqui na comunidade?*

Bianca: – *Eu acho que, quando a gente é convidado, por exemplo, para ler alguma coisa. A gente tem que ter a responsabilidade de ler naquele dia, então isso já entra na juventude que é um tipo de responsabilidade. Na catequese também. Eles já tem, tipo uma segurança para deixar a gente fazer.*

Pesquisadora: – *Então vocês atuam na catequese também?*

Manoel: – *Sim.*

Pesquisadora: – *Ah, então tem quatro catequistas. Esse espaço que vocês tem é dado a vocês pelo fato de vocês participarem do grupo de adolescentes ou não?*

Bianca: – *Não, eu acho que não.*

Manoel: – *Eu acho que tem.*

Nina: – *Eu acho que tem um pouco, porque é uma participação nossa, já começa daí do grupo de adolescentes, da igreja, coisas que vão dando cada vez mais confiança para a coordenadora de catequese me dar uma turma, por exemplo. Eu acho que tudo conta, a nossa participação desde o grupo de adolescentes até nas coisas que a gente tem que ter mais responsabilidade na comunidade. Todos nós temos. São coisas que vão, tipo acumulando assim.*

Dessa maneira, atuar na comunidade significa ser reconhecido e responsável, é ir aos poucos, gradativamente, conquistando confiança e espaços de participação, demonstrando que pode e é capaz de fazer, embora ainda exista o fator da imaturidade, vista pelos adultos como parte dessa fase. Ainda persiste uma ideia de adolescência e juventude como etapas que se sucedem e estão sendo vivenciadas ou superadas.

Pesquisadora: – *Isso está relacionado com vocês ou com os outros? Se sentem adolescentes ou jovens?⁴²*

Bianca: – *É a metade de cada um.*

Nina: – *Ah eu ia dizer, que é uma passagem. Tô na passagem de um pro outro, porque eu tenho um pouco de adolescente e um pouco de jovem. Pelos meus atos, pelas minhas responsabilidades, pelo meu modo de...*

Manoel: – *Pensamento.*

Bianca: – *É!*

Pesquisadora: – *Vocês falam que as pessoas veem que os adolescentes estão na fase da preguiça, isso acontece com vocês?*

Bianca: – *Acontece. Essa é uma fase de preguiça.*

⁴² Explicamos no início das conversas que utilizamos essa denominação adolescente e *adolescência*, não como forma de categorizar, mas como maneira de identificar de quem estamos falando e até mesmo de direcionar nosso olhar para a maneira como essa categoria foi e tem sido vista, nomeada, interpretada e vivenciada.

Pesquisadora: – *Como é isso na escola, como os professores se referem a vocês? Como eles descrevem ou como adjetivam, que adjetivos eles dão pra vocês?*

Bianca: – *Tipo assim, como eu faço Formação⁴³, então eles já tratam com um conhecimento maior sobre a gente porque a gente tem que ter responsabilidade desde cedo, essas coisas. Então, eu já tô aprendendo...Eles passam uma imagem de juventude já para a gente, não mais de adolescente, eles estão entendendo que a gente já tem essa maturidade maior já.*

Aline: – *No Técnico⁴⁴ também já tem isso, mas, às vezes, eles colocam que a gente tá na fase da Adolescência e tals, por algumas atitudes, mas eu acho que também.*

Bianca: – *E também depende do tipo de cada professor. Cada um tem um modo de expressar...*

Manoel: – *Pois é lá eu acho que eles já estou numa fase não adolescente, porque vai se formar numa profissão, então para se formar eles também tem que ter uma outra atitude de como trabalhar com a gente.*

Pesquisadora: – *Então a visão da escola é diferente, uma visão que dá uma ideia de que vocês já estão mais adultos, mais responsáveis.*

E com relação a família? Tem também essa visão de que vocês são mais responsáveis?

Nina: – *Em casa? Tem, bastante...*

Carina: – *É, as vezes, assim depende o ato que a gente faz, os pais chegam pra gente e falam assim: “Tá na hora de amadurecer mais”. Sei lá é meio...*

Pesquisadora: – *Tem uma certa exigência, podemos dizer assim?*

Carina: – *Uhum... Tem.*

A casa dos amigos é espaço para festas, convivências, conversas e fortalecimento das amizades. Os adolescentes de um dos grupos entrevistados demonstram bastante intimidade, partilham ideias, opiniões, gostos, experiências, inclusive, entre os outros membros da família: pais, irmãos. É a convivência de bairro, conversar na rua até tarde, ir às mesmas festas, ajudar a amiga a escolher o vestido e ainda convencê-la a ir de vestido – porque ela é menina, mas não gosta de usar vestido! – demonstram o quanto os vínculos cotidianos se estendem e caracterizam uma vida em comunidade. A “Reunião de Adolescentes”⁴⁵, como eles assim denominaram nossas conversas semanais, era também um motivo para eventos posteriores, um cachorro-quente na casa de um dos colegas, comprar e tomar um refrigerante. Assim, outros espaços de convivência somam-se ao cotidiano adolescente.

Para que possa dizer ou ouvir algo, o adolescente agrega espaços de convivência além das instituições que lhe são “inerentes” como a família e a escola.

⁴³ Aqui a adolescente refere-se ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio.

⁴⁴ Referência ao Curso Técnico em Agropecuária em nível Médio.

⁴⁵ Como forma de manter contato, trocar informações, avisos, combinar encontros e, ainda, discutir algum assunto relevante para a pesquisa, solicitamos aos adolescentes que criassem um grupo no Facebook e através dele foi possível interagir, ainda que de forma reduzida, uma vez que este não havia sido eleito como espaço inicial de discussão e levantamento de dados da pesquisa.

Eles envolvem-se em trabalhos e participam de grupos da comunidade, vinculam-se a organizações não governamentais e frequentam a escola no contra turno social e, assim, constituem grupos heterogêneos. Quando são perguntados porque fazem parte daquele grupo ou atuam naquele espaço, as respostas circulam entre gostos, interesses e vontades.

Porque eu vivencio atitudes de solidariedade dentro da minha família desde pequeno e a forma mais próxima e imediata para realizar esse tipo de coisa era a Organização⁴⁶, então eu entrei e todo o resto (responsabilidade, “necessidade” de ajudar o próximo, amizades, realização pessoal, etc.) veio de “brinde”, conseqüentemente me faz uma pessoa melhor e mais feliz me “prendendo” nessa instituição (ARTHUR, grifos do autor).

A fala revela uma *necessidade*, como afirma o adolescente, de perpetuar aquilo que faz parte da sua vida desde criança e que para ele sempre foi positivo. Estar envolvido com alguma atividade da comunidade, ajudar as pessoas, mesmo que não seja por conta própria ou que não dependa do envolvimento direto dos pais⁴⁷ faz com que ele se sinta melhor, tenha um certo retorno e satisfação pessoal que o faz continuar ligado a essa organização.

É importante estar envolvido em ações que beneficiam o outro, o que faz com que os adolescentes participem e atuem na comunidade. “Pra mim tudo que me levou a participar do grupo foi a amizade, e o conhecimento que tive de meus pais!” (HILARY) No que se refere ao grupo do campo, percebemos que tal interesse não está distante e a ele agrega-se: “o estar com”, “o rever os amigos”, o aprendizado de coisas significativas. Então, quando perguntados sobre o porquê de participarem das reuniões do grupo coordenado por uma professora da comunidade afirmam:

Porque é, digamos, a continuação da catequese sei lá, mas mais pra ver os amigos, participar das atividades que a profe⁴⁸ traz para a gente (CARINA).

Eu participo porque gosto, é um ambiente que eu me sinto bem quando vou e sempre aprendo coisas diferentes (NINA).

Porque é um momento de ver os amigos e porque os encontros são muito bons causando interesse para mim (MANUEL).

As motivações mudam quando direcionamos este questionamento aos adolescentes do grupo da escola. Como estão em idade para o primeiro emprego, pelo

⁴⁶ Aqui o adolescente cita a organização da qual faz parte. Optamos por não nomeá-la a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

⁴⁷ Os pais do adolescente não atuam na organização, somente o adolescente.

⁴⁸ Quem coordena e organiza as atividades do grupo de adolescentes é uma professora, por isso a referência à *profe*.

fato da escola oferecer formação inicial e continuada, e encaminhar para entrevistas nas empresas, aqueles que possuem 14 anos de idade ou mais e mesmo aqueles mais jovens, ingressam e mantêm-se nela até a conquista do primeiro emprego. Cyclop, vem para a escola “*Em busca de especialização profissional, de um emprego*”, ou “*Para arranjar um emprego*” conforme reforçam Lisa e Amy.

Além da possibilidade de inserção no mercado de trabalho, a escola, na visão dos adolescentes, também é espaço para estudo e aprendizado. E porque não falar das festas? É o que afirma Daleste, que frequenta a escola “*Para estudar, aprender e porque aqui tem muitas festas*”. A escola também é lugar de diversão! De comida boa e de amizades, de parcerias interessantes tanto entre os colegas do grupo como com os professores. Quando se lembra dos colegas, Cyclop afirma que o grupo do ano que passou era mais legal e mais maduro. Gunter, por sua vez, quer deixar a escola porque houve mudança no quadro de professores e ele gostava mais do grupo anterior e afirma que, provavelmente, irá desistir até o final do ano, sendo um dos motivos ter realizado entrevistas de trabalho, mas não ter sido chamado para a vaga. Brian revela que também quer desistir; umas das razões é porque os colegas o chateiam; Daleste vem em defesa do amigo confirmando que ele é vítima de meninos que o chamam por apelidos e “tiram sarro” dele.

A escola constitui-se num espaço ora de fuga das atribuições de casa “*Para não ficar em casa fazendo os serviços*” (HELLO KITTY), ora das relações familiares “*Para não ficar em casa com a minha mãe*” (AMY).

No que se refere aos gostos musicais, demonstram ser conhecedores das músicas que fazem sucesso, e também daquelas que se tornaram clássicos, que se consagraram e revelam que o que está no gosto de alguns, não está no gosto de outros, já que uma das coisas boas de ser adolescente é o “tunts, tunts”.

Pesquisadora: – *O que é tunts, tunts?*

Bart: – *Festa.*

Ciclop: – *Ai eu não gosto disso. Eu não gosto tanto de música brasileira, tipo se for uma música que tenha mais cultura..*

Batman: – *Lenta.*

Bart: – *Funk.*

Ciclop: – *Não!*

Batman: – *Ela tá falando de cultura, e ele vai falar de funk⁴⁹.*

⁴⁹ É interessante como o tom de crítica vem à tona. O que foge ao gosto e a presença no cotidiano cultural da maioria é considerado à margem, estranho, portanto o funk é visto como um ritmo musical

Bart: – *Rock!*

Ciclop: – *Gosto daquelas que tem algum coisa por trás, porque normalmente quando eu vou ouvir uma música eu olho a tradução dela também e até de onde o cantor tirou a música. Também tem uma banda lá que uma das melhores músicas dele, ele sonhou quando ele era adolescente. Eu acho interessante saber a história por trás da banda e da música.*

É nas falas desencadeadas que a *diferença* se apresenta. Os adolescentes não veem problema em dizer que não concordam uns com os outros, que não possuem os mesmos interesses e estilos, ou, ainda, que não possuem a mesma liberdade. A referência artística é variada e também os interesses que viriam dela. Entre os artistas de referência que estão no gosto dos adolescentes estão Lucas Lucco, One Direction, Raul Seixas, Charlie Brown, Iron Maiden, sertanejos universitários. Por outro lado, são diversas as referências porque os gostos são diferentes “*eu não sei muito os artistas de referências hoje, porque como cada um tem um gosto daí tipo cada um tem um artista de referência...*” (VALENTINA). A referência artística volta-se não somente para as músicas, mas para os estilos, as imagens, os objetos que compõem a vida do artista, “*digamos que as pessoas deixaram de ser as procuradas e seguidas agora seriam mais os objetos, como as próprias músicas dizem: hoje em dia vale mais a ostentação, tipo figuras, camaro, dodge ram; coisas de músicas são influências para muitos hoje*” (CHARLYES).

E as estéticas aparecem no que se refere aos gostos, mas isso tem também um tom de liberdade.

Hello Kitty: – *O jeito de se vestir é altos massa.*

Bob Esponja: – *Vou fazer a conclusão dela, porque quando a gente era pequeno nossos pais vestiam a gente, tipo parecendo umas bonecas... E hoje em dia a gente tem mais liberdade.*

Amy: – *Às vezes. Porque eu não tenho tanta liberdade.*

O adolescente quer estar conectado e atualizado, em dia com o mundo e com o que acontece a sua volta, por isso, entre os assuntos que mais interessam aos adolescentes estão aqueles que “*rolam*” nas redes sociais, ou seja, o que está acontecendo ou em relevo no momento. A internet é o espaço onde tudo acontece e onde tudo se sabe.

que não faz parte da cultura. Nesta fala reside um entendimento da “cultura-valor” discutido anteriormente por Guattari e Rolnik (2011).

Paola: – *Eu gosto de tudo o que está acontecendo no mundo, eu amo Geografia. Geografia é demais! E eu amo estar antenada nas redes sociais, e todos os bafafás que estão acontecendo nas redes sociais, eu estou por dentro de tudo.*

Charlyes: – *Fofoca né!?*

Paola: – *Tudo que é fofoca eu estou por dentro, e eu junto nas fofocas, é isso, tipo, eu gosto muito de falar que nem a galera falou, faculdade...*

As falas revelam os planos para o futuro: trabalhar, fazer curso superior, ter uma família e ser feliz. Ou seja, os sonhos também fazem parte do cotidiano adolescente, mas isso não significa deixar de viver o momento presente, de prestar atenção no mundo a sua volta. Há um prazer e um significado em tudo que envolve essa vivência e experiência. A imagem a seguir reflete isto: todo jovem sonha!

Imagem 1 – Sonhos



Fonte: Ângela (2013).

Ângela: —*Esta aqui! Achei e pensei, porque vai relatar os sonhos das pessoas jovens, as pessoas jovens sonham muito e elas precisam sonhar pra chegar a algum lugar, então é pra relatar isso (ÂNGELA).*

Simples e singelo o filtro dos sonhos fotografado na casa da amiga aparece na tela do celular e a adolescente pensa: *É isto, esta imagem é o que eu gostaria de expressar.* São os momentos que compõem suas experiências e revelam-se potencializadores de reflexões sobre o hoje e o amanhã, sobre o viver.

Imagem 2 – Melhores momentos



Fonte: Arthur (2013).

Arthur: — *Essa é uma foto que eu tirei lá na Mata Nativa; é bem tosca mas é bem massa o lugar e eu escolhi esta foto por que foram os melhores momentos do ano passado e tipo eu viajei com meus amigos e foi muito divertido.*

Os melhores momentos a que se refere a imagem 2 também precisam ficar registrados e ditos. A foto *é tosca*, como afirma Arthur, mas registra uma experiência importante, *os melhores momentos do ano passado, quando viajei com meus amigos*. Refere-se ao findar de um ano e o início do outro, as luzes dão o tom de comemoração e, a imagem, para ele, anunciava aquilo que se apresentava como o mais significativo naquele momento, no momento em que é chamado a expressar a *adolescência*.

Outro elemento que compõe o cotidiano são as gírias, estratégias de interação verbal muito interessantes e marcam a linguagem adolescente. “Tals” é o *vício de linguagem* mais utilizado no momento; lançam qualquer frase e “Tals” para dizer que há algo mais ou que a frase se encerrou. Ora é a versão das reticências, ora é o ponto final. “Tipo, gente, meu, cara” somam-se ao rol dos termos mais utilizados e repetidos, uma, duas ou várias vezes numa mesma frase. Apresentam-se como conexões de uma ideia a outra ou como desencadeamento da fala. Tais vícios, gírias, apelidos criam-se e recriam-se cotidianamente, são singulares e extremamente curiosos. É o caso do termo “piríndia” uma mistura de *piriguete* + *índia*, usado e dirigido às meninas de forma carinhosa e divertida em um dos grupos de adolescentes. O termo surgiu depois da visita do Eduardo à uma aldeia indígena em que lhe chamou atenção a estética de uma menina índia: cabelos tingidos e short curto. Ele pensou “é uma piriguete índia”, portanto, “piríndia”!

Por sua maneira de pensar e agir, a *adolescência* dá sinais/signos de sua existência e aponta para a necessidade de pensarmos o quanto o adolescente merece atenção e o olhar do mundo adulto. As Polegarezinhas e os Polegarezinhos de Serres (2013) enfrentam diversas dificuldades em casa, na rua, no trabalho. Os pais, muitas vezes, não compreendem o mundo de mudanças rápidas e repentinas das quais seus filhos fazem parte, não conseguem acompanhar as novidades, as roupas da moda, as músicas que fazem sucesso e tratam com total descrença os sonhos e as ideias por eles defendidas. Alguns sabem muito pouco da vida dos filhos. Até mesmo o diálogo é comprometido. Outros restringem-se a questões do cotidiano, a escola, o programa de televisão, algumas orientações. E essa é uma questão recorrente nas falas dos

adolescentes e aparece principalmente quando questionados sobre o que falam com os pais.

Pesquisadora: – *E quais assuntos vocês conversam com seus pais?*

Vários: – *Nada!*

Batman: – *A minha mãe só pergunta sobre o meu dia.*

Kick: – *O meu pai também, quando eu chego em casa: “Tudo tranquilo lá no colégio”?*

Hello Kitty: – *Eu e minha mãe conversamos sobre novela quando começa é claro. Daí a gente discute a cena que aconteceu. Eu e meu pai nem conversamos.*

Bryan: – *Eu e o meu conversamos sobre a Copa.*

Bart: – *O meu pai só conversa comigo quando ele quer jogar no celular.*

Ciclop: – *Eu e meu pai conversamos sobre carros clássicos.*

Pesquisadora: *E com a mãe conversa?*

Kick: – *Eu quase nem vejo ela.*

Bryan: – *A mãe, mais ou menos eu converso. Ontem eu conversei com ela sobre o jogo do Brasil. Tipo assim: “Quanto que deu?”, “3 a 1”, “Ah, beleza, tchau”. [...] Às vezes quando eu chego e ela tá em casa, eu vou para uma TV e ela vai para outra.*

Amy: – *Basicamente o que foi comentado no colégio. Tipo eu e meus pais não temos uma relação muito íntima, sabe. Tipo, eu sou bem distante deles, então teoricamente eu só falo o que aconteceu no colégio, o que foi discutido tanto durante o curso técnico que eu faço e aqui na Escola Oficina e depois eu vou pro quarto. Só apareço quando é para jantar.*

Pesquisadora: *E o que vocês não conversam e gostariam de conversar mais?*

Ciclop: – *Nada.*

Amy: – *Se eu fosse falar mais, ia dar problema lá em casa.*

Ciclop: – *O que é interessante para nós, geralmente para os nossos pais não é.*

Amy: – *Ou você tenta falar alguma coisa. Você tem uma opinião e eles pensam totalmente ao contrário e eles não dão a fim de ouvir a sua opinião em relação aquilo. Então é bem complicado.*

Bryan: – *Muitas vezes essas ideias diferentes acabam gerando até conflito dentro de casa.*

Ciclop: – *Eles são mais cabeça dura para aceitar a opinião dos outros do que a gente.*

Amy: – *Ainda mais quando são mais jovens, tipo nós assim...*

Tentamos questionar se o problema está no que gostariam de falar com os pais, ou no fato de serem mais ouvidos, ou se haveria ainda uma falta de compreensão por parte deles no que se refere às atitudes dos pais. Aí fizemos referência à música Pais e Filhos – Legião Urbana: “Você me diz que seus pais não entendem, mas vocês não entendem seus pais” e elas afirmam:

Ciclop: – *Mas é que a gente tenta entender eles ao menos, mas eles não...*

Amy: – *Mas eles realmente não querem tipo, nem querem saber da sua opinião. A ideia deles é eu sou o mais velho aqui, eu tô certo e aqui é o mesmo tempo do “Epa” que era antes, nada mudou! Essa pelo menos é a ideia do meu pai. A ideia dele segue a mesma de antes. Eu tenho que ficar em casa, só falta querer me prender dentro daquela cozinha no final de semana, pel’amor e meu irmão fica solto praticamente. Só que ele não pode sair pra rua. Esse é o lado bom. A gente fica preso dentro de casa.*

Ciclop: – *Eu já não posso sair. A minha irmã pode. Meu irmão é mais novo que eu e pode.*

Amy: – *Nossa! Meu irmão traz os amigos lá em casa. Agora eu chegar com uma menina lá em casa pel'amor.*

Percebemos o tratamento diferenciado entre os filhos e filhas; o irmão de Amy pode trazer amigos para casa, mas ela não. Em outros momentos revela que tem relacionamento com outra menina e concluímos, embora ela não tenha expresso claramente, que esse seja motivo de não poder trazer meninas para casa. Muitas vezes, é mais fácil proibir e coibir comportamentos do que compreender os desejos e anseios dos adolescentes.

Ciclop: – *Eu só posso sair no domingo.*

Pesquisadora: – *Mas porque você não pode sair?*

Ciclop: – *Porque eles são bem..., mesmo que não tenha motivo para desconfiar eles desconfiam, porque eles veem as pessoas na rua lá fora fazendo coisas erradas e eles acham que eu vou ter essa mesma atitude.*

Concluímos questionando: *se pudessem conversar mais com os pais, conversariam ou não? “– Não. A minha não me entende, então como eu posso falar?”* (HELLO KITTY). Concordam falta maior abertura e entendimento dos pais, mas mesmo que houvesse essa abertura alguns não conversariam tudo com os pais. Por outro lado, Ciclop não vê problemas em conversar com os pais: *“– Sim. Eu não tô fazendo nada de errado, não tenho porque esconder deles. Se eu quisesse esconder alguma coisa deles, teoricamente seria errado...”*

Vemos o distanciamento, o choque de gerações, os gostos peculiares que não convivem bem, o falar tudo porque não há o que se esconder, o não falar mais porque causaria problemas maiores, a confiança ou a falta dela mais uma vez se apresentam como diferenças significativas. É incrível como um diálogo revela uma série de questões e a peculiaridade com que elas se apresentam leva a concluirmos que adentrar o mundo adolescente exige estar atento às diferenças, aos movimentos constantes. Este mundo pode ser comparado às placas tectônicas que abrem fissuras, chocam-se, expandem-se, aproximam-se, distanciam-se e vão configurando o esboço do mapa cartográfico em movimento. E as falas continuam a tecer novos contornos.

Ângela: – *Eu converso bem mais com a minha mãe do que com meu pai. Eu tenho muita vergonha de falar com meu pai sobre qualquer coisa.*

Pesquisadora: – *Vergonha, vergonha mesmo?*

Ângela: – *Eu não sei, eu tenho uma relação muito melhor com a minha mãe do que com meu pai. Acho que por eu ser menina, sei lá. Acho que eu me sinto mais à vontade com a minha mãe. É que eu falo tudo pra ela, tudo o que acontece comigo eu falo pra*

ela, eu tenho uma relação muito boa com a minha mãe, aí eu falo sobre colégio, sobre tudo, tudo...

Pesquisadora: – *E você Alice?*

Alice: – *Tudo. É quase que nem o Arthur, eu só vejo minha mãe de meio dia, porque eu estudo de manhã, ela trabalha de tarde e de noite, e só chega meia noite, e eu já tô dormindo. Aí quando a gente conversa assim, no almoço é de tudo, passa uma coisa no jornal, a gente começa falar sobre aquilo, e já emenda em outra coisa, que vai em outra coisa, uns assuntos bem aleatórios. Tipo, só mora eu e minha mãe daí a gente é bem amiga, a gente fofoca de tudo, tudo mesmo.*

Fernanda: – *Sobre o trabalho da minha mãe, ela fica falando mal das meninas e daí eu falo mal junto com ela, mas assim a gente faz bastante piada junto, bobeira, e coisa que passa na tv a gente fica conversando.*

Renata: – *Eu tenho uma coisa, eu me sinto muito mal por isso, mas é por que eu sou muito, muito, estressada, muito estressada mesmo, por qualquer coisa, mas não é por mal, eu falo normal, falo feliz, mas sempre acham que eu tô brava, não sei por que? Minha mãe é uma que a minha vida inteira, qualquer coisa que eu falo pra ela eu tô brava, aí a gente briga, tipo a gente não se fala tanto, por que ela acha que eu tô brava, e eu não tenho paciência pra ficar ouvindo, não sei, eu não tenho paciência pra ouvir as pessoas muito.*

Pesquisadora: – *E o que vocês gostariam mais de discutir com os pais ou com a família e que não discutem?*

Renata: – *Eu queria poder discutir tudo!*

Fernanda: – *[...] Às vezes eu quero falar coisas, tipo, sobre sexo com a minha mãe, mas eu tenho vergonha!*

Alice: – *Eu também!*

Fernanda: *...eu quero perguntar uma coisa e, cara, como que eu vou perguntar isso pra ela? Ela fica me olhando com uma cara do tipo: Hã?*

Alice: – *É tipo, hoje, no almoço, falando do colégio. Hoje a gente tava falando de sexualidade não sei o quê e que era pra ela me levar no ginecologista, por que eu tenho vontade de ir no ginecologista, e ela falou: “Mas você não precisa!” Tipo acho que ela tem medo de falar, acho que ela tem medo de falar isso comigo sabe, e ela sempre corta os assuntos por outras coisas nada a ver, só me estressa.*

Fernanda: – *Tipo minha mãe fala, se eu perguntar, ela fala, mas ela nunca fala.*

Alice: – *Eu não pergunto diretamente, mas dou umas indiretas e minha mãe tipo: “Aham, mas você não precisa ir no ginecologista, você não tem problema!”. Aí fico né: “Tá bom mãe”.*

A questão da sexualidade e do sexo, embora esteja em discurso há algum tempo, conforme salienta Foucault, em suas discussões na História da Sexualidade, ainda se apresenta orientada por pressupostos morais que norteiam as concepções e práticas dos sujeitos. A sociedade em que vivemos parece extremamente aberta, no entanto, há disfarces inscritos nos pensamentos e atitudes das pessoas. Enquanto os adolescentes querem buscar respostas para questões cotidianas, compreender um pouco melhor seu próprio corpo, o mundo adulto tem dificuldade de contribuir para essa empreitada.

Há constantemente um resgaste e uma tentativa de diálogo com os pais nas falas dos adolescentes. Eles continuam opinando sobre os assuntos que falam ou gostariam de falar.

Arthur: – *Sobre tudo. Eu queria ter mais tempo com a minha mãe, é isso. [...] no geral acho que eu queria mais tempo pra conversar com a minha mãe.*

Fernanda: – *Eu dou bastante valor pra quando eu tô com a minha mãe, por tipo assim ela foi viajar terça e só volta amanhã de noite. Ela passa muito tempo viajando, a qualquer momento pode sofrer um acidente e coisa e tal. Pra onde ela vai é bem perigoso e todo tempo que tô com ela eu valorizo, tento conversar com ela, me dar bem.*

Renata: – *Minha mãe tá com meu padrasto há 2 anos; então, ano passado ela não era tão ligada a ele assim, a gente era muito mais ligada, eu contava muito mais coisa pra ela, eu saía em qualquer lugar com ela a gente ia caminhar no parque, fazia tudo junto, só que aí eu não sei o que aconteceu, e ela começo a se ligar mais a ele, e meio que a gente se afastou muito, e aí a gente não se fala mais, como antes.*

Pesquisadora: – *Você acha que só ela mudou ou você mudou também?*

Renata: – *Os dois.*

Pesquisadora: – *E você Ângela, você disse que tem vergonha de falar com teu pai...*

Ângela: *Não sei, eu não consigo falar com meu pai, eu falo com ele sobre esses negócios do colégio, mas nada muito profundo, assim é tudo meio que por cima. Meu pai fica sabendo o que acontece comigo pela minha mãe, tipo eu conto pra minha mãe e ela conta pro meu pai senão ele não fica sabendo de nada. Se duvidar ele não sabe nem em que colégio eu estudo.*

Alice: – *Meu pai, ano passado, não sabia quantos anos eu tinha!*

Fernanda: – *Meu pai não sabe em que série eu tô.*

Ângela: – *O meu achava que eu ia pro Colégio “A2”.*

Arthur: – *Uma vez ele foi pegar ela no colégio “A2”.*

Alice: – *Eu acho que quando o pai mora longe, ele não sabe de nada. Meu pai, tipo, ele mora lá em Maringá, eu tava namorando praticamente um ano, e ele ficou sabendo só depois de praticamente um ano, e assim passou, que ele resolveu entrar no meu face.*

Renata: – *Meu pai mora em Ponta Grossa e eu passei 8 anos sem ver ele, aí eu fui pra lá, eu nem fui pra lá pra ver ele, só por que eu tinha uma festa de 15 anos de uma amiga. Agora tô há dois anos sem falar com ele de novo. Não eram 8 eram 6 anos, enfim, mas a gente não se falava quase nunca, agora ele meio que voltou a falar comigo, ele me chama todo dia no face, só que a gente não tem o que conversar. Ele me pergunta como eu tô daí não me responde mais, essa é a conversa com meu pai.*

Questionamos se o fato de estarem longe causa uma estranheza à relação deles e a resposta demonstra outros elementos que acentuam o distanciamento.

Renata: – *É. Eu não posso visitar ele agora por causa da minha mãe; quando eles terminaram, foi brigado e ela não quer que eu vá pra lá, tanto que quando eu fui pra lá, na festa de 15 anos da minha amiga, eu fui 3 dias antes e ela não ficou sabendo.*

Daniel: – *Nossa!*

Pesquisadora: *E aí, Yasmim?*

Yasmim: – *Eu não converso muito com a minha mãe, quando ela chega, às vezes, eu tô dormindo. Quase sempre quando ela chega eu já tô dormindo, ela ajuda cuidar do meu avô, aí ela tá sempre com a minha avó, aí a gente não se vê. Eu queria conversar sobre tudo com ela.*

Mais uma vez somos apresentados a falas que retratam diferenças significativas, a falta do diálogo, ou a existência dele. A confiança presente e a necessidade de falar mais abertamente. O distanciamento parece, por vezes, sufocar a realidade. Há a presença não presente, o desconhecer a vida dos filhos, mas há a aproximação, o contato constante, o conselho amigo, o fazer as coisas juntos. O contraditório apresenta não somente um campo de tensões, mas pode revelar multiplicidades. E o mundo da *adolescência* é multiplicador de práticas e ações que transmitem isso.

A escola também tem sérios problemas para adentrar o mundo adolescente. A estrutura escolar rígida, os horários fixos e as disciplinas pré-determinadas não dialogam com a quantidade de informações divulgadas diariamente e visualizadas, segundo a segundo, pelo adolescente através da tela do seu celular. A escola tem internet wi-fi, mas o professor não dispõe de meios técnicos e pedagógicos suficientes para o trabalho de pesquisa, o confronto de dados e a transformação de informação em conhecimento. O aluno remexe-se na cadeira, conversa, levanta, sai da sala, volta. Sente-se incomodado. Ele quer falar e nunca tantas vozes puderam ser ouvidas, ao mesmo tempo, ou em tempo recorde.

É a demanda geral da palavra análoga à demanda singular que os Polegarezinhos exprimem nas escolas e universidades e igual àquela da espera dos docentes nos hospitais e dos empregados no trabalho. Todo mundo quer falar, todo mundo comunica com todo mundo, por redes inumeráveis. Esse tecido de vozes se combina com o da internet; os dois soam em fase (SERRES, 2013, p. 70).

As mídias, as novas tecnologias afetam os modos pelos quais o público jovem aprende. Serres (2013) sinaliza essa questão quando afirma que os Polegarezinhos e as Polegarezinhas já não possuem a mesma cabeça, os jogos de internet e os computadores não ativam as mesmas zonas cerebrais que o livro, o quadro-negro ou o caderno. A princípio, tal afirmação pode parecer um tanto quanto desesperadora para aqueles afetos a uma prática mais tradicional de ensino, no entanto, para a grande maioria das pessoas – e este é de certa forma o propósito dessa nova asserção – motivo de pensar e repensar a atuação das escolas e dos professores diante dessa nova configuração cultural e social.

Está cada vez mais fácil dizer tudo o que se pensa, tudo o que incomoda e tudo que agrada, os perfis das redes sociais confessam verdades, mentiras, certezas e dúvidas e são um arquivo vivo de informações. A *escrita de si* reinventa-se tomando ao invés do papel, do livro e do caderno, a tela do computador e as interfaces digitais.

Por outro lado, a informação tem-se tornado moeda de troca; nada é feito ou digitado que não fique registrando de alguma forma. O produto buscado em um site para simples consulta passa a ser oferecido em qualquer visita que façamos a outros sites. O e-mail particular é invadido constantemente com anúncios, propagandas e comerciais. Você liga para pedir alteração de um plano de internet junto a sua operadora e, minutos depois de desligar, recebe uma nova ligação oferecendo um serviço de suporte online, pagável em 10 vezes sem juros no seu cartão de crédito. Esse é o espaço-tempo em que vivemos, o mundo virtual e tecnológico configurando as nossas relações cotidianas.

De acordo com Serres (2013, p. 19), nossos antepassados viviam em “um espaço métrico referido por distâncias”, enquanto os jovens, os adolescentes de hoje, as Polegarezinhas e os Polegarezinhos, habitam “um espaço topológico de aproximações”. As redes sociais como FacebookTM, InstagranTM, TwitterTM, através da rede mundial de computadores, compõem o “espaço topológico de aproximações”; embora não possibilitem contato físico, mantém contatos constantes, a vida dos sujeitos atualizadas e as novidades são cotidianamente faladas e reveladas. As distâncias dão lugar às aproximações!

Os adolescentes utilizam-se dos sites para contar a vida cotidiana, ora estão aqui, depois estão lá. Pela manhã, estão tristes; à tarde, alegres, curtindo uma música do momento; à noite preferem ficar acordados até tarde. As falas anunciadas virtualmente revelam desde uma briga com o pai, com a mãe ou com a melhor amiga até uma situação curiosa e engraçada de ser atacada por formigas e tirar a blusa em frente à casa da amiga. O fato ou acontecimento que se queira contar é revelado e, em poucos minutos, visualizado, curtido, comentado por dezenas ou centenas de pessoas da sua cidade, do estado, do país e até mesmo de outro lugar do mundo. As distâncias dão lugar às aproximações, mesmo que virtualmente.

“O espaço métrico das distâncias” que outrora compunha a vida de nossos pais, irmãos e até de nós mesmos [depende muito da idade que temos] faz parte de outro tempo, e é nesse sentido, conforme sinaliza Serres (2013), que os “Polegarezinhos” e

as “Polegarezinhas” vivem outra história. A história de um tempo presente, o da cultura da interação e da comunicação virtual.

Assim, a *adolescência* vai revelando-se por ela mesma, inscrita em códigos, signos, expressões, linguagem, espaços, configurações, sentimentos, dúvidas, [in]certezas que povoam as experiências cotidianas.

4.3. A *adolescência* por ela mesma

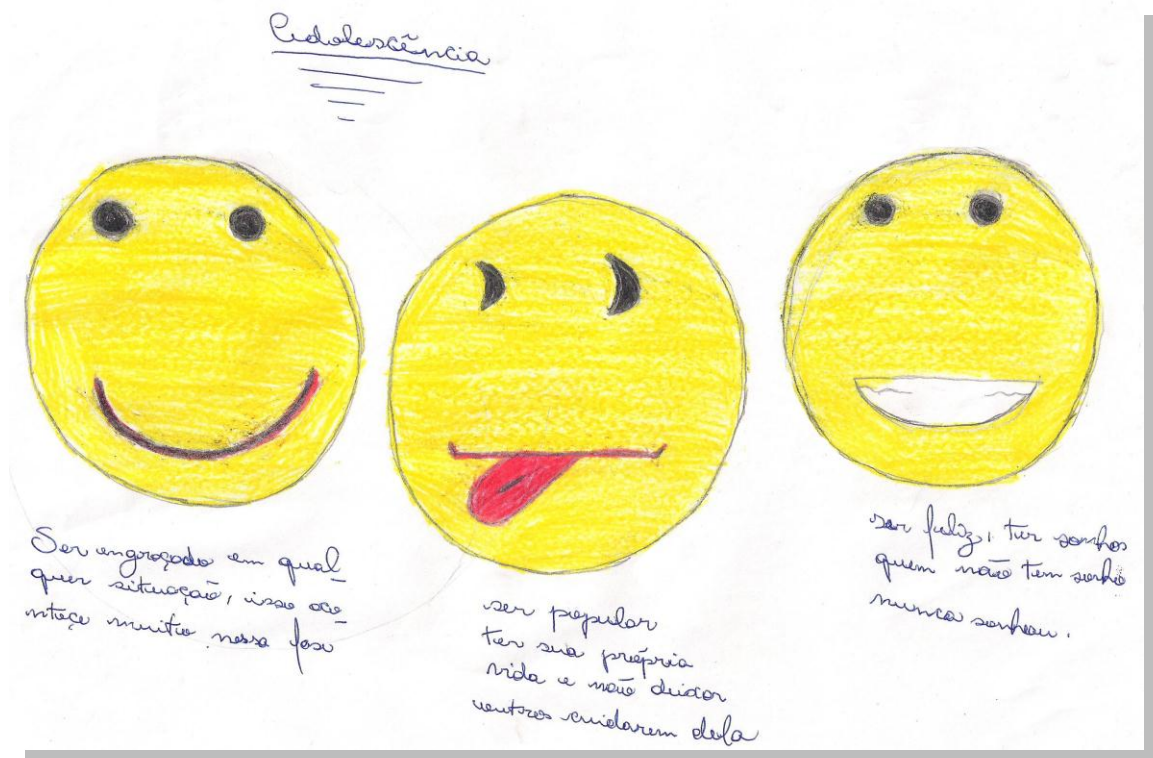
O que eu te falo
nunca é o que te falo e sim outra coisa.
Capta essa coisa que me
escapa e no entanto vivo dela e
estou à tona de brilhante escuridão.
Um instante me leva insensivelmente a outro
e o tema atemático vai se desenrolando
sem plano mas geométrico
como as figuras sucessivas em um caleidoscópio.

Clarice Lispector, 1998

Os adolescentes fazem releituras de si. O sujeito faz releituras de si. Para Foucault e Deleuze, o sujeito é constituído de afetos, desejos, sentimentos. Esse é o exercício que aqui empreendemos. A cartografia da *adolescência* a que nos propomos quer demonstrar as singularidades, as releituras que os sujeitos fazem de si próprios diante do conjunto de saberes, leituras, interpretações que lhe são externas, que o atravessam e tendem a construir uma imagem-modelo, uma representação.

Fazendo referência a imagem seguinte, os adolescentes são capazes de ressignificar tudo aquilo que é imposto, porque *são descolados, são engraçados, são populares e têm sonhos*, o que caracteriza uma não-identidade porque a diferença se inscreve em cada sujeito.

Imagem 3 – Ser engraçado, ser popular e ser feliz!



Fonte: Daleste (2014).

A pesquisa com adolescentes teve como principal objetivo dar visibilidade às falas, à maneira de pensar, às concordâncias e discordâncias, principalmente às diferenças e às singularidades tecidas nos diálogos a fim de valorizar os dados a partir de um ponto de vista qualitativo: o da riqueza das falas, o do desencadeamento das conversas. A apresentação extensiva de alguns diálogos no texto tem como objetivo mostrar a cadência, o encaminhamento e o direcionamento que os próprios adolescentes davam a discussão, como atores de sua própria experiência e existência ali relatada, *desenhada, ilustrada* e debatida. Eles apresentam-se ora como locutores, quando narram suas respostas aos questionamentos levantados por nós, ora como interlocutores, quando eles próprios questionam a si e aos outros, ora como produtores quando por perceberem a importância e os objetivos dos momentos de trocas, que ali realizávamos. Lembram a necessidade de retornar ao tema inicial do debate, ou ainda, ajudam os colegas a responder e, por vezes, assumem o papel de pesquisadores diante dos outros integrantes do grupo quando, já acostumados com a dinâmica de uma conversa questionadora, eles próprios depois de falarem, lançavam uma série de perguntas aos colegas.

Pesquisadora: – *Eu gostaria que falassem um pouquinho de vocês, alguma característica ou coisa que queiram falar e que identifique vocês.*

Arthur: – *Começa Yasmim.*

Renata: – *Começa Arthur. É você o escolhido.*

Arthur: – *Tá, mais o que eu tenho que falar?*

Os demais ajudam dizendo que é para ele se apresentar, falar nome, idade... “ – [...] *eu me chamo Arthur, eu tô no primeiro ano. Tenho 15 anos.*” Renata assume o papel de pesquisadora e se dirige ao Arthur:

– *Onde você estuda?*

Arthur: – *No Colégio “S”.*

Renata: – *Você se acha legal?*

Arthur: – *Eu me acho superdivertido.*

Renata: – *Você se acha legal?* [Insiste]

Arthur: – *Então, eu me acho superdivertido!*

Renata: – *Você tem animal de estimação?*

Arthur: – *Sim. Tenho uma tartaruga, um gato e um cachorro.*

Renata: – *Uma palavra que te define, era isso né que era pra falar.*

Alice: – *Sedentarismo.* [Ajuda a colega].

Arthur: – *Sedentarismo!* [Concorda]

Alice: – *Ele é muito preguiçoso!*

Ângela: – *Isso é verdade. Demais!*

Marina: – *Eu tenho 15 anos, estudo no “S” junto com eles.*

Renata: – *Uma palavra que te define.*

Daniel: – *Preguiça também.*

Renata: – *O que você mais gosta de fazer?*

Yasmim: – *Sair.*

Arthur: – *Beber.* [Risos]

Yasmim: – *É isso.*

Ângela: – *Meu nome é Ângela tenho 14 anos, eu estudo no “A1”*

Alice: – *Que série você tá?*

Ângela: – *Na oitava.*

Renata: – *Uma palavra que te define?*

Ângela: – *Não sei. Indecisão!*

Pesquisadora: *Por quê? Você se acha muito indecisa?*

Ângela: – *Bastante.*

Pesquisadora: *Pensa, pensa muito antes de fazer alguma coisa?*

Ângela: – *Às vezes, nem sempre. Às vezes, faço as coisas sem pensar.*

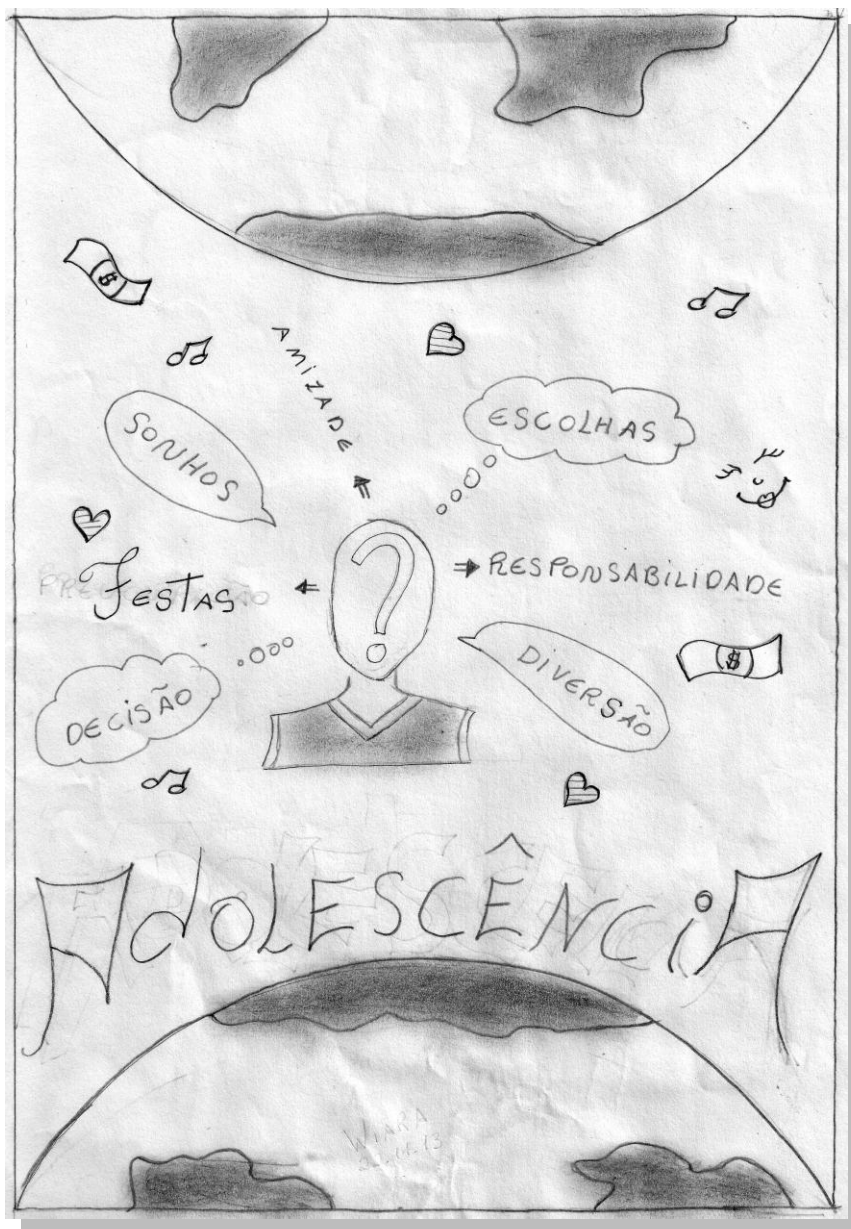
Arthur: – *Certeza.*

Ângela: – *Não vamos entrar em detalhes, né Arthur, vamos deixar quieto!*

Indecisão! Palavra interessante para pensarmos o momento presente. Mostra que as *grandes certezas*, os *paradigmas*, as *grandes teorias* revelam-se impotentes diante das práticas e vivências adolescentes contemporâneas e, por assim dizer, reforça a sua morte. Pensar no futuro, responder ao questionamento: “O que eu vou ser quando crescer?” faz parte do ideário adolescente, porém as concepções são

outras. Há uma permissão à dúvida, à mudança cotidiana de opinião, ao querer ser feliz, ao viver o momento presente!

Imagem 4 – Permissão à dúvida!



Fonte: Hilary (2013).

A seguinte imagem retrata essa série de elementos que compõe a vida cotidiana do adolescente. Elementos já discutidos e que se apresentam extremamente potentes para compreendermos a relação da *adolescência* com o mundo a sua volta, com os entornos e contornos com que ela aparece: a internet, os meios de comunicação, as tecnologias, a bebida, as grandes marcas, os sites de bate-papo e, ao fundo, sombreando tudo isso: um ponto de interrogação! É a permissão à dúvida que

retorna. Para que ter certeza do futuro? Nós adultos queremos que os jovens tenham em mente e decidam logo o que serão profissionalmente, quantos filhos, se o que importa realmente é o momento em que vivemos. Nós os ensinamos cotidianamente a pensar que, no futuro, não há garantia de felicidade.

Imagem 5 – Amor, internet, tecnologia, bebida e diversão



Fonte: Charlyes (2013)

Ser feliz é o que importa. Essa análise ouvimos nas conversas que se inscrevem ao longo da pesquisa. O adulto não é o espelho, a referência, pelo contrário, os adolescentes sabem exatamente que não querem um modelo para seguir, eles querem

viver bem o momento presente, mas não querem ser iguais a todos, ou ao que a maioria vê.

Renata: – *Eu acho que eu nem penso muito em ir pra faculdade. Na verdade quando eu penso em uma faculdade, eu nem penso muito em estudar. Tipo, eu não quero uma profissão que eu não possa parar e ter uma família. Eu quero uma coisa bem nada a ver, que eu não tenha nada certo. Eu não quero enjoar da vida. Tipo, a minha mãe tá grávida. [...] Quando ela veio me contar isso, ontem, eu comecei a pensar, percebe? Meu, ela perdeu a vida inteira dela porque, quando uma filha dela cresce tá indo embora, ela tem outra, aí eu pensei: “Eu não quero essa vida pra mim!”. Eu não tenho como querer uma coisa hoje, por que o que eu vivo hoje, tipo, ir pro colégio e fazer essas coisas, eu já faço todo dia, então não tem o que querer mais!*

Porque querer mais se eu já tenho tantas coisas boas? Ao contrário da ideia de que o adolescente nunca está satisfeito com a vida e com as coisas que tem, a fala revela planos para um futuro que se propõe diferente daquilo que ela vivencia através da experiência com a mãe. Assim, o amanhã tem que ser bom, mas o hoje também é bom, também é carregado de experiências positivas e prazerosas e que cabem bem ao momento presente. A vida já é significativa na simplicidade com que ela se apresenta.

As tentativas de generalização da imagem adolescente ficam evidentes quando são questionados: *qual a imagem que os outros [a família, os pais, a sociedade, a mídia] têm dos adolescentes?* Assim, opinam sobre a visão acerca do adolescente.

Pesquisadora: – *O que vocês ouvem falar dos adolescentes?*

Bianca: – *Que eles são rebeldes.*

Carina: – *Todo mundo, tem gente que fala assim que eles tão na fase da preguiça, na fase do querer namorar.*

Aline: – *Não fazer mais nada.*

Nina: – *Não ter tanta responsabilidade.*

Aline: – *Que só querem fazer festa, namorar.*

Bianca: – *Nossa, minha mãe fala totalmente ao contrário. Ela diz que agora é que eu tenho que ter mais responsabilidade.*

Carina: – *É que a gente não tem consciência disso.*

Bianca: – *É que os nossos pais querem. Não que a gente quer fazer.*

Com o grupo *Mamonas Assassinas*, as representações continuam a se apresentar...

Hello Kitty: – *Que o adolescente é complicado.*

Gunter: – *São diabinhos!*

Amy: – *Que adolescente é revoltado!*

Bryan: – *Revoltados, sempre! 90% das pessoas que você perguntar...*

Pesquisadora: – *E o que mais? A mídia por exemplo?*

Hello Kitty: – *Apaixonados.*

Daleste: – *Metidos.*

Gunter: – *Drogas, drogados.*

Daleste: – *Brigões, que gostam de brigar.*

Mas também é hora deles se posicionarem; então, queremos saber a opinião deles diante disso e elas surgem espontânea e diretamente.

Pesquisadora: – *E o que vocês pensam?*

Hello Kitty: – *Errado, porque não é isso!*

Amy: – *[...] a gente tá aprendendo a viver agora, porque é agora que a gente está descobrindo coisas novas, agora que a gente está descobrindo o que a gente realmente quer.*

Bart: – *Porque eles veem um lá que o outro, por exemplo, da maconha, eles vão pensar que todos vão estar nisso juntos.*

Bryan: – *O que um adolescente faz, todo mundo vai atrás, mas não é bem assim.*

Lisa: – *Por exemplo, uma pessoa anda com outra e essa pessoa tá no caminho do mal, e daí aquela pessoa que não é, acaba sendo comparada com ela.*

As falas revelam a necessidade que o adolescente tem de ser compreendido na sua maneira própria de ser e de agir, de pensar. Ou seja, *não é porque eu sou amiga de alguém que tem gostos e atitudes específicos que sou igual*. O parecido pode estar associado ao espaço que ocupam, aos lugares que frequentam, à idade que possuem, mas isso não é critério de igualar a todos, como pertencentes a um mesmo grupo, com as mesmas atitudes, com as mesmas referências. As diferenças continuam a se inscrever.

Mili: – *O meu desenho, prof^a., representa que cada adolescente tem seu estilo e por mais diferentes que eles sejam por fora, por dentro eles são iguais pensam do mesmo jeito.*

Pesquisadora: – *Humm que legal. Foi você quem fez o desenho?? A-DO-REI*

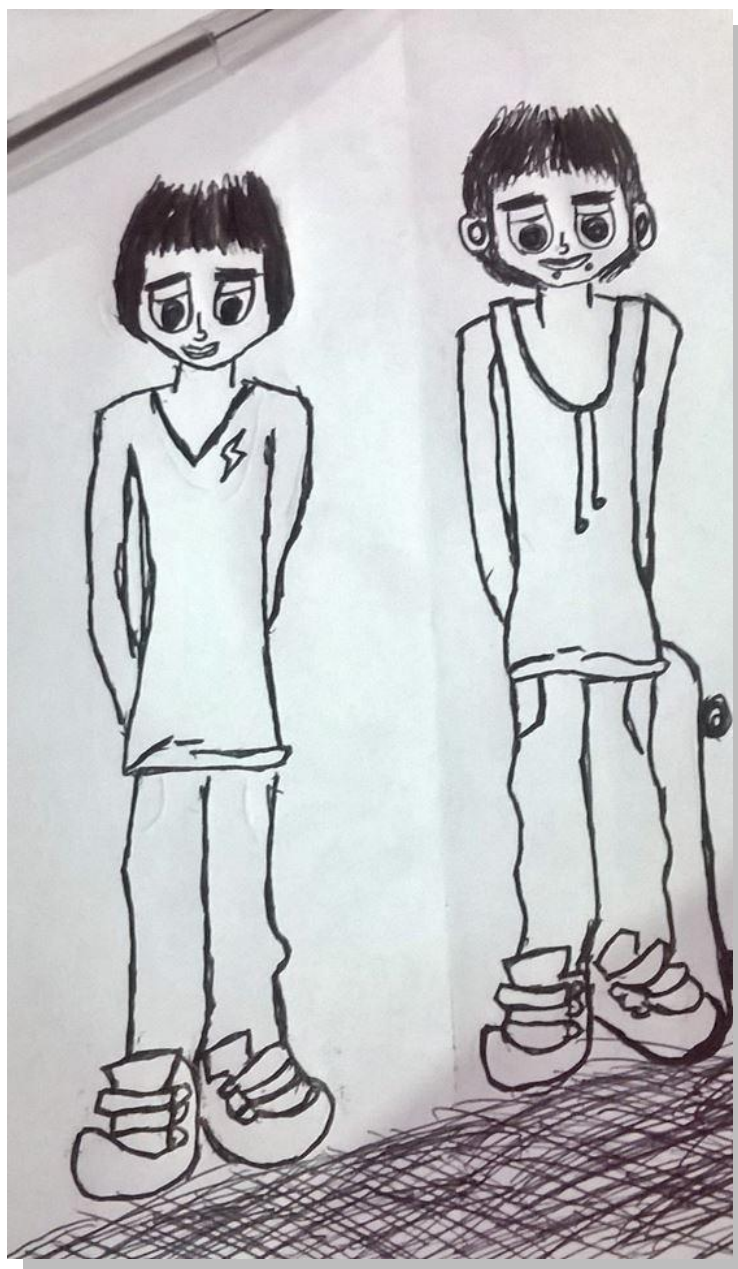
Mili: – *Fui eu quem fiz o desenho, sim.*

Pesquisadora: – *Por que você acha que pensam do mesmo jeito?*

Mili: *Não foi bem isso que eu quis dizer. É que eles são parecidos não que pensam exatamente igual.*⁵⁰

⁵⁰ O diálogo aconteceu via bate-papo do Facebook. Como, no último encontro com o grupo, alguns adolescentes não haviam feito o desenho, eles prometeram enviar via internet.

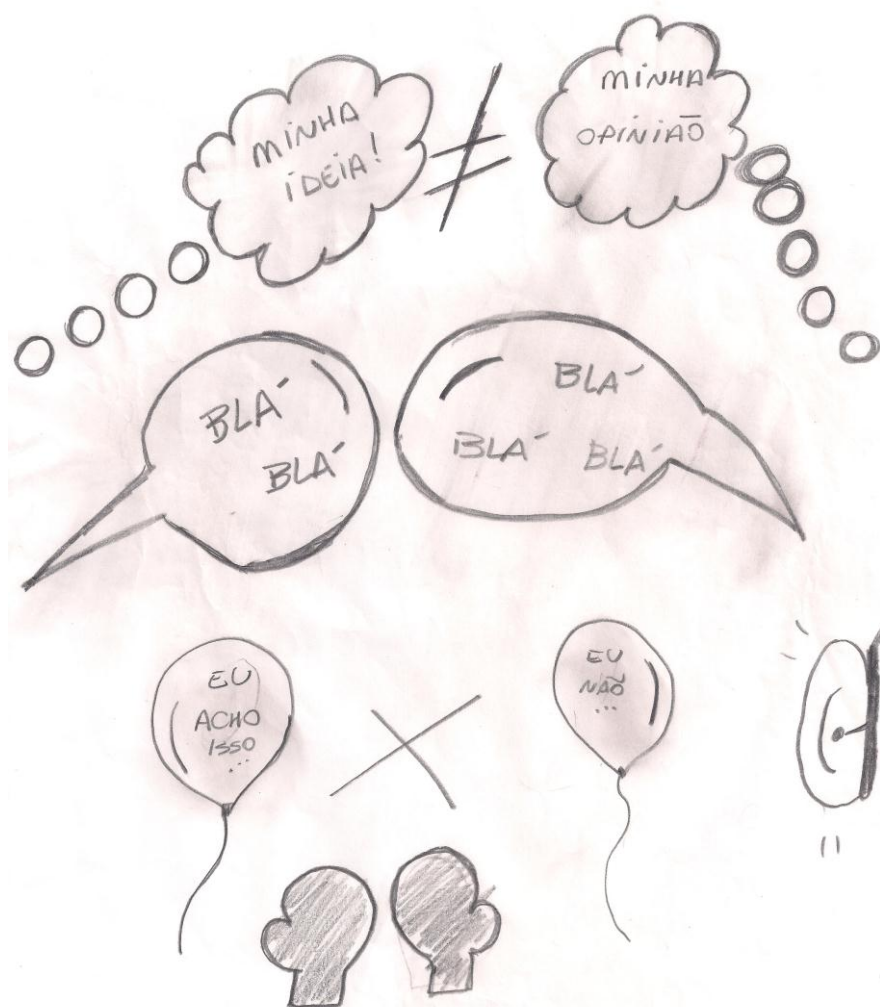
Imagem 6 – Os adolescentes são parecidos. Não pensam exatamente igual



Fonte: Mili (2014).

Assim, a singularidade apresenta-se como forma de dizer como são e porque são, como se apresentam, agem, gostam, relacionam-se. Mas há sempre a necessidade de reforçar que são parecidos, o que não significa que pensem exatamente igual. A diferença de ideias e de opiniões pode causar um embate, como em um ring de luta; sempre haverá divergências, mas elas são fundamentais para que o aprendizado aconteça.

Imagem 7 – Diferença de opiniões/ideias



Fonte: Valentina (2013).

Valentina: – *Eu quis expressar [...] que estão falando e pensando. Primeiro mostra pensamento, minha ideia, minha opinião, daí tem o sinal de diferença aqui no meio pra “falar” que tem muitos pensamentos que divergem, que nem todo mundo é igual, e aqui, esse balãozinho significa fala, no quadrinho, e blá, blá, blá que a gente está num mundo de muita expressão e a gente tem que falar, tem que se comunicar e é o que me representa, eu falo demais e, aqui, eu coloquei balãozinho normal, assim, sabe. E aqui um versus tipo luta de box que é como se fosse um ring, porque muita gente quer falar, quer falar que você está certa, que é isso, é aquilo e acaba discutindo, entendeu? E daí este aqui é o negocinho do som do sino de luta, eu quis falar que tem muita divergência de opiniões, ideias...*

Pesquisadora: – *Na sua opinião essa divergência é importante?*

Valentina: – *Muito*

Pesquisadora: – *Por quê?*

Valentina: – *Porque se não tivesse isso eu acho que seria meio pacata a nossa vida, por que essa diferença faz com que a gente aceite – às vezes pode não aceitar – mas aprenda com o que os outros fazem com a gente. Por exemplo, eu não sei tanto quanto você, claro que não, mas você me ensina coisas quando fala coisas pra mim, ou, às vezes, eu posso ensinar uma coisa pra você, eu acho. É importante essa divergência de ideias e opiniões porque assim você aprende com os outros...*

A diferença é tanto um critério de não representação – e os adolescentes tendem a nos dizer: *eu sou singular, sou diferente, não posso ser igualado ao outro* – quanto um critério de conflito de ideias e opiniões. E eles continuam a afirmar: *Se eu penso diferente de vocês, se as ideias são divergentes não é um fator negativo e sim motivo de potencialidade, de aprendizado. Eu sempre posso dar de mim para o outro, sempre há algo para se aprender em uma relação em que os pensamentos divergem.* Assim, não há uma única forma de pensar as coisas, não há uma única teoria que explica a realidade, o cotidiano. Essa oposição de ideias é fundamental para olhar a nossa volta e entender que as teorias entram num embate para explicar o mundo mas também, há riqueza nisso, elas se complementam.

Sentimentos e relacionamentos também entram no rol dos debates. Ora apresentam-se timidamente, ora vem escancarados. *A pessoa em quem eu mais confio é a minha namorada.* Ou quando se referem a estilos e a adolescente afirma que gosta de Emos, no mesmo momento a outra colega reforça: *principalmente de garotas Emo,* e ela confirma que sim.

As imagens *Sentimentos e Todo relacionamento tem amor,* apresentadas na sequência revelam o quanto os relacionamentos perpassam o cotidiano adolescente e como eles se apresentam como experiências importantes. A imagem sentimentos foi escolhida por Amy e ela afirma como legenda: *“Quando somos adolescentes, nossos sentimentos em relação aos outros mudam...começamos a pensar mais em namoro, por exemplo”*

Imagem 8 – Sentimentos⁵¹



Fonte: Google Imagens (2013).

A imagem a seguir *Todo relacionamento tem amor* mostra que existem formas diferentes de relacionamento e que isso faz parte da realidade, das experiências do ser humano. A maneira como elas são expressas são reveladoras da necessidade de compreensão e do olhar despojado de preconceitos com que a escola, a igreja, a família e a sociedade precisam ter para com os relacionamentos homossexuais. Mais uma vez, essas opiniões vem demonstrar a não identidade. Para ser feliz não é preciso ser heterossexual, há outras formas de relacionamento cabíveis, possíveis e, por assim dizer, legítimas e, em todas elas, o amor pode estar presente! Os corações são a mais clara indicação disso.

⁵¹ A imagem foi enviada via bate-papo do Facebook e questiono se foi feita pela adolescente, a fim de resguardar as fontes, ela afirma: “não eu baixei da internet há um tempo já...aí tava aki no meu pc...” (AMY).

Imagem 9 – Todo relacionamento tem amor!



Fonte: Hello Kitty (2014).

O que é interessante, casual e pontual e também banal na *adolescência* continua demonstrando a singularidade e o potencial. Quando questionados sobre o que mais os interessa as pistas vão-se apresentando entre o que é mais falado, que é interessante.

Charlyes: – *Facebook*

Hilary: – *O que é mais falado é o Facebook, mas o que mais interessa, tipo é...*

Aila: – *Eu gosto de assuntos polêmicos.*

Vários concordam: – *Ééé...*

Hilary: – *Que nem agora nós estamos falando da menina aqui* [referindo-se a conversa anterior à entrevista sobre o comportamento de uma menina]

Aila: – *É, daí uma fala uma coisa, a outra fala outra, até que a gente chega a uma conclusão que ou ela é puta ou ela não é, né?*

Dhiovana: – *É puta ou é quenga....*[Risos]

Nesse momento, “rola” uma conversa sobre a identidade da menina e comentários de outras situações polêmicas envolvendo-a.

Pesquisadora: – *E desses assuntos polêmicos, então, como poderíamos nomear esse assunto aí?*

Charlyes: – *Fervo.*

Aila: – *É Fervo.* [Outros concordam acenando positivamente com a cabeça]

Novamente a questão sobre a postura da menina volta à tona. Embora os adolescentes demonstrem que alguns relacionamentos são perfeitamente aceitáveis, como aqueles que acontecem entre pessoas do mesmo sexo, mostrado no desenho anterior, o comportamento da menina passa por um julgamento moral, ou seja, podemos escolher alguém do mesmo sexo para namorar, mas não podemos nos relacionar com várias pessoas. A sociedade do controle, expressa por Deleuze, é apresentada no campo micro: o olhar sobre as atitudes do outro. Há sempre alguém vigiando, comentando, opinando. O fato de ela sair com vários meninos é interpretado com ares de preconceito, mas sempre há quem discorde. É como se Paola quisesse dizer: *E daí se ela faz isso. O que é ser puta? O que é ser quenga?*

Paola: – *Eu acho que ela não é puta por fazer isso.*

Charlyes: – *Não, ela é dada.*

Paola: [repete] – *...acho que ela não é puta...*

Aila: – *Eu acho que ela não é puta, mas a moral dela....* [gesticula com as mãos indicando os polegares para baixo].

Valentina: – *Ô, gente, vamos agora prestar atenção ao que ela tá pedindo?* [referindo-se ao questionamento inicial realizado pela pesquisadora]

Charlyes: – *Mas isso é o assunto que nos interessa!*

Hilary: – *É o Polêmico.*

Pesquisadora: – *Sim, é a polêmica, mas essas polêmicas envolvem o quê?*

Dhiovana: – *Festa.*

Aila: – *Festa, Briga...*

Charlyes: – *Festa, dinheiro, sexo e vai embora.*

Dhiovana: – *Bebida.*

Aila: – *Bebida.*

Pesquisadora: – *Isso é o que mais interessa vocês, porque?*

Charlyes: – *Não, isso são os assuntos.*

Hilary: – *Isso são os assuntos mais falados, o que mais interessa não é isso.*

Pesquisadora: – *Tá, então o que mais interessa?*

Valentina: – *Pra mim, assim, o que eu tô mais atendida é a questão da política. Eu sei que eu sou muito ligada assim...*

Aila: – *Vai se candidatar ano que vem a prefeita.* Interrompe em tom de brincadeira.

Valentina: – *...sei lá eu leio muito, sabe.*

Hilary: – *Vai fazer Direito né?*

Valentina: – *Vô. E daí, como eu sou muito viciada em leitura, leio revista, jornal, coisas assim, daí eu sou mais ligada à política. Então política, livro para mim é coisa interessante, fatos que aconteceram em algum lugar do mundo. Por exemplo, eu gosto mais de conversar com meu tio do que com a minha prima.*

Aila: – *Eu já sou o contrário, eu gosto de assistir jogo de futebol, mas não sou homem, mas eu gosto.*

Valentina: – *Eu também gosto.*

Aila: – *...eu gosto de debater, eu gosto de falar mal do meu time e gosto de falar mal dos outros. Eu gosto de jogo de futebol, eu gosto de coisa que dê o que fala, de furugudú. Eu gosto de ver o jornal, daquela guerra que tá dando. [referindo-se a guerra na Síria]. Eu gosto de ver o Plantão Policial para sabe o que tá acontecendo. Eu gosto de entrar e olhar o que está acontecendo na nossa cidade.*

Hilary: – *O que eu gosto, não sei se é porque eu estou terminando o Ensino Médio, é de falar de faculdade e tal, se eu falar com alguém que está fazendo faculdade, pra ver se é bom, pra escolher o certo.*

Dhiovana: – *Eu gosto de falar de história, sei lá, o que está acontecendo nos outros lugares também...*

As falas – que circulam entre o *polêmico*, o *fervo*, o *furugudu* – num primeiro olhar, podem até parecer superficiais, mas quem nunca fez, ou ainda faz perguntas acerca do seu existir, da sua ação e potência no mundo? Ou, *quem de nós nunca lançou mão de falar de questões polêmicas, coisas do cotidiano, em dar uma opinião ou de posicionar-se diante de situações cotidianas que podem até ser irrelevantes para muitos, mas estão inscritas no nosso dia a dia e não há como negá-las ou disfarçá-las?* O adolescente também direciona sua atenção para tais questões e opina, discorda, concorda, tendo como parâmetro o seu comportamento, aquilo que acreditam ser o mais correto, mesmo que lá, uma vez ou outra, também *deslizem* e tenham atitudes um tanto *indesejáveis*: o uso de drogas lícitas ou ilícitas e alguns *micos* que acabam *pagando* por isso.

Imagem 10 – Furugudu



Fonte: Aila (2013)

O adolescente também gosta de assuntos *sérios*, do ponto de vista adulto: fala de futebol, da copa do mundo, de política, de música, de pesquisa, de conhecimento...

Batman: – *Futebol.*

Alguém afirma: – *Sair.*

Bart: – *De tudo. Tudo misturado.*

Kick: – *Depende da pessoa.*

Ciclop: – *É depende da pessoa, porque que nem eu procuro sempre ter amigos mais velhos porque eles tem mais maturidade, daí a gente conversa mais sobre conhecimento, fala sobre pesquisa, essas coisas. Às vezes sobre um livro bom que leu, sobre video game também que a gente joga bastante.*

Kick: – *Sei lá, a minha mãe sempre fica me incomodando que eu tenho que pensar o que eu vou ser no futuro.*

Pesquisadora: – *Com os teus amigos o que é mais legal de conversar?*

Kick: – *Zoeira só.*

Bart: – *A copa.*

Começam a discutir sobre o jogo do Brasil. Quantos gols. E a conversa vira uma bagunça. Eles têm dificuldade em apontar o que mais interessa. Mas sempre é possível retornar.

Bob Esponja: – *Eu sempre conto assim para as minhas amigas, quando a gente se encontra, o que aconteceu no dia, as novidades que aconteceram. A gente conta os piá que a gente pega assim, os esquema né...*

Pesquisadora: – *Isso é o que mais interessa quando vocês estão conversando?*

Bob Esponja: – *Não, o que mais interessa é as notas do boletim.* [Risos]

Pesquisadora: – *Então os estudos, a escola é um assunto que circula assim nos debates?*

Batman: – *Uhum.* [Afirma balançando a cabeça em movimento afirmativo].

Bob Esponja: – *Sim.*

Batman: – *Tudo.*

Pesquisadora: – *Mas o que é tudo?*

Bryan: – *Música, esporte.*

Batman: – *Estudar!*

Bart: – *Não minta! Foi com duas notas baixas, daí ele fala que estudar é a melhor coisa.*

É interessante observar como há intimidade entre eles, justificada pelo fato de estudarem juntos; então um sempre está lembrando o outro de ser verdadeiro, ou apontando alguma situação que aconteceu na turma da escola regular ou no círculo de amizade que frequentam. Há, por vezes, nas falas, tentativas de generalização, de representação de uma ideia ou de um assunto, como exemplo o que está em evidência mais nos círculos das meninas, que não deixa de ser contestado. É assim que se reforça a singularidade e a pluralidade adolescentes. Nem todas as meninas fazem questão de ficar falando de meninos ou dos meninos que namoram. Há outros interesses em questão além de *ficar* ou namorar.

Bob Esponja: – *Entre as meninas, eu acho que o assunto que mais rola, assim, tipo, é dos piás que elas ficam.*

Ciclop: – *Nem todas as meninas.*

Bob Esponja: – *A maioria!*

Bryan: – *Tipo a Ciclop só fala de música.*

Ciclop: – *Não.*

Bryan: – *De livros...*

Ciclop confirma: – *De livros!*

Bryan: – *Isso aí.*

Bob Esponja: – *Tem uma amiga minha lá da escola que a gente só conversa sobre livros.*

Ciclop: – *Isso é uma amizade boa.*

As experiências adolescentes são povoadas de singularidades, de [in]certezas, de dúvidas, de projetos, de vivências e revelam que toda a intensidade impressa no viver adolescente estabelece-se como marca, como significado do que fica, do que permanece. A *adolescência* é um momento marcado por experiências hormonais, sensitivas, motoras e embora, do ponto de vista cronológico, seja mais rápida do que a infância, é extremamente intensa, e opera na produção das subjetividades adolescentes. Assim, o devir-adolescência está na ordem das constantes transformações, que não cessam de acontecer, metamorfoses cotidianas, singularmente diferenciais.



CONSIDERAÇÕES, REFLEXÕES, [IN]ACABAMENTOS...

As considerações apresentadas como parte final deste trabalho não pretendem concluí-lo, esta é a razão de termos agregado ao título, as palavras reflexões e [in]acabamentos e sentimos necessidade de dizer que construí-la é um desafio, mas faz-se necessário como exigência da estrutura de um trabalho acadêmico, de coerência de produção, que se apresenta como uma conversa inacabada que não pretende findar e evidencia a necessidade de mais debates sobre o assunto.

O estudo que aprendemos demonstrou que a sociedade, historicamente, tende a impor modelos, imagens e ideais, a construir representações e a naturalizar comportamentos adolescentes como sendo úteis e necessário a todos os sujeitos. Por outro lado, evidenciou que a *adolescência* dá sinais de reinvenção via expressão. As falas, os comportamentos, os discursos, os objetivos, as posturas, as atitudes observadas-coletadas, ao longo da pesquisa e aqui apresentadas, refletem um movimento singular e potencializador das experiências cotidianas adolescentes.

De forma alguma pretendemos construir mais uma representação para a adolescência e, assim, consideramos a necessidade de que as discussões ensejadas constituam-se em aberturas para novas leituras e debates, que possam evidenciar a singularidade e o diferencial do universo adolescente em constante mudança; portanto, a compreendemo-la a partir do conceito de devir-adolescência destituído de qualquer forma de representação e identidade.

Da mesma forma, não pretendemos estabelecer um traço comparativo com outras gerações – dos anos de 1960, de 1980, 2000, 2010 caracterizados por X, Y, Z e Alfa respectivamente – embora seja possível perceber diferenças significativas e, por assim dizer, relacionadas e compreendidas pelo tempo histórico, as relações sociais e todas as mudanças que inscritas nas suas denominações. Pelo contrário, cada geração configura-se como significativa e única e, portanto, inaugura sua originalidade.

As tentativas de generalização e representação foram inscrevendo-se ao longo do tempo, especialmente no Ocidente, como exercício de nomear e distinguir a adolescência como fase, etapa, momento da vida do ser humano. Por sua vez, as possibilidades de entendimento e investigação que os adolescentes nos apresentaram

e nos apresentam cotidianamente, faz-nos refletir sobre a importância de mudarmos o foco das ações a fim de considerá-lo na sua relação consigo mesmos, demonstrando aspectos da sua experiência, da sua vivência como estratégia fundamental e necessária a todos os que trabalham e/ou convivem com adolescentes.

Instituições como a família, a escola, a igreja e a sociedade como um todo necessitam reaprender a ensinar. Os valores, os diálogos, a construção do conhecimento acontece por outras vias e nada adianta partirmos do pressuposto de que todos aprendem da mesma forma, pensam do mesmo jeito, vestem as mesmas roupas, ouvem as mesmas músicas. Pelo contrário, eles resistem e reexistem bem diante dos nossos olhos. O que isso é capaz de nos dizer? Acreditamos que tal pergunta precisa ser constantemente revisitada para que possamos deixar de ver de modo tão e somente negativo as atitudes e comportamentos dos adolescentes contemporâneos. Se há efemeridade nas suas ações, devemos considerá-las como potenciais, necessárias a toda e qualquer vivência e experiência saudável, seja nos sentidos físico, social e emocional!

Confirmamos, com o desenvolvimento desta pesquisa que as linhas constantemente se emaranharam, distanciaram-se e complementaram-se na tessitura dos pressupostos teórico-metodológico-práticos, e o grande desafio foi apresentá-los em uma estrutura que preservasse, não como certezas, mas como direcionamentos, as intenções da pesquisa e demonstrasse a riqueza das expressões subjetivas dos adolescentes participantes.

Realizar este trabalho foi extremamente relevante por diversos motivos. Primeiro, por ter-se originado de uma experiência significativa como professora de adolescentes; segundo, por inaugurar uma discussão via Filosofia da Diferença que possibilita destacar o diferencial, o singular da *adolescência*; terceiro, por visitar o convívio com adolescentes por meio das nossas conversas coletivas, por ouvi-los chamar-me de professora e pela reinvenção com que se apresentaram cotidianamente por meio das atitudes, gestos e opiniões e, por quarto e último motivo, pela pretensa e verdadeira intenção de que esta investigação constitua-se como abertura da escola e dos seus profissionais no sentido de ensinar novas e variadas práticas que considerem as expressões dos adolescentes na contemporaneidade, uma vez que tais expressões estarão dando indícios sobre o proceder [ética] e o estar [estética] adolescentes.

REFERÊNCIAS

a) Obras

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artmed, 1981.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BALANDIER, Georges. **O Dédalo: para finalizar o século XX**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1999.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 6. ed. São Paulo: Record, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Müller Xavier, revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salina Fortes. São Paulo: Perspectiva, Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Perbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. RJ: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. Revisão de Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2005.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FIGUEIREDO, Gláucia. **Traçados nômades da Pedagogia**. Curitiba: Prismas, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo: y otros textos afines**. Tradução de Mercedes Allendesalazar. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Edição estabelecida sob a direção de Francois Edwald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros, tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 11. reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012a.

GALEANO, Eduardo. **Palavras andantes**. Tradução de Eric Nepomuceno. 5. ed. Porto Alegre: L&PM 2007.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia**. 2. ed. São Paulo: José Olympio, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 19. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

MOSÉ, Viviane (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUINTANA, Mario. **Apontamentos de História Sobrenatural**. Porto Alegre, Globo: 1976.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

b) Artigos e capítulos de livros

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5/6. São Paulo, 1997. p. 25-36.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação**, 2003. Disponível em:

http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2311/1/ensaio_introdutoriopr_ona.pdf. Acesso em: 02/05/2012.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDIOTTO, César. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**, vol. 31, n.1, São Paulo, 2008. p. 87-103.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. [Deleuze, “Qu’est-ce qu’un dispositif?” Texto de 1988, republicado em Deux Regimes de Fous como texto de número 50, pp. 316-325].

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. A Escrita de si. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 141-186.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade e política. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 234-239.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 246-257.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 25-280.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e Escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero e Gilda Gomes Carneiro; introdução traduzida por Antonio Cavalcanti Maia; revisão técnica: Vera Porto Carrero. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: uma manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIANESINI, Sarita. "Lá vem o Marcos! Táca-le pau nesse carrinho!". **Gazeta do Povo**. Curitiba, PR, 30 jun. 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1480393&tit=%C2%93La-vem-o-Marcos!-Taca-le-pau-nesse-carrinho!%C2%94>. Acesso em 30 jun. 2014.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LAW, John. Notas sobre a teoria do ator-rede: ordenamento, estratégia, e heterogeneidade. **Systems Practice**, vol.5, n. 4, 1992. Tradução de Fernando Manso. Disponível em: <http://www.necso.ufrj.br/Trads/Notas%20sobre%20a%20teoria%20Ator-Rede.htm>. Acesso em: 20/09/2013.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

POTER. A ternura do "tácale pau nesse carrinho, Marco!". **Zero Hora**. Porto Alegre, RS, 29 jun. 2014. Disponível em: http://wp.clicrbs.com.br/potter/2014/06/29/a-ternura-no-tacale-pau-nesse-carrinho-marco/?topo=13,1,1,,13&utm_source=Redes%20Sociais&utm_medium=Hootsuite&utm_campaign=Hootsuite. Acesso em: 30 jun. 2014.

SALLES, Alessandro. Gilles Deleuze: breve prelúdio a uma filosofia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 36, p. 289-298, out. 2004.

STASSUN, Cristian Caê Seemann; ASSMANN, Selvino José. Dispositivo: fusão do objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. **Cad. de Pesq. Interdis. Em Ci-s. Hum-s.** Florianópolis, v. 11, n.99, p. 72-92, jul/dez. 2010.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

c) Dissertação

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. 1998. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 1998.

d) Documentos e leis

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Brasília: SEEP, 2010.

FRANCISCO BELTRÃO. **Edital de Concurso Público nº 121/2009 de 15 de dezembro de 2009**. Francisco Beltrão, PR: 2009.

e) Videografias

GALLO, Silvio. **Foucault**. Coleção Filósofos e a Educação. Entrevistadora: Renata Lima Aspis. Participações especiais: Alfredo José da Veiga-Neto, Guilherme Castelo Branco e Walter Omar Kohan. Produzido e distribuído por: Atta Mídia e Educação. São Paulo, 2011a. 1 DVD (35 min).

GALLO, Silvio. **Deleuze**. Coleção Filósofos e a Educação. Entrevistadora: Renata Lima Aspis. Participações especiais: Antonio Carlos Amorim, Jorge Vasconcellos, Gregory Flaxmann, Luiz Orlandi, Virgínia Kastrup. Produzido e distribuído por Atta Mídia e Educação. São Paulo, 2011b. 1 DVD (46 min).

JOVENS DO BRASIL. Profissão. Reportagem: Evaristo Costa. Produção: Domenica Faccioli, Olívia Henriques, Luciana Kohlmann, Mariana Garcia, Melissa Gass, Meyre Anne Brito. Imagens: Aloísio Araújo, Marcos Antonelli, Marcelo Theil. Auxiliar técnico: Gentil Junior, Filipe Carvalho. Operador de áudio: José Simplício Vieira. Sonorização: Eduardo Matsumoto. Arte: Fabricio Umezaki, Fabio Figueiredo, Evilaine Jaqueta. Edição: Juvenal Vieira, Patrícia Marques. Rede Globo, 2012. [07min20s] Exibida em 12/11/2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/jovensdobrasil.html>. Acesso em: 08/08/2013.

f) Sitografia

<http://setortech.com.br/snapchat-saiba-febre-smartphones/>

APÊNDICE

Tópicos-guia das entrevistas coletivas/grupos focais

1º ENCONTRO: SER ADOLESCENTE

- 1 – Apresentação da pesquisadora (nome, idade, formação, objetivos, breve história de vida), objetivos da pesquisa;
- 2 – Apresentação dos adolescentes: Nome completo, idade, mora com quem, estuda onde, mora em que bairro;
- 3 – O que se ouve falar dos adolescentes? (pela escola, pela família, pela sociedade, pela mídia)
- 4 – Como é ser adolescente?
- 5 – Coisas boas de ser adolescente;
- 6 – Coisas ruins de ser adolescente;
- 7 – Piores coisas de ser adolescente;
- 8 – Quando uma pessoa deixa de ser adolescente?

2º ENCONTRO: O ADOLESCENTE E O MUNDO

- 1 – Escolha de um nome para o grupo
- 2 – Escolha de um nome fictício para cada adolescente que será utilizado no decorrer da pesquisa;
- 3 – Assuntos que mais lhes interessam atualmente;
- 4 – Assuntos que discutem com pais e/ou responsáveis. E os que gostariam de discutir?
- 5 – Assuntos que discutem com amigos. Há algo que não discutem e gostariam de discutir?
- 6 – Assuntos que deveriam ser mais discutidos pela sociedade;
- 7 – Os principais problemas do Brasil hoje. Qual o maior problema do Brasil?
- 8 – Principais problemas do local onde vivem;
- 9 – Expectativas com relação aos próximos cinco anos para o mundo, para o país, para o local onde vivem (comunidade, bairro, cidade) e para a vida pessoal.

3º ENCONTRO: ADOLESCENTE X PROFISSÃO

Vídeo: Jovens do Brasil – profissão

1 – *O que ser quando crescer?* Essa pergunta ainda persiste? Ou seja, isso é algo que preocupa vocês hoje?

2 – Como fazer a escolha certa?

3 – Por que é tão difícil escolher uma profissão?

* Faço faculdade de química, mas na verdade, gostaria mesmo de fazer psicologia.

* Escolhi ser músico como profissão. Se não der certo, é bom ter uma segunda opção?

4 – Faz diferença cursar uma faculdade pública ou privada?

5 – O que é mais importante: ganhar dinheiro ou fazer o que gosta?

6 – O que mais influencia no momento de escolher uma profissão?

7 – O garoto de 13 anos da reportagem está preocupado em escolher uma profissão. O que vocês pensam disso?

8 – Estudar e trabalhar, ou só estudar?

9 – Há profissões mais valorizadas socialmente?

4º ENCONTRO: TEMA LIVRE

Como? Os adolescentes serão avisados antecipadamente de que o encontro será de debate livre e que poderão decidir qual assunto querem falar.

5º ENCONTRO: TEMA LIVRE

Como? Os adolescentes serão avisados antecipadamente de que o encontro será de debate livre e que poderão decidir qual assunto querem falar.

6º ENCONTRO: ADOLESCÊNCIA X EXPRESSÃO

Como? Os adolescentes serão solicitados a fazerem uma fotografia ou um desenho a partir da pergunta: “Como se expressa a Adolescência?”. Os diálogos serão desencadeados a partir do desenho e/ou fotografia a fim de ouvir o que os adolescentes pretendem expressar.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE⁵²

Título do Projeto:

Discursos e Expressões: uma cartografia da *adolescência* contemporânea

Pesquisador responsável:

Rosane Berté (46) 8805-5435
(46) 9907-2777

Convidamos **seu filho**, a participar de nossa pesquisa que tem como objetivos: compreender como e de que forma os adolescentes se expressam, levantar quais as opiniões dos Adolescentes acerca de temas diversos e identificar características próprias da Adolescência. Para isso serão necessários a realização de encontros coletivos de debates e conversas sobre temas diversos (cultura, sociedade, política, educação, lazer) com gravação audiovisual e registro fotográfico. Também solicitaremos aos participantes a produção de desenhos e/ou fotografias sobre o tema adolescência.

Durante a execução do projeto algumas perguntas/questionamentos poderão levantar elementos particulares e singulares dos sujeitos que, ao serem revelados por eles no coletivo, poderão gerar algum tipo de constrangimento ou incômodo. Para questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento a pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento.

O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantida a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto e **autorizo meu filho**

_____ a participar da pesquisa.

Nome _____ do _____ sujeito _____ da _____ pesquisa _____ ou responsável: _____

Assinatura: _____

Eu, **Rosane Berté**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

_____ Francisco Beltrão, _____ de _____ de _____.

⁵² Elaborado em duas vias, uma entregue à pesquisadora e outra aos participantes da pesquisa, pais e/ou responsáveis.