

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Sônia Regina da Silva Borges Cardoso de Oliveira

Indiferença, o esquecimento do humano:

**Um estudo sobre a importância dos ‘espaços de fala’ entre os jovens no
contemporâneo**

Rio de Janeiro

2006

Sônia Regina da Silva Borges Cardoso de Oliveira

Indiferença, o esquecimento do humano:

Um estudo sobre a importância dos ‘espaços de fala’ entre os jovens no contemporâneo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Rabelo de Castro

Rio de Janeiro

2006

- 048 Oliveira, Sônia Regina da Silva Borges Cardoso de..
Indiferença, o esquecimento do humano: um estudo sobre a importância dos 'espaços de fala' entre os jovens no contemporâneo/ Sônia Regina da Silva Borges Cardoso de Oliveira. -- Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2006.
viii, 156f.
Orientadora: Lucia Rabelo de Castro
Dissertação (Mestrado em Psicologia) -- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2006.
Inclui bibliografia e índice.
1. JOVENS. 2. GRUPOS DE DISCUSSÃO.
3. INDIFERENÇA. 4. CONTEMPORÂNEO.
5. ESQUECIMENTO. I. Castro, Lucia Rabelo de. II. Título.

CDD 155.5

Sônia Regina da Silva Borges Cardoso de Oliveira

Indiferença, o esquecimento do humano:

Um estudo sobre a importância dos 'espaços de fala' entre os jovens no contemporâneo

Rio de Janeiro, 24 de março de 2006

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Professora Doutora Lucia Rabelo de Castro – UFRJ (Orientadora)

Professora Doutora Claudia Amorim Garcia – PUC/RJ

Professora Doutora Fátima Flório Cesar – PUC/SP

Suplentes:

Professora Doutora Jane Correa – UFRJ

Professora Doutora Hebe Signorini Gonçalves – UFRJ

RESUMO

Este trabalho articula a questão da indiferença com a desestabilização em que se encontra o indivíduo contemporâneo analisando seus efeitos na relação com o outro. A indiferença é aqui entendida não como apatia, mas sim, como falta de interesse, de atenção e de cuidado com o outro. O momento contemporâneo se pauta pelo avanço tecnológico, pela urgência e pela velocidade. Frente às demandas externas, de constante atualização de suas qualificações e de uma estética corporal massificada, o indivíduo é convocado a desenvolver uma capacidade de se reinventar e de permanecer estável em um ambiente instável e competitivo. Desestabilizado, o indivíduo volta-se para si mesmo. Diante desse cenário, assiste-se ao enfraquecimento dos laços entre os indivíduos e ao esquecimento do humano. Assim, os efeitos da indiferença se traduzem na crença de que não somos necessários e de que não podemos contar com o outro. A fim de verificar como os jovens respondem a esse cenário social, elegeu-se como foco de observação três turmas de jovens da 8ª série, com idade entre 13 e 14 anos, de uma escola particular da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. A partir das reflexões e discussões em grupo, consideradas como espaços de mobilização do sentir e do pensar através da fala, investigou-se como a indiferença se expressou nesse grupo de jovens. A evolução do trabalho apontou para cinco momentos distintos, identificados por uma gradativa transformação na percepção do outro: inicialmente o mal-estar e o estranho foram considerados como estando do lado de fora; as defesas internas para lidar com a alteridade se expressaram através da afirmativa de serem todos iguais e de não existir grupos dentre eles, o que foi contraditado pelas cisões internas dentro do próprio grupo. Neste momento o estranho aparece como o outro que habita o próprio grupo. A confecção de cartazes teve a função de um ‘fazer coletivo’, no entanto, durante a organização dos subgrupos, observou-se que alguns jovens se sentiam deslocados no grupo. O se apresentar para os colegas fez eclodir sentimentos de angústia e o temor de desaprovação; mudança emocional do grupo acenando com sinais de vínculo com as coordenadoras, ocasião em que pareceram querer retificar a hostilidade e indiferença com que muitas vezes se colocaram durante o trabalho. A criação de espaços e o exercício da fala entre os jovens, possibilitou ao final do trabalho, uma resignificação de sentimentos em favor da convivência e do interesse pelo outro.

ABSTRACT

The present work relates the issue of indifference to the de-stabilization in which the individual finds him/herself in the contemporary time, analyzing its effects in the relationship to the other. Indifference is here understood not as apathy, but rather lack of interest, of attention and care with the other. Contemporary time is characterized by technological advances, urgency and speed. To respond to such external demands of permanent actualization of one's qualifications and of a massified bodily aesthetics, makes the individual develop the capacity to reinvent oneself and remain stable in an unstable and competitive context. De-stabilized, the individual turns back to him/herself. In this scenario, social bonds among individuals become fragile and forgetfulness about the humane comes to the fore. Therefore, the effects of indifference become apparent in the belief that we are not necessary to one another anymore and that we cannot count on the other. To verify how youth respond to this social scenario, three groups of youngsters were chosen, whose ages varied between 13 and 14 years, students of a private school in Rio de Janeiro. The discussion groups established with these youth, considered loci of mobilization of feelings and thoughts through interlocution, allowed us to observe how indifference was there expressed. The development of the work pointed to five different moments identifying a gradual transformation in the perception of the other: initially, the malaise and the stranger were considered as external aspects to the group; the internal defences to deal with otherness expressed themselves through the affirmation that they were very much the same and that there did not exist any groups within the group, what was contradicted by the internal fractures inside the group. In this moment the stranger appears as the other who dwells the group itself. The elaboration of posters had the function of a collective endeavour. However, as the subgroups got organized, some youth were seen to be isolated; the presentation of the posters mobilized feelings of anxiety and fear of disapproval; finally, emotional change pointing at expressions of a bond between the group and the coordinators, when it was observed that participants wished to restate the feelings of hostility and indifference shown along the work. The creation of spaces for interlocution made it possible, as the work elapsed, the re-signification of feelings in favour of more openness and interest towards the other.

Dedico este trabalho ao Rodolfo, marido e companheiro,
e às nossas filhas, Luiza e Júlia.

Agradecimentos

Agradeço à Lucia Rabello de Castro, pela orientação e por ter estado ao meu lado quando a escuridão não me permitia vislumbrar caminhos a seguir. Pelo carinho com que me estimulou a procurar a luz. Pela oportunidade e confiança que tem me concedido nesses anos em que tenho participado de sua equipe de pesquisa. Pelos ensinamentos, que ao longo desse período, têm me permitido olhar mais adiante, fazendo da minha formação um exercício de renovação sobre a compreensão do humano. Agradeço pela sensibilidade, alegria e potência com que tem me ensinado a fazer do ato de pesquisar um ato de construção.

Aos jovens que aqui estiveram, emprestando as suas vozes, suas histórias e suas expressões, me ajudando a tecer a crença de que há sempre novos caminhos a seguir.

À instituição de ensino, pela confiança com que acolheu e viabilizou a pesquisa junto aos jovens.

À Conceição Silva, Daniela Assis, Juliana de Almeida Correa, Laura Ferreira e Renata Monteiro, colegas da equipe de pesquisa da Prof^a Lucia Rabello de Castro, que juntas encaminhamos o trabalho com os jovens. Agradeço pelos relatórios, que deram vida à trajetória desse encontro.

À atual equipe de pesquisa e aos que foram trilhar outros caminhos, pelo compartilhar do trabalho, pelas discussões em grupo e pela construção do saber coletivo.

Às colegas Amana, Elaine e Renata, pelo momento simbólico em que iniciamos essa jornada.

À Elaine Juncken, pela acolhida em minha entrada na equipe de pesquisa e pelas palavras de conforto no momento final deste trabalho.

Agradeço especialmente à Renata Monteiro, pela sensibilidade, carinho e atenção, com que se fez presente em um momento em que me sentia sozinha nessa jornada.

Às amigas Daniela Assis, Jacqueline Cavalcante e Rosane Melo, pelas conversas e trocas de experiências com que me ajudaram a ter calma e confiança nos passos seguintes.

Às professoras e colegas que participaram do Projeto Jovem Total e do JUBRA, pelos ensinamentos, pela riqueza da experiência que construímos juntos e pelo compartilhar de dificuldades e acertos.

Agradeço especialmente à Profª Jane Correa, pela confiança, pelo compartilhar do trabalho durante o JUBRA e pela torcida de minha finalização deste trabalho.

À Andréa Ferreira, pelo carinho com que tantas vezes facilitou minhas buscas de textos ou dificuldades com o computador na equipe pesquisa.

À Ana Arcos, pela atenção e disponibilidade com que muitas vezes me ajudou com as minhas obrigações administrativas como aluna.

À Profª Ana Lila Lejagarra, pelos ensinamentos durante a minha formação e pela confiança e orientação que se seguiram à minha prática clínica.

À Universidade Federal do Rio do Janeiro, pela minha formação em psicologia.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa de mestrado concedida.

Às amigas Sola, Marta e Arlete, pelos bons encontros nas tardes de domingo.

Às amigas Eliana Almeida e Lia Carvalho, pela grande amizade e sempre torcida.

À amiga Rosimar Girão, pela escuta e presença inestimável, me ajudando a ter coragem e renovar o meu entusiasmo para seguir adiante.

À minha mãe, pelo amor, pelo carinho e pelas palavras de conforto que fortaleceram a minha coragem durante a realização desse trabalho.

À minha irmã, que apesar da distância geográfica, me aqueceu com suas palavras em um momento em que eu me encontrava paralisada.

Aos meus irmãos, pelo lugar que ocupam em minha vida.

Aos meus sogros, pelo carinho e incentivo com que compartilharam essa etapa da minha vida.

Ao Rodolfo, meu marido e companheiro de tantas trajetórias da vida, e às nossas filhas, Luiza e Júlia, pelo sempre amor e compreensão com que me envolveram durante a realização desse trabalho, suportando a minha presença, tantas vezes ausente. Todo o meu amor e gratidão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	
‘A fala submersa’: incursões acerca do sofrimento contemporâneo.....	10
1.1 O adulto e o cenário social: com o que se depara o adolescente no contemporâneo?.....	12
1.2 Por trás do ato: o que procuram os adolescentes?.....	20
1.3 Desestabilização: questão temporal?.....	32
CAPÍTULO 2	
O sujeito e os objetos do mundo: histórias de uma relação.....	42
2.1 Da coisa ao objeto/mercadoria.....	44
2.2 Por trás do consumo	50
2.3 Tempo e separação na relação do sujeito com o objeto: ‘a falha necessária’	63
CAPÍTULO 3	
Trajetória de um encontro: construindo ‘espaços de fala’ entre os jovens.....	74
3.1 Trabalho de campo: contexto e metodologia.....	76
3.1.1 Contexto: parceria com a instituição.....	76
3.1.2 Metodologia: grupos de discussão.....	81
3.2 Primeiro encontro: ‘O tema do estranho’	83

3.2.1	O estranho está lá fora.....	87
3.3	Segundo encontro: ‘O estranho ao meu lado’.....	96
3.3.1	O que me estranha?.....	98
3.3.2	O outro em mim.....	103
3.4	Terceiro encontro: Confeção de cartazes e ‘o fazer coletivo’.....	109
3.5	Quarto encontro: Angústia, ou ‘a palavra roubada’.....	116
3.6	Quinto encontro: Avaliação e finalização – um novo começo.....	132
 CONCLUSÃO.....		147
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		151

Introdução

Manhã de junho, 2003. Em uma escola da zona sul, na cidade do Rio do Janeiro, jovens entre 13 e 14 anos de idade deparam-se com as vozes de outros jovens. Não tão longe dali, o texto que lhes fora apresentado trazia a voz de outros jovens, narrativas que ecoariam em suas próprias histórias. *Qual é? Tá me estranhando?*¹ fala sobre o viver em uma cidade grande onde emerge, no dia a dia, a estranheza em relação ao outro. Fala sobre desprezo, insensibilidade, medo, mas também de preocupação e acolhimento. Naquele primeiro encontro descortinava-se, sem pudor de aparição, o esquecimento do outro, do humano, para aportá-lo como coisa. Esquecimento que aparecia como um se dizer, um se apresentar, em meio ao que não lhes era possível compreender, onde as palavras, transportadas ao imagético de suas ações, revelavam uma alienação diante do outro. Mas por outro lado nos lembrava a importância de se ter um lugar que possa sustentar a aparição do feio, do horrendo, para que o belo e o sensível possam emergir, na presença de alguém.

O relato a seguir traz alguns fragmentos da narrativa das coordenadoras que encaminharam o trabalho junto aos jovens da escola citada. Referem-se ao primeiro dos cinco encontros que ocorreriam durante aquele ano. Aludem apenas ao começo e não à sua totalidade. Começo que pôde ser estabelecido em meio ao estranhamento onde a proximidade e a continuidade, ao longo do trabalho, só se fizeram possíveis através da

¹ O texto, de autoria de Consuelo Silva, Helena Villela e Renata Monteiro, é fruto do trabalho de pesquisa realizado pelo NIPIAC com participantes entre 4 e 25 anos de idade de regiões e situações sócio-econômicas diferenciadas: jovens trabalhadores desempregados, crianças e jovens moradores de condomínios, crianças e jovens trabalhadores de rua. Sua produção teve como objetivo ser apresentado em escolas públicas e particulares – Projeto Jovens pelos Jovens - a fim de proporcionar um espaço de discussão e novas compreensões dos temas abordados.

abertura, embora que às vezes difícil, à instabilidade, para que ao final se pudesse ouvir o que nem sempre é visível.

O grupo começou falando que os estranhos os assustam devido à violência da cidade, pois todos poderiam ser um assaltante ou um criminoso em potencial. (...) segundo esse grupo se uma pessoa está mal vestida e tem “*uma cara de bandido*”, esta certamente é uma pessoa perigosa. Outro assunto que gerou muita discussão foram as agressões descritas no texto. Os meninos falaram que isso realmente acontece e que conheciam muitas pessoas que já haviam feito isso, inclusive uns dois meninos do grupo disseram que já haviam feito coisas semelhantes, com prostitutas e homossexuais, e que o alvo favorito eram os últimos porque “*eles merecem*” (...)

O ponto mais acalorado da discussão e que mais me deixou perplexa foi quando eles se propuseram a pensar numa possível solução para o problema da convivência com o homossexualismo. Um membro do grupo propôs “*podíamos colocar todos eles num campo e jogar uma bomba lá*” ao que um outro complementou “*não vamos ser tão radicais, não precisa machucar eles, o que se poderia fazer é colocar todos eles num lugar e levantar um muro bem alto para que eles ficassem lá no canto deles*”, e um terceiro complementou “*não gente, temos que respeitá-los poderíamos colocar todos numa ilha e fazer o país só deles, a ‘boiolândia’, lá eles poderiam viver felizes sem que ninguém os perturbaria*”.²

Enquanto neste grupo as soluções encontradas diante da impossibilidade de lidar com o desconhecido – “*... os estranhos os assustam devido à violência da cidade, pois todos poderiam ser um assaltante ou um criminoso em potencial...*” – achou na aparência um lugar seguro de apreensão do outro, “*... se uma pessoa está mal vestida e tem ‘uma cara de bandido’, esta certamente é uma pessoa perigosa.*”, e na imaginação uma forma de exterminar a diferença, “*podíamos colocar todos eles num campo e jogar uma bomba lá*”, no grupo a seguir o relato das agressões cometidas pelos jovens descritos no texto reverberaram a lembrança de um cotidiano disforme, despido de sua gravidade, de significação, revelado na descrição adjetiva de seus atos.

² Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 10/06/03 – NIPIAC

Outro assunto que surgiu foi relacionado com as agressões, que muitos admitiram já terem praticado, e os que diziam não terem feito afirmavam que conheciam quem já o tivesse. Então o grupo começou a pensar o que levaria as pessoas a agredirem determinadas pessoas, como as prostitutas e os homossexuais citados no texto e chegou à rápida conclusão que é a exposição dessas figuras nas ruas, lugar muito perigoso, e se estavam ali sabiam o risco que corriam. Disseram haver outras formas de agressão, como por exemplo, a do extintor, na qual chama-se uma prostituta para perto do carro e liga-se o extintor na cara da pessoa. Outro menino disse que alguns de seus amigos brincam de “*estourar silicone de puta*”, quando perguntei como era isso, ele respondeu “*eles se aproximam das prostitutas, com um soco inglês na mão, e enrolam a mão em uma camisa para que as putas não vejam o que eles têm na mão, e quando se aproximam delas eles dão um soco nelas, estourando o silicone*” . Perguntei o que eles achavam dessa prática e eles disseram que era só diversão.³

Ao olharmos para estas cenas certamente nos sentimos afetados pelo descaso em relação ao outro. No entanto esta é apenas uma das facetas que estas cenas nos comunicam. Seus protagonistas são jovens de classe média e média alta que ao percorrerem as ruas da cidade em busca de diversão nos emprestam uma das faces que o contemporâneo nos apresenta: espaços vazios de civilidade, com indivíduos voltados cada vez mais para si próprios, nos sinalizando a premência de nos confrontarmos com a indiferença produzida em nossos dias, indiferença esta que estaremos aqui considerando de acordo com as seguintes acepções: “falta de interesse, de atenção, de cuidado; descaso, desinteresse, negligência” (Houaiss, 2001).

Acreditamos que ao lado do descaso demonstrado por esses jovens em relação ao outro, repousa nas entrelinhas um sofrimento indefinível, não aparente, que se revela em um agir sem fronteiras. Um sofrimento que estamos localizando e nomeando como uma resposta ao tudo dado, como se não houvesse, para esses jovens,

³ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 11/06/03 - NIPIAC

lugar para a espera nem a criação de um tempo que implicasse em um investimento de suas buscas. Como se, ao não encontrarem contenção ao mais sempre querer e obter, buscassem na concretude de seus atos – por vezes de forma drástica – a consistência de um sentido para sua existência.

Enquanto consumidores, os jovens de nossa sociedade atual foram alçados a uma posição de alta integração no mercado consumidor, no entanto esse papel revela-se problemático tanto para os jovens das classes mais favorecida quanto para aqueles pertencentes às camadas menos favorecidas. A busca insaciável de produtos como promessa identitária fracassa nos dois segmentos. Para os jovens pertencentes às classes mais abastadas o acesso aos bens de consumo, com suas mercadorias sempre renovadas, não lhes garante o sossego de um estilo alcançado e, portanto reconhecido. A velocidade com que os produtos são lançados ao mercado assemelha-se à inquietação gerada pelo sempre mais, intensificando dessa forma, os conflitos internos causados pela sensação de ser através do que se tem – a tensão entre ser e ter. Quanto aos jovens das camadas menos favorecidas, ainda que identificados com os mesmos bens de consumo veiculados pela mídia, as impossibilidades econômicas de acessarem tais bens, resulta no agravamento da posição social que ocupam, reiterando a exclusão, – antes aludida à escassez da educação e às condições de vida insalubres – agora fixadas por uma desigualdade que se manifesta na impossibilidade de se igualarem através da aquisição desses bens. Porém, habitar o cenário social através da inserção como consumidor, constitui-se, para os jovens de ambas as classes sociais, em também ser atravessado por uma cultura do imediato, de renovação e de morte constante, o que certamente se apresenta com uma referência precária para aqueles que necessitam do suporte de um mundo estável para que possam se expressar enquanto sujeitos de criação, imprimindo a sua própria imprevisibilidade e renovação.

Nesse sentido interessa-nos assinalar a importância da dimensão temporal que caracteriza o consumo e a sua relação com a fragilidade do sujeito contemporâneo. Para além da renovação de objetos, a escala consumista, conforme apontada por alguns autores (Costa, 2004; Lipovetsky, 2005), está relacionada à angústia existencial do indivíduo contemporâneo frente à instabilidade de um mundo que se apresenta caótico e desprovido de um futuro imaginável. Nesse panorama o consumo liga-se à possibilidade de intensificação do presente, de renovar a vivência do tempo expurgando o envelhecimento das sensações e o medo de não mais sentir. Dessa forma o consumo se converte em uma corrida imaginária, pois o indivíduo acredita encontrar nas sensações, a realização de sua subjetividade. Se por um lado o indivíduo contemporâneo encontra-se voltado para ele mesmo, por outro está inserido em um sistema que, ao mesmo tempo em que promove a voracidade como forma de se manter no mercado de trabalho – o que lhe garante sobreviver, consumir e se abastecer – lhe exige capacidade de permanecer estável e produtivo em meio a um ambiente desestabilizador. Um ambiente em que impera a velocidade de produção e a expansão de práticas desumanas, onde cada vez mais as pessoas são tratadas como descartáveis tão logo consideradas como desnecessárias. Visto dessa forma, o estar voltado para si mesmo, é desconsertado pela convocação de uma exterioridade que necessita de malabarismos para dar conta das fissuras internas. A necessidade de uma constante adaptação às crescentes mudanças que se apresentam, quer seja no âmbito do trabalho, quer seja em relação às novas estéticas corporais que agregaram novos valores à aparência, levam o sujeito a panes psíquicas que se expressam na ansiedade, angústia e medo a que estão expostos um número cada vez maior de sujeitos.

Essa face do contemporâneo, expressa no furor da sociedade de consumo, conforme qualificada como produto do capitalismo moderno (Cohn, 2004; Sennett,

2004), resulta na propagação da indiferença em nossos tempos. Indiferença que se traduz no descaso com o outro, no esmorecimento de práticas coletivas que possam revigorar a aridez de uma subjetividade enclausurada no esquecimento da interação humana. Indiferença que, tanto no âmbito individual, quanto no social, vem se estruturando na crença de que não somos necessários aos outros, mas que pode ser contrabalançada na medida em que nos dispusermos a expandir nossos espaços de sociabilidade, de palavra compartilhada e de consideração pelo outro, onde, no respeito à sua singularidade, esteja implicada a aceitação do estranhamento do que no outro não reconheço em mim, mas que me mobiliza, me afeta e me constitui.

Vistas a partir dessas perspectivas consideramos que as cenas protagonizadas pelos jovens, descritas inicialmente, metaforizam a encenação de um viver que se pauta pelo esquecimento da consideração pelo outro e, em oposição, pela urgência de nos humanizarmos. Assim, não se trata de ser compreensível ou não o fato de que jovens se façam notar pela indiferença ou mesmo hostilidade em relação ao outro, mas sim de que devemos nos questionar sobre o lugar que está sendo construído para, e por jovens de classe média e média alta. Os jovens, aos quais nos referimos inicialmente, embora privilegiados socialmente em uma cultura do bem-estar, nos revelaram, no seu encontro com o outro, com o diferente, a fragilidade de seus laços. Fragilidade disfarçada pela atuação da hostilidade e da indiferença, encobrendo a solidão de não se sentirem ligados e, portanto, reconhecidos.

Durante o ano de 2003 participamos do subprojeto Jovens pelos Jovens, desenvolvido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC), vinculado ao Instituto de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este projeto, desenvolvido em escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro, teve como objetivo investigar e

aprofundar modelos de ação e participação de jovens em suas áreas de vivência, tais como, o bairro, a comunidade e a escola. Desenvolvido através do modelo de pesquisa-intervenção, procurou-se, através da discussão de textos, proporcionar aos jovens um espaço de reflexão sobre as suas relações com o outro e sobre as dificuldades de convivência no espaço urbano, constituindo-se como foco de observação, o fazer coletivo.

Neste trabalho estaremos focalizando o desenvolvimento do projeto citado junto a três turmas de jovens de 8ª série, com participação média de 20 alunos em cada turma, idade entre 13 e 14 anos, em uma escola particular da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. O projeto foi desenvolvido em cinco encontros, com duração de uma hora e quarenta minutos, durante o período de junho a novembro de 2003. Nossa ligação com o projeto se deu da seguinte forma: diretamente ligada como co-coordenadora de um dos grupos, e indiretamente ligada aos outros dois grupos através de duas vias. A primeira se deu por meio do acompanhamento dos trabalhos durante as reuniões de pesquisa que realizávamos semanalmente. A segunda, através da intermediação que nos cabia como elo de comunicação entre a escola e o núcleo de pesquisa.

A partir das reflexões e discussões em grupo – aqui considerados como espaços de mobilização do sentir e do pensar através da fala – se investigou como a indiferença se fez presente no âmbito das relações e das discussões desses grupos de jovens. Tratando-se de jovens pertencentes a uma camada social privilegiada, entendemos que estes são particularmente afetados pelos efeitos das novas subjetividades produzidas pela ideologia atual do bem-estar.

O primeiro capítulo busca articular a produção da indiferença em nossos dias como originária do sofrimento em que se encontra o sujeito contemporâneo. Estamos considerando como sofrimento a sua própria invisibilidade, sua não

representação, que dada a desestabilização em que se encontra em sua condição de sujeito contemporâneo, encontra-se amordaçado pela sua simplificação e banalização, ou seja, sem derivativos culturais para lhe dar voz, expressão. Ponderamos, portanto, que se o indivíduo não significa o sofrimento a que está sujeito, não há abertura para que ele se sinta afetado pelo sofrimento do outro.

O segundo capítulo trata da relação do sujeito com os objetos, pessoas e mercadorias, buscando associar os efeitos da temporalidade atual – intensificação do presente e das sensações – com a forma com que o indivíduo se relaciona com o seu entorno. Correlacionamos a indiferença como uma possível resultante da afetividade produzida em nossos dias, que a nosso ver, encontra-se entremeada pelo despreendimento das experiências – falta de espaço e tempo para elaboração do vivido – o que se expressará na relação do sujeito com a alteridade.

O terceiro capítulo, à luz dos dois capítulos anteriores, analisa o desenvolvimento do trabalho junto às três turmas escolares citadas a partir da seguinte evolução: inicialmente o mal-estar e o estranho são considerados como estando do lado de fora; a afirmativa de serem todos iguais e de não existir grupo dentre eles é contraditada pelas cisões internas dentro do próprio grupo, momento em que o estranho passa a habitar o próprio grupo; a confecção de cartazes teve a função de um ‘fazer coletivo’, no entanto, durante o processo de formação dos subgrupos, pudemos observar que alguns jovens se sentiam deslocados no grupo; o se apresentar para os colegas faz eclodir os sentimentos de angústia e o temor de desaprovação; mudança emocional do grupo, acenando com os primeiros sinais de vínculo com as coordenadoras. Ao final do trabalho, através de perguntas elaboradas para as coordenadoras, os jovens parecem querer retificar a hostilidade e a indiferença com que muitas vezes se colocaram durante o trabalho. Essa finalização, uma vez considerado o percurso emocional dos grupos de

jovens durante o trabalho, é associada à verificação da necessidade da criação de espaços de fala entre os jovens, a fim de proporcionar a resignificação de seus sentimentos em favor da convivência humana.

Capítulo 1 – ‘A fala submersa’: incursões acerca do sofrimento contemporâneo

A denominação ‘fala submersa’ alude ao silêncio em que se encontra o indivíduo contemporâneo frente às demandas externas. A ideologia do bem-estar, associada à velocidade das transformações tecnológicas e profissionais – conforme apontam Lipovetsky (2004) e Sennett (2004) –, ao estabelecer novas referências na relação com o outro parece não dar brechas a expressão dos sentimentos gerados pelo imperativo de felicidade a qualquer preço. Em sua busca pelo ideal de realização o sujeito não se permite entrar em contato com a sua vulnerabilidade, ignorando a dor que o viver lhe apresenta. Ao mesmo tempo em que vive em uma sociedade marcada pelo culto à exterioridade, o indivíduo contemporâneo encontra-se cada vez mais voltado para si mesmo. O resultado é o esvaziamento do lugar do outro, dos espaços de troca e de interação humana. Em um tempo de crescente aceleração, o movimento é para um passo sempre adiante, de forma que pouco é retido ou elaborado. Assim, as contradições são silenciadas. O indivíduo segue buscando a sua felicidade em meio às crescentes mudanças socioeconômicas, onde as áreas de competitividade e de desigualdade se expandem cada vez mais.

Conforme Adorno (apud Matos, 1989: 268), “A necessidade de emprestar uma voz ao sofrimento é a condição de qualquer verdade. Pois o sofrimento é a objetividade que pesa sobre o sujeito; sua experiência, a mais subjetiva, sua expressão, objetivamente mediatizada.”. O conhecimento da dor é apontado como decisivo para que o indivíduo possa se distanciar do sistema opressivo, pois faz parte de seu próprio mecanismo vetar o conhecimento da dor que ele produz. Em nossos dias a opressão se revela através das práticas difundidas pelo atual sistema socioeconômico que se

instauram através da competitividade na relação entre as pessoas, grupos e países – com a propagação de áreas cada vez mais extensas de indivíduos excluídos do trabalho – e, da culpabilização do sujeito, que é responsabilizado individualmente por seu sucesso ou fracasso sem que sejam levadas em conta as causalidades sociais e históricas em que estão inseridos (Guareschi: 2001). Aliado a essa configuração se encontram as novas estéticas corporais que, para além da renovação da aparência, impõem-se como status e poder; e os novos ditames científicos, que através do avanço psicofarmacológico, silenciam a voz do sofrimento humano.

É a esse silêncio a que o sujeito se encontra subordinado, onde a indiferença, a hostilidade e a objetificação do outro – desdobramentos de uma competitividade perversa e de uma estética humana desumanizadora – regem as novas pautas de conduta, que aludimos com a expressão ‘fala submersa’.

Assim, pensar na adolescência hoje nos remete não a uma causalidade unívoca pela qual se expressam os jovens em nossos dias, mas fundamentalmente pensar em seu entorno, na diversidade do cenário social em que eles se constituem como sujeitos de uma sociedade. Nesse sentido gostaríamos de ressaltar a nossa posição com relação a um determinado grupo desse segmento social. Não raro os trabalhos desenvolvidos sobre a inserção do jovem como ser social, direcionam-se aos segmentos sociais das classes menos favorecidas. Consideramos que ao lado da exclusão desses jovens, explicitada por uma desigualdade social notória, tantas vezes encobertas pela exploração noticiosa da marginalidade e da violência, estamos assistindo a certa falta de atenção em relação aos jovens considerados socialmente privilegiados. O número crescente de atos violentos praticados por esse segmento, ou mesmo o envolvimento com drogas, acenam para a necessidade de nos voltarmos também para esses jovens com a perspectiva de um olhar que possa dar visibilidade ao seu sofrimento. Sofrimento

encoberto pela fachada de uma atitude de “que tudo podem”, quando o que mais temem é a falta de perspectiva, vivendo o agora, como se nada tivessem a perder. Talvez sejam esses jovens os filhos dos *workaholic*, dos que têm mais condições de competir no mercado de trabalho, das mães *lipoaspiradas*, e também dos lares vazios preenchidos com a automação dos aparelhos tecnológicos.

Nossa tentativa, neste capítulo, é mapear algumas das condições sociais em que nos encontramos, de forma que possamos respaldar a indiferença como um de seus desdobramentos.

1.1 O adulto e o cenário social: com o que se depara o adolescente no contemporâneo?

Ao se falar sobre a adolescência em nossos dias é recorrente a referência sobre a ausência do adulto como portador do lugar de transmissão, de interdição e de confronto (Kehl, 2004). Essa ausência é referida principalmente ao ideário de juventude. Para Calligaris (2000) a adolescência se tornou o ideal dos adultos. Ao se espelhar nos ideais de juventude, o adulto não se coloca na intermediação temporal que os anos de vida lhe asseguram como lugar de transmissão de suas experiências de vida, terreno posto em abertura para os que virão. Visto dessa forma, o adolescente encontra um adulto centrado em si mesmo, em constante deslize de sua função, voltado para os ideais de consumo, sucesso e liberdade. Um adulto individualizado. Mas, como afirma Calligaris, “o adolescente quer ser reconhecido como sujeito adulto, um par dos adultos. Ele quer ter permissão para fazer parte da comunidade” (idem,p.32). Mas que comunidade?

Em uma sociedade em que os ideais sociais se modificam velozmente, como nos diz Conte (1999:250), encontramos adolescentes que se modificam na mesma medida em que se modificam os ideais e o lugar do adulto como referência. O viver enquanto um processo de construção que se dá ao largo do tempo, vem sendo substituído por um viver que se constrói através de projetos de curto prazo, mediado pelo agora, arrebatando do sujeito o contato com suas limitações em prol de uma identidade performática. Se está faltando o adulto, ele está faltando para si mesmo, pois em meio a tanta movimentação, em busca de seu ideal de juventude e felicidade, espreita-se a sua própria solidão.

Centrado em si mesmo, com a liberdade que lhe fora assegurada pelo processo de individualização radical, o sujeito hoje se encontra solitário em sua felicidade estéril. “Se eu ao menos pudesse sentir alguma coisa! ’ ”, frase que Lipovetsky (1983:71) nos traz para traduzir o que considera ser a fórmula do “novo” desespero que atinge um número cada vez maior de sujeitos: “um mal-estar difuso e invasor, um sentimento de vazio interior e de absurdo da vida, uma incapacidade de sentir as coisas e os seres” (idem: 72). Mal-estar que quase não reconhecemos na efervescência da busca da juventude tardia, mas que encontra lugar no medo do futuro, no se esconder do passado através do presente. O sujeito narcísico que nos traz Lipovetsky vive o presente desconectado com o passado e com o futuro, e com isso perde o sentido de sua continuidade histórica, sentido que lhe resguardaria do vazio da auto-referência:

Hoje vivemos para nós próprios, sem nos preocuparmos com as nossas tradições nem com a nossa posteridade: o sentido histórico sofre a mesma deserção que os valores e as instituições sociais. (Lipovetsky, 1983: 49)

Deserção que podemos traduzir no afastamento do indivíduo da comunidade humana, da convivência com o Outro, de forma que, sem se apartar de suas diferenças, estariam solidários pelo simples fato de habitarem um mesmo mundo. Esse afastamento, conforme Lipovetsky (idem) se dá com o desinvestimento das hierarquias sociais em prol do desejo de ser admirado e invejado pelos semelhantes. Com isso, resulta o que o autor denomina de uma revolução silenciosa da relação interpessoal, onde o que passa a importar é que o indivíduo seja ele próprio independente dos critérios do Outro. É essa suposta independência que concorre para o esvaziamento da esfera pública, tornando-a neutra, onde o Outro “esvaziado de toda sua espessura, já não é hostil nem concorrencial, mas indiferente, dessubstancializado” (Lipovetsky, 1983: 66).

É nesse panorama, de desvinculação com o passado, que podemos falar da falta de referências, de um adulto em deslize de suas funções. A busca de juventude do indivíduo contemporâneo, que a nosso ver corresponde a uma crença no seu momento, no agora eternizado e tornado ideal, resvala na indiferença com as novas gerações. Essa relação com a vida e com o que a sua volta existe, se diferencia radicalmente do sentido de imortalidade trazido por Arendt (2001). A autora frutifica a passagem terrena das gerações imprimindo valor à sua historicidade através da permanência da esfera pública – que é o lugar onde as coisas do mundo podem ser vistas e ouvidas por todos, e também o próprio mundo, comum a todos, com os produtos feitos pelos homens, com seus negócios e, entre os homens, a sua convivência (idem, p.61; p.62). Para Arendt um dos mais claros indícios do desaparecimento da esfera pública na modernidade é a perda de uma autêntica preocupação com a imortalidade. Essa preocupação, que a autora diferencia do “vício privado da vaidade” (idem, 65), deve conter o sentido transcendente do potencial de imortalidade terrena, qual seja, o da construção de um espaço público que deverá ser planejado não somente para as gerações atuais e futuras, mas que “deve

transcender a duração da vida de homens mortais” (idem, 64). Sem essa transcendência, afirma, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis:

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo. (Arendt, 2002: 65)

A privação desse mundo comum, onde os indivíduos dão realidade ao sentido de sua existência, enquanto são ouvidos e vistos pelos outros homens, é que ganha o nome de solidão em Arendt (2001: 68).

Quando afirmamos que ‘se está faltando o adulto ele está faltando para si mesmo’, nos referimos à solidão do indivíduo em um mundo em que o outro parece pouco importar, ser indiferente. O fato de se considerar a indiferença como algo que se assemelha à apatia, obscurece o seu potencial de predação. É no movimento, no trato indiferenciado, na dissimulação de interesses que a indiferença se instala. Isso quer dizer que sob a aparente indiferença está uma evidente manifestação de hostilidade. O não movimento, relacionado à indiferença, ganha outro sentido quando pensamos não em apatia ou inércia, mas em falta de consideração, descaso ou falta de cuidado, pois nos afetam diretamente por uma ação não dirigida, mas intencionada. A indiferença se enriquece não necessariamente pelo que ela apresenta, mas pelo que ela encobre.

Se bastasse apenas que alguns quisessem se manter jovens, em nada nos afetaria estarmos envelhecendo em nosso antigo jeito de viver, ou seja, deixarmos que o tempo

possa nos chegar dando a medida dos dias que se seguem, sem termos que correr atrás da perfeição de nossa aparência. O que nos afeta e certamente nos faz sofrer, é que o corpo modificado parece não ter olhar, não ter escuta, pois se encontra voltado para o constante trabalho da realização de sua mitificação. Ele nos abandona sem que nos seja permitido o sentimento de querê-lo além do que oferece ao olhar, de podermos entrar em contato com a sua humanidade. Os “e aí?” que nada esperam como resposta, ressoam como o prenúncio de uma frase equívoca que nada pretende compartilhar. O outro, sem ter a quem dizer, segue “num tanto faz”, ocultando o sofrimento de sua presença silenciada. De forma semelhante, o “Tá ligado?”, expressão/pergunta dos adolescentes que nos traz Mees (2002), incide no se fazer escutar, em estar em conexão com o outro. Vale dizer que em meio à efemeridade e à transitoriedade que nos cerca, essa degradação da comunicação humana passa muitas vezes despercebida.

O adolescente quer fazer parte da comunidade, nos diz Calligaris (2000), entrar no mundo dos adultos, contribuir, reformar, experimentar o mundo – além daquele originário – que deverá lhe dar suporte para que possa trilhar novos caminhos. Mas como entrar, fazer parte, não é um ato uniforme, com começo e fim definido, o jovem adentra a comunidade dos adultos compartilhando também as suas contradições. Se o adulto está só, o jovem hoje também se encontra às voltas com a sua solidão. Não a solidão de seu mundo interno, que lhe conecta com seu próprio sentido de ser, mas a solidão da comunidade vazia.

Castro e Correa (2005) em *Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social*, nos falam da solidão em que se encontram os jovens em nosso mundo atual ao se depararem com uma cultura individualista. Sozinhos, na “busca individualizada de um modo de ser e de se realizar” (idem, p.12), os jovens deverão, não só traçar os códigos de identificação do que poderá ser um caminho a trilhar, como

também arcar com as contingências de suas escolhas. Sobre esse aspecto as autoras nos trazem a análise de Beck (1998) quanto às condições de possibilidade de vínculos solidários num mundo individualizado:

As chances, os perigos e as ambivalências biográficas, que antes eram tomadas como responsabilidades da família, dentro da comunidade local, relativas a regras corporativas ou de classe social, devem ser agora tomadas como responsabilidade do indivíduo apenas, devendo ser interpretadas e elaboradas por ele. As oportunidades e o peso da definição e da tomada de responsabilidade das situações são transferidos ao indivíduo sem que ele, sob o ônus da grande complexidade das interações sociais que fundamentam as decisões que ele tem pela frente, esteja à altura da responsabilidade de avaliar os interesses, a moralidade e as conseqüências de seus atos. (Beck, apud Castro e Correa, 2005: 12)

Assim, as autoras consideram que o destino coletivo de individualizar-se impõe a todos e aos jovens, a solidão e a angústia de suas escolhas, conferindo principalmente uma nova ética em que, a distinção de cada um, se dá principalmente como prova de capacidade pessoal (idem,p.12).

Como os jovens respondem a esse cenário social? Quer seja para diferenciarem-se ou para elegerem novas referências identificatórias, eles estarão atentos ao ambiente circundante, às suas leis e também às suas contradições, ainda que muitas vezes leiam o mundo a partir de suas posições sociais. Quando a cultura do bem-estar e da auto-realização acena claramente, não tão somente para a convivência refratária, mas principalmente para a supressão do outro, talvez possamos compreender porque para alguns jovens, sobretudo para os de classe média e média alta, seja-lhes tão difícil a compreensão de uma convivência em que não estejam incluídas as suas vontades. Sempre atendidos em suas demandas os jovens exacerbam o seu querer sem que lhes seja requerida nenhuma responsabilidade para a sua realização. Nesse sentido podemos pensar que para esses jovens, a vontade atendida, como obra do interminável,

assegura-lhes a solidão do excesso. A falta de limite para fazer frente às suas vontades conduz os jovens a um excesso de liberdade de suas ações que parecem não ter fim. Por outro lado, esse excesso, quer seja de suas ações ou das vontades atendidas, lhes tira a possibilidade de se haverem com a dificuldade e o trabalho necessário que dão sustentação à construção de si mesmos. É nesse contexto que empregamos os termos ‘solidão do excesso’ e ‘obra do interminável’.

Baudrillard (2005) em *A anomia da sociedade da abundância* relaciona a violência de nossos dias à cultura da abundância de nossa sociedade. É no seio da própria realização do bem-estar que a violência incontrolável se instala. Para o autor, o fato de vivermos da idéia tradicional da prática do bem-estar como atividade “racional”, a saber, esperada, é que a violência dos bandos de jovens de alguns centros metropolitanos nos chega como algo aparentemente contraditório com o progresso social e a abundância (idem, p.185). É na esteira da racionalidade das escolhas individuais e coletivas em torno das necessidades ou preferências que a violência com a qual nos deparamos, e que não conseguimos nomear, nos mostra que “algo excede em muito os objetivos conscientes de satisfação e de bem-estar pelos quais esta sociedade se justifica” (idem,p.185). O que excede, entendemos, é o que não se apresenta visível, como a própria angústia gerada entre desejo e necessidade que se confundem na relação do sujeito com a abundância, o que quer dizer que há muita oferta, simbolizada pelo mercado, frente à frustração do consumo não realizado. A idéia de uma “naturalidade” do desejo de bem-estar do indivíduo é contestada pelo autor ao afirmar que a adaptação a esse estado não se dá de forma tão natural. O que ocorre nessa adaptação, como assunção de uma necessidade produzida, positivada, é que a abundância gera um “novo sistema de constrangimentos morais e psicológicos, nada tendo a ver com o reino da liberdade” (idem,p.186). Em sua ambigüidade, a abundância por um lado mostra-se

como solução de acesso à felicidade e, por outro, deve ser garantida como processo de antecipação mais ou menos forçado a um novo tipo de conduta, de constrangimentos coletivos e de normas, conforme nos explica Baudrillard.

A angústia gerada nesse sistema salta em meio a um processo que se apresenta aparentemente natural. À proliferação do processo de satisfação se junta o processo de acumulação de angústia que a sociedade, em uma tentativa de evitar a sua irrupção em violência incontrollável, tenta reabsorver através de paliativos como, por exemplo, a medicação,

Vendem-se também tranqüilizantes, relaxantes, alucinógenos, terapias de toda a espécie. Tarefa sem saída, na qual *a sociedade de abundância, produtora de satisfação sem finalidade, esgota os recursos a produzir o antídoto para a angústia derivada desta satisfação.* (Baudrillard, 2005: 188. Grifos do autor)

ou ainda, capturá-la como produto:

A sociedade pode tentar – e fá-lo sistematicamente – recuperar a angústia como impulso do consumo, ou então, recuperar por sua vez a culpabilidade e a violência como mercadoria, como bens consumíveis, ou ainda como signos culturais distintivos. (Baudrillard, 2005: 189).

No entanto, afirma Baudrillard, embora esses dois mecanismos funcionem poderosamente, eles não conseguem interromper o processo de conversão da abundância em violência, pois a violência está estruturalmente associada com a abundância. Violência que retorna ao sujeito com uma série de efeitos psicossomáticos, como que lhe excedendo a capacidade de absorver o reino da necessidade produzida.

Nesse sentido podemos pensar que muitos dos atos adolescentes que hoje nos escapam à compreensão, engendram-se não tão somente pelo excesso proveniente

de uma cultura de consumo e de bem-estar, mas possivelmente pelo ‘resto’ que nesta se produz. Assim como a angústia parece ser capturada pelo sistema vigente e devolvida em uma resolução artificial e forçada, consideramos que a produção do discurso social sobre a violência ou inércia dos jovens encontra lugar no próprio funcionamento social em que nos encontramos, onde os laços afetivos, como aquilo que sobra, são tecidos com matéria frágil, pois parecem não resistir à tensão frente às demandas externas, o que significa que tanto jovens como adultos estão enredados em um sistema que sobrecarrega a sua capacidade de resistência. É essa não resistência, que por vezes se traduz em ausência, em um mundo em que tudo parece tão excessivo, que o adolescente terá que se deparar.

1.2. Por trás do ato: o que procuram os adolescentes?

Tem sido freqüente a divulgação de inúmeros casos sobre os atos de adolescentes para os quais não se consegue atribuir um significado palpável para a sua ocorrência. Esses atos são descritos desde a delinquência propriamente dita, quando se manifestam diretamente contra terceiros, ou até contra eles mesmos como no caso do uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas. Em alguns casos tenta-se uma resposta pela via da desigualdade social quando se trata de jovens pobres, em outras, como nos casos de jovens de camadas privilegiadas, fala-se desde a crise da família e da autoridade até os excessos de uma sociedade de consumo. O fato é que parece que cada vez mais nos encontramos com menos dados que possam nos ajudar a responder ou mesmo acolher a dimensão dessas expressões dos jovens.

Maria do Rego (2005) em seu artigo intitulado *Brasília: sede da violência urbana* atesta que o aumento de casos de violência praticados por jovens das classes média e alta de Brasília vem desafiando a lógica de que a desigualdade socioeconômica

é a maior responsável pelo crescimento da criminalidade urbana. Em seu trabalho a autora apresenta dados estatísticos que mostram o Distrito Federal com o menor índice de exclusão social do país ao passo que, ao mesmo tempo, se encontra classificado em 8º lugar no índice de violência urbana.

De outro modo, Matheus (2003), em *O discurso adolescente numa sociedade na virada do século*, assinala pontos em comum entre sua pesquisa sobre as expectativas e ideais de adolescentes de classes populares da cidade de São Paulo e outras pesquisas realizadas com jovens de camadas sócio-econômicas distintas. Em seu trabalho, afirma, predominou entre os jovens o ceticismo em relação, tanto às possibilidades de mudança em torno do universo que os cerca, quanto às suas oportunidades de inserção social. De forma semelhante, conforme trazido pelo autor, os trabalhos realizados por dois Escritórios de Pesquisa e Planejamento, Wilma Rocca (1999) e McCann-Ericson Brasil (1989) com jovens de classe média e alta dos principais centros urbanos do país, apontaram para a falta de perspectivas desses jovens. Em tais pesquisas também apareceram a ênfase na preocupação profissional, o desejo em constituir família, o descrédito quanto ao futuro e a disposição à violência. Esta é apontada pelo autor, já em seu trabalho com jovens provenientes de classes populares, como resultado da produção de um *resto*⁴, que se revela como uma disposição agressiva dos jovens frente à impossibilidade de sustentarem um projeto e se verem coagidos em restringir suas expectativas.

Embora considere a diferença de enfoque entre as pesquisas, ressalta que os resultados sugerem que a falta de perspectiva não diz respeito somente aos jovens

⁴ Na seção anterior havíamos relacionado os atos dos adolescentes com a possibilidade de se originarem como produção de um 'resto' engendrado no excesso proveniente de uma sociedade da abundância e conseqüente desvitalização dos laços afetivos. No argumento de Matheus, o 'resto' se produz como disposição à violência justamente como resultado do que é escasso para esses jovens.

pertencentes às camadas sociais menos favorecidas, pois, segundo Matheus, estes estão mais expostos devido às ameaças constantes de exclusão. No entanto, mesmo os jovens mais favorecidos, oriundos de uma classe social que supostamente lhes garantiria acesso a uma posição futura [tal garantia, resguardada por uma posição social, perdeu-se com as atuais transformações do mercado de trabalho] ⁵ encontram-se expostos à precariedade de perspectivas. Diante desses dados, ainda que consideradas as diferenças dos discursos dos jovens de ambas as pesquisas, o autor assinala que a falta de perspectiva e a restrição das expectativas à projeção de ideais tangíveis, abrange os vários segmentos da juventude urbana brasileira.

Assim, a falta de perspectiva e as incertezas quanto ao futuro lançam o jovem ao desafio de uma solidão estruturada fora de sua inerente inquietação diante do mundo. No meio do movimento de um mundo transbordante, em constantes transformações sociais, econômicas e culturais, e em meio ao excesso e à escassez, lá está o jovem, supostamente com o encargo de espelhar as contradições da sociedade e ser também a semente para sua regeneração. Mas será que essa carga não estará sendo demais para o jovem? Não seriam os atos, denominados irruptivos, uma forma de o adolescente dizer que algo também lhe excede? Que lhe falta sustentação para que o seu agir se conecte com o que pode ser denominado criativo e não destrutivo?⁶ Um caminho que nos pareceu possível para entendermos o que pode estar significando os atos dos adolescentes, foi examinarmos o tema a partir da constituição do sujeito jovem, abordando não só as suas relações subjetivas iniciais, como também a sua relação com o cenário social. Acreditamos que em ambas as dimensões o verbo sustentar encontra significação especial no contexto dos atos que nos escapam à compreensão.

⁵ Sobre esse tema ver Sennett, R. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

⁶ A idéia de sustentação no tempo, para que o indivíduo se torne capaz de ascender à criatividade é desenvolvida por D.W. Winnicott (1975) em suas construções teóricas em “O Brincar e a Realidade”, Rio de Janeiro: Imago Editora.

Como vimos anteriormente, a solidão em que se encontra o jovem atualmente está engendrada no funcionamento de uma sociedade que se apresenta cada vez mais individualizada. Nessa perspectiva podemos pensar que o ato do adolescente hoje, como algo que também lhe escapa, pode refletir uma busca enviesada de sentido para sua vivência em uma sociedade que prima pelo excesso material e pela escassez de tempo com vistas às interações humanas.

Para Mayer (2001) a “atuação” dos adolescentes hoje reflete uma busca de sentido que estes procuram para sua existência. Busca que se origina em seus primeiros anos de vida, quando não lhes fora oferecido, através do limite, o significado proporcionado pelo sofrimento constitutivo. Para o autor vivemos em uma sociedade que se pauta por uma cultura que privilegia os objetos às palavras, as ações aos pensamentos, a satisfação imediata à espera, onde “são muitos os pais que se desesperam diante do choro da criança e dariam qualquer coisa para evitar seu sofrimento, sem se acautelarem de que este é parte importante do processo de amadurecimento” (p.96). Assim, nos diz, o que a criança e o jovem aprenderão com seus pais é uma atitude de intolerância à mínima tensão, incerteza ou frustração, resultando em uma expectativa de que haja um cancelamento imediato de seus impulsos. Esses impulsos, coloca, correspondem a essa época arcaica, na qual o objeto ainda não se separa do ego e nem o desejo da necessidade.

Segundo Mayer (2001), as experiências de frustração vivenciadas pela criança podem contribuir para ampliar seu repertório de jogos e fantasias, constituindo, assim, um importante instrumento para o desenvolvimento dos desejos e das identificações parentais como forma de sentir-se ‘protagonista’ ou autor, ator e diretor de suas escolhas, sendo a ausência delas um estímulo à passividade ou à hipercinesia vazia de sentido. Essas crianças, afirma, ao chegarem à adolescência, período em que deverão

renunciar ao seu lugar na família para conquistá-lo na sociedade, costumam ficar paralisadas e confusas diante de um vazio que não sabem como superar, já que não possuem referências de escolhas próprias e nem de sentido pessoal para suas ações, restando-lhes, portanto, em razão dessa estranheza diante de si, a busca intransigente de um sentido originalmente seu, materializada no isolamento familiar e social ou no envolvimento com grupos marginais, ostentando de modo ‘grosseiro’ e ‘quase violento’ seu repúdio aos limites convencionais (idem, p.97).

Assim, sem grandes sustentações afetivas nem identificações com papéis definidos e modelos confiáveis, “sem ideais em busca dos quais deva avançar” (idem, p.98), incapacitados para a espera e para a frustração, os jovens buscam na transgressão o ‘choque adrenérgico’ que bombardeará o ‘sentimento de tédio’ e a ‘vivência de futilidade’, restituindo-lhes um sentido existencial.

Podemos dizer que o jovem revela em seu comportamento manifesto o que internamente não é verbalizado. A falta de perspectiva e o vazio existencial a que os jovens estão sujeitos, não se apresentam facilmente decodificados na exterioridade de seus atos. O que de um modo geral se apresenta é a alegria libertária própria da juventude, para em seguida, com um olhar mais acurado, percebermos que, ao extrapolarem, algo está além da busca de liberdade. Em seu querer sem limite parece haver um abandono desses jovens à realização de suas vontades, o que talvez, podemos pensar, seja o reflexo da insegurança que hoje se afigura quanto ao futuro onde muitos pais tentam realizar no presente o que não vislumbram no futuro. Como se ao atenderem seus filhos estivessem garantido a sua felicidade.

Mayer nos traz, apoiado em Roudinesco e Staude, a distinção entre duas formas de atuação: passagem ao ato, como nos casos de atos suicidas, onde ocorre o

“desmoronamento de toda mediação simbólica” (p.93), e *acting out* que ainda aponta para uma intermediação:

Falar de *acting out* supõe, portanto, determinações inconscientes de um atuar que não se limita a ser simples descarga de evacuação, mas que expressa um conteúdo mental que se põe em cena. Nessa encenação há determinada mensagem dirigida a um outro significativo (pai, mãe, analista, etc.) com diversos matizes: provocação, súplica, censura, desafio, vingança, porém juntos a estes pulsa a esperança, da parte de quem executa, de ser reconhecido como sujeito desejante, mesmo que essa esperança e esse desejo sejam inconscientes. (Mayer, 2001: 92).

Essa busca de sentido do adolescente através da atuação reflete o que o autor denomina como sendo o estreitamento do campo de elaboração no nível do psiquismo individual: para o autor o ato do adolescente (como recusa ou como forma de aliviar seu sofrimento) reflete as contradições e disfunções institucionais da cultura:

A família deveria ser o âmbito para processar e elaborar essas contradições, mas também ela está em crise e acrescenta seus próprios aspectos conflituosos. O resultado está à vista: estreita-se o campo de elaboração no nível do psiquismo individual, e o ego transborda com facilidade, dando lugar a atuação dos impulsos pulsionais e dos comandos superegóicos de uma sociedade globalizada governada pelo consumo – em vez de processá-los, dando-lhes representação simbólica e expressão verbal. (Mayer, 2001: 98)

Ora, se a família não consegue sustentar as demandas do adolescente e lhe retorna com seus próprios conteúdos – como, por exemplo, a falta de tempo originada pelo excesso de trabalho, a insegurança quanto ao futuro, ou mesmo a dificuldade de estabelecer para si até onde deve deixar ou não o adolescente ir [aqui não se trata de ir no sentido de localidade, de espaço geográfico, mas no sentido de estabelecer limites necessários à constituição da subjetividade do adolescente] – o seu olhar se torna tão despossuído de significação quanto o olhar da mãe que não confere existência ao bebê

por estar envolvida com o seu próprio mundo⁷. A redefinição dos conflitos adolescentes através da devolução do ambiente circundante retorna-lhe como desamparo. Ocorre mais ou menos como responder a uma pergunta com outra pergunta, como se aí estivesse contido o sentido da responsabilidade da resposta, quando em muitos casos, no trato com adolescentes, a devolução do adulto se traduz em um comprometimento que se esquivava. O adolescente necessita ser visto, o que inclui o reconhecimento de seus conflitos e também de seu potencial, tanto para a construção quanto para a destruição. A fim de que possa ascender à travessia de seu desenvolvimento, onde reascendem as conquistas, as dificuldades e os sentimentos primevos, “a adolescência implica crescimento, e esse crescimento leva tempo” (Winnicott, 1975e:202), o adolescente precisará contar com a assunção da responsabilidade das figuras parentais (idem). Mas, se em algum momento na história de vida do adolescente algo fundamental se perdeu no tempo, a contenção passará a ser buscada muito além do contorno familiar e ele tentará recuperar o que aí lhe foi retirado.

Winnicott (1999: [1956]) tratará a questão do comportamento adolescente, aquele que muitas vezes não compreendemos a partir do que denomina tendência anti-social. A palavra esperança, que está no cerne do comportamento anti-social, é o antídoto que nos oferece Winnicott para a compreensão da impulsividade de um indivíduo que está apenas buscando restituir o que lá trás, no processo de seu desenvolvimento emocional, foi-lhe muito valioso.

A tendência anti-social, afirma Winnicott, não é um diagnóstico e pode ser encontrada em todas as idades, tanto em uma criança normal ou quase normal

⁷ D. W. Winnicott (1975), em *O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil*, nos diz que “o precursor do espelho é o rosto da mãe” (p.153), onde o bebê vê refletido seu próprio rosto como resultado da identificação materna. Quando o bebê não encontra a si mesmo no rosto da mãe e sim uma mãe voltada para seu próprio mundo, “a mãe reflete o próprio humor dela ou, pior ainda, a rigidez de suas defesas”, a capacidade criativa do bebê se atrofia e ele procurará outros meios de obter algo de si mesmo de volta a partir do ambiente (p.154). Ser olhado pela mãe, com o que o bebê lhe oferece em sua expressão, lhe dá o sentido de sua existência.

(idem,p.138). Trata-se de uma falha ambiental, precisamente do sofrimento de uma criança que se viu privada de algo que foi bom e positivo em sua experiência até certa data e lhe foi retirado (idem,p.140). Não se refere a uma simples carência, nos diz Winnicott, mas a um verdadeiro desapossamento. O sofrimento advém da retirada dessa experiência por um período superior à capacidade da criança de manter viva a sua lembrança, e então a desesperança lhe chega. Será no momento de esperança, que a criança ou o adolescente, se voltará para o ambiente em uma tentativa de recuperar o que em seu interior encontra-se perdido. Através de “pulsões inconscientes” a tendência anti-social se manifestará de duas formas: roubo e destrutividade,

Numa direção, a criança procura alguma coisa, em algum lugar, e não a encontrando busca-a em outro lugar, quando tem esperança. Na outra, a criança está buscando aquele montante de estabilidade ambiental que suporte a tensão do comportamento impulsivo. É a busca de um suprimento ambiental que se perdeu, uma atitude humana que, uma vez que se possa confiar nela, dê liberdade ao indivíduo para se movimentar, agir e se excitar. É, sobretudo por causa da segunda tendência que a criança provoca reações ambientais totais, como que buscando uma moldura cada vez mais ampla, um círculo que teve como seu primeiro exemplo os braços da mãe ou o corpo da mãe. (Winnicott, 1999 [1956]: 141)

Há, contudo, alguns aspectos importantes até que se chegue, se tiver que chegar, a esse estado. Winnicott (1983[1958]) em *Psicanálise do sentimento de culpa* assinala a etiologia do sentimento de culpa e a relação da perda e recuperação do sentimento de culpa na tendência anti-social, o que em seu interior estará implicado o desenvolvimento da capacidade de se preocupar, Winnicott (1983[1963 a]).

Se na criança ou no adolescente anti-social encontramos o roubo e a destrutividade, lá trás, no processo de seu desenvolvimento emocional, encontramos um bebê que esteve aprendendo a lidar com seus impulsos primitivos de amor e ódio.

Escola de uma “mãe devotada” – expressão cara à Winnicott – que lhe permitiu ascender do sentimento de culpa ao estágio da preocupação; de querer dela retirar tudo o que havia de bom e por outro lado repará-la do que supostamente acreditara ter destruído. Foi Melaine Klein, nos diz Winnicott (1983[1958]), que nos trouxe a idéia de um conflito existente entre o lactente e a mãe, originados das idéias destrutivas que acompanham o impulso amoroso primitivo (idem,p.25). Em *Amor, Culpa e Reparação*, M. Klein (1996[1937]: 347) nos fala sobre essa primeira relação amorosa, que é a que se dá entre o bebê e a sua mãe, objeto de todas as suas satisfações, como também de todas as suas frustrações. O seio, representando o objeto desejado e imprescindível, a mãe, torna-se fonte de sentimentos de amor quando satisfaz os desejos de alimento do bebê e, de sentimentos de ódio e agressividade, quando não atende às suas necessidades e desconfortos físicos. O desenvolvimento desses sentimentos traz sofrimento para o bebê, que ao sentir ódio pelo que também ama, fantasia ter o poder de destruir o seu objeto de amor, o que só encontrará apoio ao sofrimento gerado por esses sentimentos, ao desenvolver a fantasia, de também, poder restaurá-la do ataque da sua agressividade, recuperando-o assim, tanto externa como internamente.

Será a permanência e adaptação da mãe em acolher os impulsos primitivos do bebê que lhe proporcionará a conciliação entre seus sentimentos de amor e ódio. Winnicott assinala o estabelecimento do sentimento de culpa no primeiro ano de vida do lactente, embora que em um período posterior aos estágios iniciais do desenvolvimento emocional do bebê, quando “o ego não é suficientemente forte e organizado para aceitar as responsabilidades pelos impulsos do id, e a dependência é quase absoluta” (Winnicott, 1983 [1958]: 28). Se tudo correr bem,

Em circunstâncias favoráveis, a mãe, por se manter continuamente vivaz e disponível, é tanto a mãe que recebe toda a carga dos impulsos do id do bebê, como a mãe que pode ser amada

como uma pessoa a quem se pode fazer reparações. Deste modo a ansiedade sobre os impulsos do id e as fantasias destes impulsos se tornam toleráveis para o bebê, que pode então experimentar culpa, ou pode retê-la totalmente, na expectativa de uma oportunidade para fazer reparação dela. A esta culpa que é retida, mas não sentida como tal, denominamos “preocupação”. Nos estágios iniciais do desenvolvimento, se não há uma figura materna de confiança para receber o gesto de reparação, a culpa se torna intolerável, e a preocupação não pode ser sentida. O fracasso da reparação leva à perda da capacidade de se preocupar e à sua substituição por formas primitivas de culpa e ansiedade. (Winnicott, 1983 [1963 a]: 77).

Como é o caso das pessoas que não desenvolveram o que Winnicott denomina de um sentimento moral, que embora raro, assinala, é encontrado nos episódios anti-sociais mais sérios onde o indivíduo, em seus estágios iniciais do desenvolvimento emocional, não teve a oportunidade de desenvolver uma capacidade para o sentimento de culpa e tentará desesperadamente, através de seus atos, se sentir culpado. Winnicott aqui se refere a casos extremados, como o crime, assim como faz referência também às contribuições de Freud para a compreensão do comportamento anti-social e do crime como “uma *sequela* de uma intenção criminosa inconsciente, e como um sintoma de uma falha no cuidado da criança” (Winnicott, 1983[1958]:29).

Então, quando falamos do comportamento anti-social, e lembrando o que Winnicott coloca, “a tendência anti-social pode ser estudada tal como se apresenta na criança normal ou quase normal” (Winnicott, 1999 [1956]:135), estamos falando também de um bebê que pôde contar com a presença contínua de sua mãe, – “de um ambiente suficientemente bom, e quanto mais para trás se vai no estudo do bebê, tanto isso é verdade, que sem maternidade suficiente boa os estágios iniciais do desenvolvimento não podem ter lugar” (idem, 1983[1963a]:71) –, que lhe deu a oportunidade de contribuir a partir do acolhimento de seus impulsos amorosos primitivos, evoluindo para a capacidade de se preocupar. Mas, quando há a tendência

anti-social, em algum momento ela falhou, e a privação emocional se expressará em um agir como tentativa de restauração. Em *Moral e educação*, Winnicott nos fala:

Em poucas palavras, a tendência anti-social representa a esperança de uma criança carente que, afóra isso, é desgraçada, desesperada e inofensiva; a manifestação da tendência anti-social em uma criança significa que desenvolveu nela uma esperança de achar um modo de superar um vazio. Esse vazio se origina de uma solução de continuidade da provisão ambiental, experimentada em um estágio de dependência relativa. Em cada caso houve uma solução de continuidade da provisão ambiental, que resultou na suspensão dos processos de maturação e em um estado clínico de confusão na criança. (Winnicott, 1983[1963 b]: 97)

As conclusões a que chega Winnicott nos levam às seguintes considerações: de um modo geral tudo o que emana de suas construções teóricas, que conhecemos e que assim o percebemos, nos apresenta a categoria tempo como uma intermediação significativa. Por vezes é o tempo excessivo, como o caso da mãe que não se permite falhar promovendo a separação gradativa do bebê no período da dependência relativa, quando o “lactente começa, de certo modo, a se tornar *consciente dessa dependência*. (...) a *saber em sua mente* que a mãe é necessária” (Winnicott, 1983 [1963 c]: 84). Nesse período a criança está se capacitando a lidar com a ansiedade originada da ausência da mãe, que agora para ele é uma pessoa “não-EU” (idem, p.86), que por ter lhe proporcionado a experiência de continuidade lhe possibilitará tolerar, por algum tempo, a sua ausência. Por outras é o tempo necessário de total integração com o bebê, como na fase da dependência absoluta, que antecede o estágio de dependência relativa, em que a mãe se encontra totalmente implicada com o bebê, através do que Winnicott denomina de “preocupação materna primária” (idem,p.81), quando estará plenamente identificada com as necessidades do bebê. Em outras é como se o tempo fosse minutado

antes que algo catastrófico possa ocorrer ao bebê durante o período de separação da mãe que excede a sua capacidade de suportar a sua ausência:

Se a mãe ficar distante mais do que x minutos, então a *imago* se esmaece e, juntamente com ela, cessa a capacidade do bebê utilizar o símbolo da união. O bebê fica aflito, mas essa aflição é logo corrigida, pois a mãe retorna em $x + y$ minutos. Em $x + y$ minutos, o bebê não se alterou. Em $x + y + z$ minutos, o bebê ficou traumatizado. Em $x + y + z$ minutos, o retorno da mãe não corrige o estado alterado do bebê. (Winnicott, 1975c: 135)

Sempre o tempo, de permanência, de ausência ou de excesso, a intervir no que se pode dizer de mais fundamental na formação do ser humano: sua capacidade de sobreviver aos enlaces e desenlaces da primeira relação amorosa, rumo a outros amores possíveis. Lá, onde o que no início era temor de destruição e que pôde se transformar em potencial de construção. Outeiral (2001), ao trazer a frase de Humberto Eco, “Quando o Outro entra em cena, nasce a ética?” responde com a afirmativa de que a ética nasce com o reconhecimento da mãe no estágio de preocupação (*concern*) de Winnicott. Se pudermos a essa afirmativa acrescentar algo sobre o tempo, diríamos que em Winnicott a ética se encontra no tempo.

‘ Por trás do ato: o que procuram os adolescentes?’, além do que foi dito que diz respeito a restaurar a dor do vazio e encontrar uma oportunidade para serem construtivos, talvez, quem sabe, também procurem o tempo, que hoje nos parece tão rarefeito, para que possam restaurar a dor que lhes chega, como nas palavras de Raquel Goldstein, no III Encontro Brasileiro de Winnicott sobre a tendência anti-social:

Está claro que a tendência anti-social arde nas ruas, em nossa casa. Estamos em um mundo em que após a II Guerra, se modificou velozmente. Menos tempo para falar, menos tempo para escutar. Em nossos consultórios nos chega para escutar o que não “*habla*” (...) Se trata de um tempo em que a crueldade é sem palavras. Não há tempo

para escutar a dor, que tem a ver com a tendência anti-social, que podemos dizer que é essa busca do objeto perdido.⁸

Se em seus atos o adolescente está convocando o ambiente a fim de que para ele se volte, talvez estejamos lidando com uma situação que ao invés de ser reparadora se traduz em uma outra modalidade de falha. Uma falha que se estrutura nas novas modalidades da vivência do tempo do sujeito contemporâneo. Sua sobrevivência, tanto física quanto emocional, estará relacionada a essa adaptação.

Assim, talvez possamos pensar que o ato do adolescente, enquanto um ato que representa esperança, também esteja convocando, em nosso tempo, o tempo para o reconhecimento do outro, que nos assinala que a indiferença é a morada da impossibilidade de preocupação e de cuidado com o outro.

1.3. Desestabilização: questão temporal?

Se por um lado fala-se hoje de um sujeito que está mais voltado para as suas necessidades do que para com o semelhante, para com a coletividade, por outro nos deparamos com um sujeito que se vê, cada vez mais, convocado a responder sozinho a uma configuração social que se constitui de forças opostas. Por um lado, para sobreviver às crescentes mudanças no mercado de trabalho o indivíduo contemporâneo tem que se adaptar a um cardápio de renovação constante de habilidades. Por outro, a exigência de rapidez de resposta e o tempo necessário para a produção de novas habilidades não se coadunam com o tempo interno do sujeito para compreender o que lhe ocorre: ou o indivíduo faz retornar para si o fracasso de não corresponder às novas

⁸ Apresentação oral da Dra. Raquel Zak de Goldstein, no III encontro Brasileiro de Winnicott, em 4 de novembro de 2005, na Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro.

exigências – responsabilidade que se reveste com sentimento de culpa –, ou se torna voraz. O que ocorre, portanto, é o encurralamento do indivíduo que, ou atende às estratégias atuais de sobrevivência ou é aniquilado, como nos fala Enriquez (2004) em, *O outro, semelhante ou inimigo?*:

Nos últimos vinte anos, o indivíduo foi incensado, colocado no centro da vida social, mas só é elogiado, ou mesmo aceito, se manifestar uma força e um “moral” (termo em voga particularmente nos meios esportivos, obcecados pela performance) a toda prova, se adotar os modos e o brilho da modernidade, ou seja, caso se comporte como um vencedor que não tem medo de ferir ou matar o outro (diz-se que um grande jogador de tênis é um “matador”). (Enriquez, 2004: 52)

Essa operação, em que se culpabiliza o sujeito por não responder à demanda que lhe é imposta pelo sistema, se constitui, a nosso ver, como um dos mecanismos perversos produzido em nossos dias. Perversão do tempo que se instala como vírus em nosso cotidiano, afetando, não só o âmbito do trabalho, mas também a relação do sujeito com a sua própria história e com as outras pessoas, devastando a saúde das relações humanas através da mobilização de ações que, não raro, encontram seu registro na indiferença, na hostilidade ou mesmo na utilização do outro.

A questão do tempo é trazida por Sennett, por exemplo, em *A corrosão do caráter* (2004 [1998]), ao abordar as implicações dos novos modos de trabalho que são aportados no sistema “capitalismo flexível”. Esse sistema de poder é definido pelo autor como sendo regido pelo ataque à burocracia rígida, ênfase no risco e na flexibilidade, com o argumento de que essas práticas dão às pessoas maior liberdade para moldar suas vidas: “Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam risco continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (idem,p.9). Essas mudanças, quando transportadas à

apropriação do tempo pelo indivíduo e conseqüentemente à sua história de vida, encontram lugar no que o autor define como sendo o princípio de “Não há longo prazo”. Esse princípio é contrastado com os princípios vigentes à época das carreiras tradicionais, quando o indivíduo dimensionava, não só o investimento de suas qualificações, como o tempo de permanência no emprego:

É a dimensão do tempo do novo capitalismo, e não a transmissão de dados *high-tech*, os mercados de ação globais ou livre comércio, que mais diretamente afeta a vida emocional das pessoas fora do local do trabalho. Transposto para a área familiar, “Não há longo prazo” significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar.

(Sennett,2004[1998]:25)

Sennett aponta três elementos estruturais que se ocultam no sistema flexível. Cada um deles, com suas especificidades, corroboram o sentido da fragmentação em nossos dias: “reinvenção descontínua de instituições”; “especialização flexível de produção” e “concentração de poder sem centralização”.

Reinvenção descontínua refere-se à utilização de programas de computador que padronizam procedimentos operacionais possibilitando aos contadores e planejadores industriais avaliar quantitativamente quais programas ou empregados podem ser cortados numa fusão de empresas. O termo conhecido para essas práticas é “reengenharia”, destacando-se como mote a redução de empregos. (idem,p.55-56) A *especialização flexível* refere-se à colocação no mercado, cada vez mais rápido, de produtos variados. Esse processo é viabilizado através da utilização do instrumental tecnológico, de forma que as informações sobre a produção do mercado global são rapidamente acessadas pelas empresas pautando as suas mudanças internas:

O ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo

determinem a estrutura interna das instituições. Todos esses elementos de responsividade contribuem para a aceitação da mudança decisiva, demolidora. (Sennett,2004[1998]: 60)

Já a *concentração sem centralização* se fortalece na afirmativa de que, nessa forma de organização, o poder descentralizado dá às pessoas nas categorias inferiores mais controle sobre as suas atividades. Para Sennett esta é uma afirmativa falsa, pois as técnicas empregadas para desmontar “os velhos colossos burocráticos”⁹ através dos programas de computador mencionados anteriormente, na verdade, não só favorecem um maior controle sobre as pessoas – com os novos sistemas de informação os administradores que ocupam os cargos mais altos de uma empresa têm uma visão abrangente da organização, assim, o controle pela rede não permite aos indivíduos, em qualquer parte desta, espaço para esconder-se –, como também “substituem as negociações que poderiam proteger os indivíduos ao lidar apenas com seus superiores intermediários” (idem, p.64). Ou seja, lidar diretamente com alguém, materializado no outro, para quem e com quem supõe-se estar vinculado através da produção que lhe cabe.

O que o autor nos mostra é que essas transformações acabam por constituírem uma nova ordem de controle do sistema capitalista, muitas vezes ilegível, onde os sujeitos se sentem à deriva, não sabendo como nem a quem recorrer, sentindo-se inúteis em um sistema que prega o trabalho em equipe como um de seus lemas, quando na verdade encobre ações predatórias omitindo o sujeito da ação.

Esse aspecto da invisibilidade no sistema flexível é um dos pontos nodais para a desestabilização do sujeito: neste modelo a empresa ou instituição, ao se desfazer de seus cargos e conseqüentemente de seus empregados, justifica tal operação como

⁹ Grifos nosso

resultante da demanda de novos mercados, reestruturação organizacional e outras definições de aporte técnico. Ora, demanda de novos mercados ou outras sinonímias, não quer dizer nada para quem fica desempregado da noite para o dia. É uma afirmativa tão esquiva quanto responder “todos” quando se pergunta “quem”. O que o sujeito demanda é orientação para o que lhe ocorre. De alguma forma nutre expectativa de ter algo por fazer, por melhorar, ou pelo menos saber quais responsabilidades lhe cabem ao gerir os acontecimentos de sua vida. Mas um sem rosto, nada comunica. Assim, o sujeito sente-se lançado a um sentimento de desvalorização e descrença na possibilidade de ser necessário ao outro.

“Quem precisa de mim?” é uma questão de caráter que sofre um desafio radical no capitalismo moderno. O sistema irradia indiferença. Faz isso em termos dos resultados do esforço humano, como nos mercados em que o vencedor leva tudo, onde há pouca relação entre risco e recompensa. Irradia indiferença na organização da falta de confiança, onde não há motivo para ser necessário. E também na reengenharia das instituições, em que as pessoas são tratadas como descartáveis. Essas práticas óbvia e brutalmente reduzem o senso de que contamos como pessoa, de que somos necessários aos outros. (Sennett, 2004[1998]:174)

A falta de responsividade é uma reação lógica ao sentimento de que não somos necessários. (...) Está faltando o Outro, e assim estamos desligados. (idem, p. 175).

No que diz respeito aos jovens, as mudanças estruturais ocorridas no mercado de trabalho, seguidas pelas conseqüentes transformações sociais e econômicas, não só acirram as dificuldades de inserção social desse segmento, como instauram uma referência precária de destino. A falta de perspectiva futura se estabelece com o avanço tecnológico, a competitividade e com as mutantes referências de qualificação que, dado à sua velocidade e modificação, chegam como arbitrarias impedindo um mapeamento prévio que possibilite uma projeção mínima ao que se poderia dizer ser um investimento

para o futuro. Para jovens provenientes de classes populares o não acesso à educação lhes chega como obstáculo para o ingresso no mercado de trabalho, enquanto que para jovens de camadas privilegiadas muitas vezes o acesso à escolaridade não lhes fornece segurança quanto ao futuro, arbitrando muitas vezes como referência, modelos estereotipados de sucesso.

De acordo com o relatório final da pesquisa, *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*,¹⁰ realizado em novembro de 2005 pelas instituições Ibase e Polis, a questão do trabalho (emprego, desemprego, falta de oportunidade, primeiro emprego) apareceu como uma das maiores preocupações dos jovens, resumidas nas seguintes questões mais recorrentes: “o restrito mercado de trabalho para os jovens; conseguir o primeiro emprego; enfrentar preconceitos por serem jovens e inexperientes em sua entrada no mercado de trabalho” (Quadro 2, p.31). Segundo os dados desta pesquisa, dos 8.000 jovens entrevistados 60,7% declararam não estar trabalhando. Quanto à faixa etária, 60,6% dos (as) que têm 18 e 20 anos e 47,7% dos (as) que têm 21 e 24 anos de idade não trabalham. No que diz respeito às desigualdades sociais o percentual encontrado entre os (as) jovens pesquisados que informaram não estar trabalhando, mas que estão procurando emprego, ficou assim distribuído: das classes D/E, 69,5% ; das classes A/B, 49,6% e da classe C, 65,6% (Relatório Final, p.29).

Aliado às dificuldades de conciliar trabalho e escola – os jovens afirmaram não poder conciliar o tempo de escola com o trabalho e quando se vêem tendo que decidir

¹⁰ Pesquisa coordenada pelo Ibase– Instituto Brasileiro de Análises Econômicas, e Polis – Instituto de Estudos, formação e Assessoria em Políticas sociais, realizada entre julho de 2004 e novembro de 2005, com o objetivo de subsidiar novas políticas, estratégias e ações públicas voltadas para os (as) jovens. A pesquisa foi realizada em sete regiões metropolitanas do país e Distrito Federal, através da aplicação de questionário a 8.000 jovens, e realização de Grupos de Diálogo com 913 jovens dessas mesmas regiões, com faixa etária entre 15 e 24 anos.

entre um e outro optam pelo abandono dos estudos –, ocorre também o fato de que os jovens têm que disputar as poucas ofertas de emprego com os adultos:

Postos de trabalho que eram tradicionalmente ocupados por jovens sem experiência profissional são hoje ocupados por adultos (as) com prévia experiência – esta uma exigência cada vez mais recorrente e inibidora de acesso dos (as) jovens ao posto de trabalho. (idem, p.29).

As questões referentes às desigualdades sociais e a falta de perspectiva dos jovens de ascenderem a um lugar em que possam se constituir como sujeitos capacitados a contribuir, amenizam a visão estigmatizante de que o jovem é apático e desinteressado. Poder se ver prospectivamente como um sujeito apto a contribuir é se ver como necessário e pertencente à comunidade humana, enquanto que de outro modo, ver-se excluído dessa possibilidade é como estar alijado de sua capacidade de transformação e contribuição social. Como nos diz Sennett “A falta de responsividade é uma reação lógica ao sentimento de que não somos necessários” (2004, p. 175). Nesse sentido não podemos desvincular a ação e/ou reação dos jovens da percepção de que vivemos em um mundo pautado por ações individualizadas em oposição às ações de interesse coletivo. Embora seja próprio dos jovens buscarem as suas respostas e se empenharem em se fazer notar, não lhes escapam as contradições sociais em que estão inseridos. O descaso e o desinteresse, que tantas vezes lhes são atribuídos, permeiam o nosso cotidiano. No que diz respeito às esferas mais amplas podemos tomar como exemplo o tratamento que é dado aos bens públicos em nosso país, onde é notório o descaso com hospitais, escolas e vias públicas, que são deixados ao sabor do tempo até que sua restauração interesse à aparição pública e se converta em mérito político. No que diz respeito às ações individuais, o descaso muitas vezes se revela em nossa proximidade: no trato indiferenciado, na falta de tempo e no sem lugar para o outro. Os

jovens não habitam uma redoma narcísica, eles dialogam com o seu entorno e com o que daí emana.

Para Lipovetsky (2004), em *Os tempos hipermodernos*, o clima de pressão é uma das conseqüências mais perceptíveis da nova referência temporal a que ele denomina de o poder do regime presentista (p.77). Nele estão incluídas não só as engrenagens citadas anteriormente por Sennett, como também a referência do tempo como instância de poder social. Para o autor, o tempo, em constante aceleração, torna-se um bem escasso se convertendo em um problema que se impõe no centro dos conflitos sociais.

O que o autor nos fala é que de fato o indivíduo hoje está pressionado, vulnerável e desestabilizado. O sempre mais, com exigências de resultados a curto prazo, ter que fazer mais no menor tempo possível e o agir sem demora, nos diz Lipovetsky, faz com que a ação imediata se sobreponha às custas da reflexão, o acessório às custas do essencial. O resultado, nos diz, é um número cada vez maior de pessoas sobrecarregadas, não escapando nenhuma faixa etária a essa corrida. O que de novo o autor nos traz, é a sua afirmativa de que, diante desse fenômeno, estamos muito mais sensíveis à escassez de tempo do que às conseqüências da ampliação do ímpeto individualista, de tal forma que, mesmo a falta de dinheiro ou de liberdade encontra menos motivo de queixas do que a falta de tempo: “A modernidade se construiu em torno da crítica à exploração do tempo de trabalho; já a época hipermoderna é contemporânea da sensação de que o tempo se rarefez” (Lipovetsky,2004:78). Por outro lado assiste-se a uma fotografia do cenário social a partir da distribuição do tempo individual:

(...) se uns nunca dispõem de tempo suficiente, outros (desempregados, jovens de rua) o têm de sobra. De um lado, o

indivíduo empreendedor, hiperativo, desfrutando a velocidade e a intensidade do tempo; do outro, o indivíduo esmagado “à revelia” pela ociosidade. Sobre essa dualização das maneiras de viver o tempo, há pouca dúvida: assiste-se mesmo à intensificação de novas formas de desigualdade social em face dele. (Lipovetsky,2004: 78).

Dessa forma, o tempo, como um bem escasso, impõe a uma grande parte da população o reinado da velocidade, que não estando a serviço de todos, demarca quem está dentro e quem está fora. De acordo com Santos (2002) a idéia de uma aldeia global, unificada pelo advento tecnológico através da democratização da informação, e supostamente do tempo, na verdade revela novos totalitarismos, pois ao não estar a serviço da maioria, especifica o poder de uma minoria beneficiada sobre uma maioria submetida. Os novos totalitarismos, conforme Santos (2002), se expressam através da competitividade e do consumo exacerbado, panorama do mundo contemporâneo onde às práticas sociais se apresentam sob a égide da tirania do dinheiro e da informação, resultando em um mundo pautado pelo que o autor denomina de perversidade sistêmica.

De outro modo, o princípio-moda, conceito de Lipovetsky (2004) que pode ser representado pela expressão, “*Tudo que é novo apraz*” (p.60), onde a paixão pelo novo instala-se no cotidiano, influenciou novas estruturas sociais a partir do momento em que a lógica presentista substituiu a ação coletiva pelas felicidades privadas. Nesse contexto, a tradição e as esperanças do futuro são substituídas pelo movimento e pelo êxtase do presente sempre novo, onde a cultura do prazer, erigida no princípio do bem-estar, se apresenta como reguladora das ações individuais.

Mas o indivíduo paga um preço alto pela revivescência do presente. Por baixo do movimento e do êxtase vêm-se propagando áreas de devastação psíquica, com a multiplicação do número de indivíduos sofrendo de ansiedade, angústia, pânico, solidão

e outros sofrimentos silenciados. Banido da coletividade, o indivíduo segue solitário acompanhado de muitos sem, contudo, se sentir acolhido pelo outro. Ser acolhido pelo outro é ter um lugar no mundo, e ter um lugar no mundo é participar da sua criação junto a outros homens. Mas em meio ao movimento, o indivíduo contemporâneo não encontra espaço para falar de sua dor, a si mesmo e para o outro.

Há alguns anos ouvimos de uma professora de uma instituição de ensino, na qual havia dedicado vinte anos de trabalho e que estava próxima de se aposentar, que o período que ali passara parecia ter se esvaído no tempo. O se esvaír no tempo estava referido às relações empobrecidas que tivera na instituição, como um tempo em que pouco teve o que trocar com seus companheiros de instituição, onde cada qual, ou cada grupo dos quais, estavam envolvidos com suas áreas de atuação. Seu relato nada tinha de lamúria, mas trazia o pesar de alguém que sentiu os anos junto aos colegas serem atravessados pela indiferença. Os alunos, segundo relatou, lhe davam a medida de cada ano que ali passara. Algum tempo depois tivemos a oportunidade de presenciá-la, antes que se afastasse da instituição, em uma reunião aberta ao público discente que, dentre outras atividades, constava a sua despedida. Os relatos dos alunos costuraram em uma manhã vinte e poucos anos de história compartilhada, restituindo o vazio da impessoalidade que muitas vezes contornam nossos espaços ditos de sociabilidade.

Consideramos, portanto, que a ‘fala submersa’ é o silêncio do sofrimento do sujeito aplacado pelo ruído da impermanência e da volatilidade, onde se espreita a indiferença, a presença sem escuta, sem tempo e sem lugar.

Capítulo 2 - O sujeito e os objetos do mundo: histórias de uma relação

As coisas, quando preservadas em seu registro ontológico originário, não só dão durabilidade ao mundo humano, mas também permitem que o meio ambiente humano possa ressoar em significações. Assim sendo, o cotidiano se povoa por meio das coisas, com a presença de muitos, com a presença do Outro. O mundo constituído por coisas, que são memória presentificada e abertura para o ethos, permite que o ser humano se reencontre em cada uma delas por meio do tocar, do olhar e de seu convívio com elas. As coisas preservadas em sua ontologia curam o homem.

(Os objetos e as coisas, Gilberto Safra, 2004)

Ao trazermos as perspectivas de Safra (2004) e de Costa (2004 a), sobre a relação do sujeito com os objetos, para a qual ambos recorrem ao conceito de “objeto transicional” de Winnicott, embora por caminhos distintos [Safra transporá essa concepção às acepções de objeto encontradas na cultura russa], pretendemos correlacionar a indiferença – entendida como falta de consideração, falta de cuidado, descaso, desinteresse – como uma possível resultante da afetividade produzida em nossos dias, a qual parece estar relacionada à transitoriedade e superficialidade em que se dão as ligações entre as pessoas e delas com os objetos, o que, acreditamos, se expressará na relação do sujeito com a alteridade. Em outros autores como Castro (1998), ainda em Costa (2004 a) e MacCracken (2003), trataremos o valor atribuído aos objetos como veículo de pertencimento e acesso à felicidade, nos dois primeiros casos e, como instrumento de mudança, no terceiro. Em Winnicott (1958, 1960, 1962, 1963d, 1975), nos apoiaremos em suas contribuições para pensarmos a indiferença sob a

perspectiva de uma possível falha na construção do objeto, não favorecendo ao sujeito, dessa forma, a percepção apropriada da realidade e do outro.

Muito se tem dito sobre o predomínio do consumo nos processos de subjetivação do sujeito contemporâneo, assim como se tem associado o fluxo de aquisição de bens à transitoriedade da relação do sujeito com o seu entorno. Uma outra abordagem é a de que estamos vivendo em uma época em que a perda dos valores tradicionais reflete-se no desamparo do sujeito, que absorvido por um viver pautado pela velocidade, intensificação do presente, deixa resvalar em sua interioridade o hiato promovido pela cisão entre passado e futuro. Novaes (2004) ao trazer o pensamento de Paul Valéry, nos fala dessa cisão como um operador do esquecimento nas referências constitutivas do sujeito. Segundo Valéry o mundo moderno aboliu as duas maiores invenções da humanidade, o passado e o futuro:

(...) Se isso é verdade, perdemos a memória, a história e a possibilidade de projetos. No mundo do domínio técnico, no qual predomina a “precisão”, a rapidez dos atos e a fluidez dos pensamentos, existe a permanente produção do esquecimento, decorrente de restrições ocultas não só ao pensamento, mas principalmente, àquilo que, ainda não pensado, participa da constituição do pensamento: lembranças, percepções, sentidos, projetos, o indizível, o invisível, o impensado. (Novaes, 2004: 17)

Lembranças, percepções e sentidos, relacionam-se também à presença dos objetos, através dos quais intermediamos nossa comunicação com o mundo exterior. Por outro lado, o modo como se dá a relação do sujeito com os objetos na contemporaneidade acena para a impermanência e superficialidade que são atribuídas às coisas, assim como para a impermanência e superficialidade em que se dá a relação com o outro. A impermanência favorece a fragmentação das experiências enquanto a

superficialidade expande o terreno da indiferença. Tanto a impermanência quanto a superficialidade se encontram na cultura do descartável, onde as ligações temporárias e provisórias denotam o pouco espaço disponibilizado para o cuidado com as pessoas e com os objetos.

2.1. Da coisa ao objeto/mercadoria

A coisificação do ser humano, aponta Safra (2004), é decorrente das ações humanas, que ao abdicarem do significado das coisas, expresso no que denomina de fetichismo comercial, levaram-nos à ignorância sobre a coisa e o seu lugar no *ethos* humano. No Ocidente, afirma, desenvolveu-se uma concepção em que a materialidade foi considerada nociva ao desenvolvimento da espiritualidade humana (p. 88). Costa (2004a) por sua vez, contesta a propagação da idéia de que no consumismo encontra-se o mal de nossos dias, o que é sugerido pela “crença emocionalista segundo a qual sentimentos são entes espirituais que devem ser protegidos do contato espúrio com objetos materiais” (idem, p. 18). Para o autor as emoções, além das imagens e narrativas de caráter mental, trazem em si as propriedades que os objetos e situações materiais emprestam ao homem, como por exemplo, peso, cor, cheiro, som, altura, largura e profundidade (idem). Assim, os objetos não são uma matéria à parte na vida do sujeito. Impregnados de significado, muitas vezes carregam em si a concretização de um ideal, por outras nos servem como expressão do nosso afeto. Em outras, ainda, têm um destino provisório, característico da plasticidade volátil de nossos tempos.

Safra (2004) distingue *coisa* de *objeto*. A denominação *coisa* refere-se a um objeto que porta em si significados afetivos que são rememorados na relação com o sujeito, enquanto que um objeto, designado apenas pela sua funcionalidade ou estética,

e que é objetificado pelo consumo, perde a sua característica enquanto portador de uma história. A distinção, trazida pela cultura russa, encontra-se em seu caráter temporal:

A palavra que designa coisa em russo é *vech*, cuja etimologia remete ao significado de mensageiro, de profecia (*vechat*: profetizar). A coisa é mensageira do Outro¹¹, mensageira do Ser. (...) A coisa ao deixar de ser mensageira, não mais traz ao ser humano a mensagem do Ser, dos outros homens e do divino. Ela perde seu estatuto e se objetifica. No momento em que uma coisa é objetificada, o ser humano perde, em sua relação com ela, a abertura necessária para sua historicidade. O objeto pode ter sua funcionalidade, sua estética, estando pronto para ser consumido, mas perdeu sua posição de mensageiro. (Safra, 2004:89)

Ao buscarmos a significação de mensageiro¹² encontramos, entre outras, a definição de “mensageiro químico”, que nos serve como analogia à colocação anterior de Safra: mensageiro químico refere-se à substância química produzida por organismos e liberada para o meio ambiente e que, em contato com outro organismo, é capaz de provocar efeitos específicos. Ou seja, o objeto como produção humana, ao entrar em contato com outro organismo humano, é capaz de gerar modificações a esse organismo. A palavra contato é significativa nas proposições de Safra. Para este “as coisas necessitam de conviver com os homens a fim de manterem seu estatuto e continuarem a ser banhadas em sentidos e significações” (idem, p.90), o que certamente se dá pelo uso e modificação que o homem imprime em sua relação com elas, inclusive através da criatividade.

¹¹ Safra sinaliza que utiliza o Outro com maiúscula para referir-se ao outro compreendido como *Sobornóst* – que assinala que cada ser humano é a singularização da vida de muitos: “O Outro implica então, ao mesmo tempo, o contemporâneo, os ascendentes, os descendentes, a coisa, a Natureza, o mistério”. Enquanto que o *outro* com letra minúscula tem a seguinte designação: “(...) para fazer referência ao outro visto em sua imanência, sem a presença do vértice transcendente existente na concepção de Outro- *Sobórnost*”.(Safra, 2004: Nota nº 5, pg. 43)

¹² Dicionário Aurélio Século XXI, versão eletrônica.

Seguindo com Costa (2004a), a respeito desse contato, sua proposição é a de que os objetos não são impróprios ou irredutíveis à conversão afetiva, ao contrário, “na relação do sujeito com o mundo, todo objeto cede parte de sua concretude física à imaginação emocional e toda intencionalidade emocional recorre à matéria física dos objetos para ganhar consistência e durabilidade culturais” (Costa, 2004a:162). A nossa relação com os objetos, não só denota a forma como apreendemos e lidamos com o mundo à nossa volta, como certifica a qualificação que lhes atribuímos como mediadores de nossas ações. Assim, os objetos, com o que eles representam, interpõem-se entre o sujeito a fim de lhe servir à adaptação de suas necessidades emocionais.

Para Costa (2004a) a apropriação emocional dos objetos vem sendo condicionada por três eventos socioculturais: a mudança na natureza do trabalho, as novas percepções da imagem do corpo e o enfraquecimento moral da autoridade (idem, p.163). A primeira diz respeito ao *aparecer social*, que reflete as mudanças ocorridas na natureza do trabalho, trazidas por Sennett (2004), onde a flexibilidade, a transitoriedade, e a superficialidade – características atribuídas ao perfil do indivíduo vencedor –, são associadas às relações que o indivíduo estabelece com os objetos: os objetos devem portar não um significado sentimental ou estar relacionado a qualquer evento da vida do sujeito que tenha importância temporal, mas conceder-lhe uma aparição que o identifique como um vencedor devendo ser trocado por outro tão logo se alterem as referências a esse perfil. O *aparecer corporal*, diz respeito à ascensão do corpo na cultura do consumo. Nessa modalidade o que se busca é obter o corpo veiculado pela mídia, e assemelhar-se corporalmente “aos ‘vencedores’, aos ‘visíveis’, aos astros e estrelas midiáticos” (idem, p.166), como veículo necessário à ascensão social. O *aparecer moral* está relacionado às transformações da autoridade. Para Costa (2004a) “a celebridade é a ‘autoridade’ do provisório” (idem, p.169). É nesse sentido que as

distorções do lugar da autoridade são representadas pelo culto à celebridade. Contrapondo-se aos valores tradicionais, onde à figura da autoridade estavam associados valores como, lealdade, mérito e civismo, a celebridade se apresenta como figura de entretenimento, bastando para a sua afirmação, sucesso e visibilidade. O que se cobiça do mundo das celebridades é um estilo de ser, que brilha socialmente sem, contudo, ser necessário apresentar uma trajetória de vida que represente esforço ou qualificação.

Nas três modalidades o que se busca é a sensação 'de', um modo de ser que está sendo sempre renovado, na mesma medida em que se modificam os objetos que portam os significados e valores associados a novas maneiras de ser.

Não se está dizendo que o indivíduo é volúvel, mas que essas referências, além de instáveis, não oferecem consistência à sua subjetividade, forçando-o a uma constante adaptação a novos parâmetros de condicionamento. Poucos se atrevem ou têm condições de resistir a essas exigências, e, enquanto o indivíduo permanece nesse investimento, o lastro deixado à sua volta se reflete no descompromisso com o outro, no descaso com os objetos e no desinteresse pelo mundo comum. O próprio indivíduo é esquecido nessa transformação: em tempos de transitoriedade, de superficialidade e de velocidade, a relação entre os indivíduos se torna mais frágil, levando o sujeito a um crescente processo de isolamento ao mesmo tempo em que é forçado a uma constante adaptação à exterioridade que lhe é exigida. Desse modo, a transitoriedade, a superficialidade e a velocidade no trato com os objetos concernem com o que se dá entre os indivíduos.

Com relação à cultura do consumo, Costa (2004a) assinala que de fato os objetos se tornaram cada vez mais descartáveis, mas a sua destinação à obsolescência não é apenas condicionada pelo mercado, mas também pelo fato de não mais portarem o

significado moral e emocional que um dia materializaram, de forma que os objetos, diferente do passado, não têm mais a “função de manter viva a história de quem os possuiu” (idem, p.174).

Trazer esses significados, manter viva a história de quem possuiu um objeto, é trazer a presença do outro, como nos diz Safra. E trazer a presença do outro é não estar indiferente ao mundo em que vivemos e às criações que nele habitam. Nesse sentido, Safra (1999) nos fala da inspiração que encontrou na cultura russa para denominar o registro lírico como uma das formas de reconhecimento do significado de um objeto. Os Arquivos Líricos, idéia originária de um movimento artístico proveniente da cultura russa datado de 1980, se propunha a resgatar o valor de objetos usados no cotidiano – como chaves, canecas, roupas, entre outros – que por terem sido usados por alguém, traziam uma história emocional. A “significância” dos objetos não estava em seu valor econômico ou estético, mas no fato de que traziam a experiência pessoal dos indivíduos que interagiram com eles. A proposta do movimento era aguçar a consciência dos indivíduos sobre o valor dos objetos que se encontram ao seu redor na vida contemporânea. Dessa forma, o movimento esperava sensibilizar as pessoas a uma apreciação das coisas, que em geral, são consideradas como insignificantes. Para Safra o objeto lírico funciona como um objeto transicional, intermediando significados emocionais de histórias passadas com as experiências do presente. (Safra, 1999: 121-127)

Estar disponível a olhar o mundo à nossa volta com essa perspectiva, é, em nossos dias, um sinal de resistência. Em tempos de guerra sutil, nossas armas, embora possam parecer insignificantes, são construídas no terreno fértil de sentimentos mais humanizados. Nele, cabem os pequenos gestos, a afetividade que se expressa pelo cuidado pelas pessoas e pelas coisas. A recusa à obsolescência dos objetos em nossas

vidas remete-nos à conexão com uma outra forma de concedermos valor à nossa existência, pois não estarão intermediando o provisório em nossas vidas, mas o que podemos, com o tempo, nelas construir. Assim, o mundo à nossa volta, não se torna tão indiferente.

Arendt (2001) em *A durabilidade do mundo* nos fala sobre a importância dos objetos para a estabilidade da vida humana. Segundo Arendt os objetos enquanto criação do homem, e para cuja construção este se serve da natureza, atualiza a relação com o passado no momento em que o indivíduo entra em contato com o que foi produzido por ele ou por outros homens, concepção atribuída ao *homo faber*, para quem a natureza bruta deveria ser manipulada para dar origem a objetos que deixassem a sua marca no mundo. Embora as coisas do mundo possam não ter durabilidade, estando sujeitas ao desgaste natural que também atinge o próprio homem, o seu desgaste, porém, não é necessariamente o seu destino final: “o que o uso desgasta é a sua durabilidade” (idem, p.150). É a esta durabilidade que a autora atribui tanto a relativa independência entre os objetos e os homens que os produziram, quanto a objetividade que os faz “resistir, ‘obstar’ e suportar, pelo menos durante algum tempo, as vorazes necessidades de seus fabricantes e usuários” (idem). É essa resistência que faz da durabilidade das coisas do mundo repouso para a vida humana:

(...) as coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana; sua objetividade reside no fato de que – contrariando Heráclito, que disse que o mesmo homem jamais pode cruzar o mesmo rio – os homens, a despeito de sua contínua mutação, podem reaver sua invariabilidade, isto é, sua identidade no contato com objetos que não variam, como a mesma cadeira e a mesma mesa. Em outras palavras, contra a subjetividade dos homens ergue-se a objetividade do mundo feito pelo homem, e não a sublime indiferença de uma natureza intacta, cuja devastadora força elementar os forçaria a percorrer inexoravelmente o círculo do seu próprio movimento biológico, em harmonia com o movimento cíclico maior do reino da natureza.

(Arendt, 2001: 150)

As colocações de Arendt (2001), Costa (2004a) e Safra (2004) nos deixam clara a importância que os objetos têm para os seres humanos na medida em que, como portadores de história e significado, podem ser considerados, até certo ponto, como elementos constitutivos da identidade do indivíduo. Por outro lado, vivemos em um momento em que o indivíduo é constantemente desestabilizado em suas referências ao mesmo tempo em que a impermanência conduz o destino dos objetos por ele criados. Conforme Arendt, as “coisas do mundo” têm a função de estabilizar a vida humana, mas o que hoje se apresenta no horizonte da relação entre os homens e os objetos se expressam na mutabilidade que cerca a vida do indivíduo contemporâneo.

2.2. Por trás do consumo

Sabemos, e muito se tem dito que a indústria do consumo tem sido um ordenador de estratificação social. Embora os objetos de consumo pareçam estar disponíveis para a maioria dos indivíduos através da veiculação de suas imagens pela mídia, o seu acesso, no entanto, acaba por determinar a exclusão ou inclusão de certas categorias sociais. Os objetos por sua vez, por serem impregnados de significação, exercem um importante papel no que diz respeito à identidade de um grupo ou uma pessoa em particular. É justamente o fato de carregarem tal significação que lhes confere um efetivo poder como instrumento de mudança, como nos coloca McCracken (2003), ou seja, os bens de consumo transcendem a sua materialidade para, de fato, funcionarem como um elemento de ratificação e confirmação de valores. Uma das formas dos bens funcionarem como instrumento de mudança, conforme explica

McCracken, se dá através do uso seletivo de objetos anunciando um novo conceito cultural. Nesse caso os bens funcionam como uma mídia criativa comunicando-se com os significados culturais existentes e ajudando o grupo a criar uma nova definição de si. A posse de determinados objetos, por sua vez, não só assegura o pertencimento a um grupo, como também identifica o estilo de vida de uma pessoa e a categoria social a qual pertence.

Nesse sentido, se por um lado o consumo de determinados produtos assegura aos jovens o pertencimento a certos grupos – que através de suas indumentárias e estilos de vida seguem pela cidade demarcando seus espaços – por outro, o não acesso a esses produtos causa uma série de constrangimentos para muitos jovens que, desse modo, se sentem excluídos, não tão somente deste ou daquele grupo, mas principalmente da possibilidade de sentirem o que a posse desses objetos enseja. Tal exclusão se manifesta na forma indiferente com que muitos jovens são tratados, não apenas por outros jovens, mas também quando adentram os espaços estritos de consumo, como por exemplo, lojas de roupas em *shoppings*, em que muitas vezes são destratados ao anteciparem, aos olhos do vendedor, uma não condição de adquirirem este ou aquele produto. Ou seja, o valor atribuído ao objeto é transportado às relações dos sujeitos, funcionando como elo de comunicação e mapeamento entre estes, demarcando espaços de convivência onde a aceitação ou não dos sujeitos são explicitadas de maneira mais, ou menos manifesta.

Importa, portanto, sabermos quais valores estão sendo agregados aos objetos na cultura de consumo e o que eles têm a ver com a produção da indiferença em nossos dias. Assim, a questão que nos traz, refere-se a quanto a volatilidade dos objetos está associada à busca da felicidade, pilar dos valores emergentes de nossa cultura de consumo, e de que forma a busca desse ideal tangencia a indiferença na relação entre os sujeitos.

Castro e Darriba (1998), em *Construções identitárias e a busca da felicidade na cultura de consumo*, nos falam, a partir de um trabalho feito com crianças, como o consumo aparece associado à realização pessoal e à felicidade, idéia também desenvolvida por Costa (2004a). Ali nos dizem:

A cultura de consumo possibilita o pertencimento a determinados grupos a partir da posse de determinados produtos. Assim, o sentimento de pertencimento social se apóia na materialidade. Mas, muito mais do que isso é ensejado pela posse dos objetos. A ela também está submetido o próprio alcance da felicidade. (...) A grande questão é que a posse desse objeto provedor de felicidade é algo muito inconstante, ou seja, se torna palpável durante um espaço muito curto de tempo, e logo outros virão pela frente... . (Castro e Darriba, 1998:117).

Neste trabalho os autores propõem pensar a construção identitária da criança na contemporaneidade [foram entrevistadas crianças de sete a doze anos de idade], a partir da concepção que prioriza a interlocução como inerente ao processo de sua construção, contrapondo-se dessa forma à idéia de identidade como uma essência ou algo natural (p.107). Nesse sentido o trabalho comportou como referência duas interações das crianças hoje: com o adulto e com os objetos de consumo (p.108). Centraremos-nos nas proposições relativas às interações com os objetos de consumo.

Um dos aspectos levantados pelos autores diz respeito à percepção da criança sobre o seu próprio gosto e a relação com a percepção de si, onde o “gosto individual” parece definir “quem eu sou” na época atual (Castro e Darriba, 1998:111). O gosto por sua vez, é tido como sempre articulado à posse de determinados objetos de consumo pela criança (p.116). A esse respeito afirmam que os objetos tanto orientam a identificação de gênero (menino ou menina) como expressam o pertencimento a grupos, cujos critérios de constituição, assim como os de pertencimento, se dão a partir da posse

ou não de determinado objeto (p.117). Esse objeto por sua vez, conforme explicam, é determinado pela mídia, que estabelecerá não só quem poderá obtê-lo, como também até quando portarão o significado de diferenciação entre os que possuem ou não tal objeto. Essa designação se dá a partir da temporalidade atribuída à permanência dos objetos no cenário do consumo: “os critérios de pertencimento são altamente descartáveis porque esses objetos são momentâneos, passageiros, e outros irão logo ser eleitos para lhes tomar o lugar” (p.117).

Por outro lado, os autores constataram que a posse de um determinado objeto de consumo associa-se, não só à sensação de pertencimento, como também ao estabelecimento de um *status* enquanto consumidor e o conseqüente usufruto da felicidade supostamente agregada a uma possibilidade de consumo (p117), de forma que,

(...) o acesso aos bens de consumo se coloca hoje no horizonte da criança como principal valor, orientando escolhas e aspirações, e posicionando-a diante de uma escala de status e felicidade de abrangência cada vez maior. (Castgro e Darriba, 1998:120)

Mas, se os objetos são momentâneos e logo substituídos por outros que agregam novos valores e novas referências sobre o que vem a ser “ser feliz”, então podemos dizer que a felicidade, enquanto um ideal reinventado e demandado na cultura de consumo, leva o indivíduo a uma constante renovação nos modos de se sentir feliz, intensificando dessa forma o investimento em si próprio a fim de atualizar a sua felicidade em torno da diversidade de significados a ela associados. Nesse sentido pensamos que a transitoriedade dos valores atribuídos aos objetos assemelha-se, como conseqüência das práticas e da vivência em uma cultura do descartável, à forma com que o indivíduo se relaciona com o mundo à sua volta. Como vimos em Sennett (2004)

a sobrevivência no mercado de trabalho depende da capacidade do indivíduo sobreviver em meio à instabilidade e a transitoriedade, ou seja, as suas possibilidades de consumo são balizadas, também, em meio à instabilidade. De outro modo, o “presentismo” que trouxemos em Liovetsky (2004), leva o indivíduo à centralização e aceleração de seu investimento nas demandas do agora. Assim, tanto a instabilidade como as exigências que se estabelecem na vivência do “eterno presente”, parecem, a nosso ver, se configurarem, conforme Safra (2005), em experiências que tomam um caráter de infinitude ou de eternidade na vida do indivíduo:

Tudo aquilo que a gente experimenta como tendo uma potencialidade infinita, uma manifestação infinita, em termos emocionais, em termos instintivos, em termos psíquicos, faz com que o indivíduo sinta que ele desaparece na experiência mesma. Ele se perde. (Safra, 2004: Transcrição de DVD)

Ou seja, a intensificação de estímulos e a necessidade de sua constante atualização tomam um caráter de infinitude para o sujeito ao não permitir, ou pelo menos dificultar, a criação de um espaço em que seus efeitos possam ser elaborados ou processados. Pensamos, portanto, que a projeção de um ideal no futuro, como um lugar de experiência almejado, relaciona-se a um investimento no presente criando áreas de sustentação ao processo de subjetivação do indivíduo que, ao experimentar certa continuidade de suas vivências, expande as suas possibilidades de interação com o mundo à sua volta dando, através dessas experiências, conteúdo ao ideal projetado. De outro modo, um ideal que é sempre renovado no presente, não só reduz a disponibilidade do sujeito com o mundo à sua volta como cria um estado confusional onde o futuro se eterniza no presente. As implicações que se seguem, além de se expressarem nos estados de ansiedade e angústia frente às exigências de constante atualização e adaptação a novos ideais, se refletirão na relação entre os indivíduos que,

voltados para o alcance desse ideal que é constantemente convocado no agora, tendem a abstrair de sua área de investimento emocional o que a ele não se relaciona, principalmente se esses ideais não interpelam o indivíduo à abertura e à dependência em relação ao outro. A indiferença aqui, ganha lugar na constatação vigente em nossos dias de que o individualismo de nossos tempos se reflete no descaso e desinteresse com que muitas vezes são tratadas quaisquer esferas que não estejam associadas ao interesse privado.

Assim, a busca de felicidade, enquanto um ideal legitimado pelo direito individual, mas que poderia estender a sua consecução à interação com outras esferas, se encontra superestimada na realização do agora, empobrecendo a relação do indivíduo com as coisas e com as pessoas, uma vez que relacionar-se exige tempo, reconhecimento, estranhamento, resistência, e tudo o mais que se possa dizer que não é dado, mas conquistado.

Em vista disso, consideramos que ao mesmo tempo em que crianças e jovens aderem ao ideal de felicidade propagado pela cultura de consumo, elas também estão se constituindo como seres individualizados com pouco apreço ao seu entorno, pois a atualização dessa suposta felicidade lhes é constantemente demandada, o que sobrecarrega as suas áreas de investimento emocional para esse fim em detrimento de outros objetivos. Nesse sentido, os jovens provenientes das classes privilegiadas, estão muito mais propensos a essa adesão, uma vez que, não só a sua condição social lhes assegura o acesso a esses objetos, como também, de um modo geral, são prontamente atendidos em suas vontades sem que lhes seja proporcionada a experiência da contenção de seus desejos. Vale ressaltar, no entanto, que esse pronto atendimento parece ter relação com a dificuldade de muitos pais em se depararem com a resistência que lhes é demandada. Essa não resistência excede o sujeito adolescente, assim como excede o

bebê a mãe que, durante e enquanto se adapta às suas necessidades, não lhe proporciona gradativamente a experiência da frustração como aspecto positivo de seu desenvolvimento emocional¹³.

Costa (2004a) em suas proposições, *felicidade sentimental e felicidade sensorial*, nos acrescenta novos dados à compreensão da relação entre o consumo atual e a propagação do desinteresse do indivíduo contemporâneo frente aos objetivos comuns. O dado proeminente se refere ao que o autor denomina *moral do prazer* que, juntamente com a nova *moral do trabalho* [referência às mudanças ocorridas na área do trabalho assinaladas por Sennett (2004), conforme apresentamos no primeiro capítulo] contribuem, não só para o desejo de consumir, como dão origem á demanda por objetos descartáveis (Costa, 2004 b).

Na nova *moral do trabalho*, como vimos na seção anterior, os objetos servem ao *aparecer social*. No que diz respeito à nova *moral do prazer* esta, segundo Costa (2004 b), é uma das grandes mudanças de nossa época em termos de conduta, que se afigura na busca do *ideal do prazer corporal* ou, como também denomina, *prazer das sensações*. A importância da relação que Costa (2004 a) estabelece entre o conceito de objeto transicional de Winnicott (1975a) e a *moral do prazer*, que é parte constitutiva do que designa como sendo *felicidade sensorial*, é que nesta, o indivíduo ao buscar, de forma compulsiva, a realização da felicidade nas sensações, enfraquece a sua ação no mundo “ao perceber o mundo como algo inatingível pela ação e apenas experimentável pela sensação” (Costa, 2004 a: 124). Em Winnicott, o agir no mundo relaciona-se a uma transição onde o indivíduo aprende a lidar tanto com a sua realidade interna, quanto

¹³ Essa colocação encontra lugar nas concepções teóricas de Winnicott em, “Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo” (1983[1963c]), e “Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos” (1983[1963d]), em *O Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* .

com a realidade externa, onde fez a passagem do período da onipotência – quando o bebê cria o objeto – para criar e se relacionar com outros objetos do mundo.

Ao trazer o conceito de objeto transicional, Winnicott (1975a) nos ensina sobre a importância para cada ser humano de um mundo interno constituído em um ambiente de confiança e fidedignidade para que se possa confiar na capacidade de interação e relação com o mundo exterior.

Retornando à Costa (2004 a) a questão que o autor nos traz com relação à busca do prazer sensorial é que enquanto o indivíduo se volta para a realização de sua felicidade através das sensações, onde estará implicada a asserção sobre si mesmo, ele pouco se detém em relação ao que ocorre à sua volta.

Segundo o autor, ainda hoje, como antigamente, continuamos a procurar os prazeres sentimentais do romantismo, tais como a realização pela produtividade e pela honestidade do trabalho, bem como os prazeres relacionados ao cultivo das virtudes religiosas. O que mudou, assinala, foi o lugar atribuído às sensações físicas prazerosas na constituição das subjetividades: “esse valor foi enormemente inflacionado e veio a se tornar um ponto de apoio privilegiado na constituição das identidades pessoais” (Costa, 2004 b: p.81). Anteriormente afirma, os critérios de admiração de uma pessoa, que lhe conferiam um apreço social, não estavam fundados na capacidade de se manter jovem ou belo além do que o tempo pudesse permitir, mas sim naqueles valores que se reportavam a uma “vida sentimental rica, a excelência na vida pública, integridade religiosa, as qualidades artísticas e científicas” (idem, p.82). Ou seja, valores que ganhavam expressão na vida do indivíduo através de sua ação no mundo circundante, lhe retornando em apreço como uma verificação de sua participação na comunidade humana. Em Winnicott essa expressão do indivíduo na comunidade humana encontra-se

como participação e expressão na vida cultural apresentando-se como extensão de seu desenvolvimento emocional.

É justamente essa ação no mundo que se encontra modificada na busca da *felicidade sensorial*. Não se trata, contudo, assegura Costa (2004 b), de aprovar ou desaprovar a “busca do prazer”, mas sim de que esse ideal “dificulta a participação e o compromisso do sujeito com o Bem comum” (idem, p.82).

As diferenciações estabelecidas entre o que o autor denomina *felicidade sentimental* e *felicidade sensorial* se dão a partir do tipo de prazer que é almejado em cada uma delas:

Na felicidade sentimental, o prazer com o outro, coisa ou pessoa é capaz de durar na ausência física de ambos, pela rememoração ou pela antecipação. A presença imaginária do outro é o coração do ideal sentimental (...) Ser feliz, ao modo sentimental, é possuir habilidade de estruturar a experiência afetiva com narrativas e imagens de lembranças antecipadas que são o estofado do prazer que lhes é típico. (Costa, 2004 a: 167)

Enquanto que na *felicidade sensorial*,

(...) o prazer das sensações, extático ou mitigado¹⁴, depende absolutamente da presença física do outro como objeto de estímulo ou excitação. Essa é a pedra em seu caminho. O outro do prazer sensorial tem que estar presente para que o indivíduo possa se satisfazer. (...) Fora do instante do gozo, a sensação é emocionalmente obsoleta. Por esta razão, a felicidade sensorial necessita avidamente de objetos que estejam à mão e que possam ser rapidamente instrumentalizados. (Costa, 2004 a:167)

¹⁴ As denominações extático e mitigado referem-se às definições que o autor estabelece quanto ao aspecto da intensidade dos prazeres: “ O prazer extático é efêmero, isto é, dura exatamente o tempo entre o início e o fim de um processo de excitação crescente. O mitigado é duradouro, ou seja, pode se manter por longo tempo em estado de excitação estável” (Costa, 2004a :91)

Se retomarmos as cenas citadas no início deste trabalho, reconheceremos em seu conteúdo a chamada à felicidade sensorial, onde na busca do prazer extático, [quando se perguntou aos jovens o porquê daquelas ações, responderam “é só *diversão*”], o sujeito encontra no objeto dócil – a coisa fácil de ser achada e manipulada – no dizer de Costa, a objetificação humana de que nos falou Safra.

Ao mesmo tempo em que a busca da satisfação muitas vezes se expressa no movimento, como por exemplo, através das ações de muitos jovens à procura de “um choque de adrenalina que lhes dê sentido”, como nos diz Mayer (2001:98) e como pudemos verificar nas cenas relatadas pelos jovens, a busca da *felicidade sensorial*, por outro lado, se expressa também na apatia com que o indivíduo se relaciona com o mundo, e nesse caso a indiferença se manifesta pela não ação com o mundo comum:

(...) Ansiar pela felicidade sensorial é uma maneira de procurar na *proximidade* e na *facilidade* o que só se pode encontrar na *distância* e na *dificuldade*. (...) Donde a curiosa ambivalência psicológico-moral de muitos sujeitos contemporâneos. Sempre dispostos a renovar a agenda dos prazeres sensoriais, eles se mostram apáticos e morosos, quando se trata de investir na mudança do mundo comum às coisas e às pessoas. (Costa, 2004 a: 123)

Tanto a *felicidade sensorial*, quanto a felicidade atribuída à posse de determinados objetos como nos trouxe Castro e Darriba (1998) problematizam a relação do sujeito com os objetos.

Consideramos que há uma tensão de ruptura entre o sujeito e os objetos, e essa tensão, contraditoriamente, parece ser diluída no momento mesmo em que ela se dá. Passam como desapercibidos, por exemplo, os efeitos da constante atualização dessa suposta felicidade, que não é senão, uma ruptura com o estado anterior supostamente alcançado. Em vista dessa ruptura o indivíduo segue tentando reaver o que parecia lhe dar unidade e, enquanto isso, o que está à sua volta é negligenciado. Assim, mesmo que

não estejamos plenamente conformados à “cultura da felicidade”, somos afetados por ela. Somos afetados, por exemplo, quando nos sentimos usados ou abandonados, pois o que mais parece importar para o outro é que ele se sinta satisfeito e realizado sem se dar conta da nossa existência ou das nossas necessidades. É dessa forma que a negligência, o descaso com o outro e a falta de cuidado tangencia a busca da felicidade tal como fora colocada na *felicidade sensorial* ou, na busca incessante de objetos que possam assegurar um estado de felicidade, pois ensimesmado nessa função, o indivíduo faz do que está ao seu alcance apenas instrumento de acesso à sua felicidade.

Quando nos referimos à indiferença como desinteresse, descaso ou falta de cuidado, estamos entendendo que essas instâncias incidem diretamente na relação entre os sujeitos. A indiferença se expressa pelo descaso à humanidade que se encontra no outro, e este, o descaso, é encenado não pela apatia ou inércia, mas pelo movimento que desqualifica o outro, que afeta a sua integridade moral e emocional, é disso que se trata, por exemplo, as cenas relatadas pelos jovens. Embora a indiferença, como um estado de ação em intenção possa se dirigir ao outro como movimento explícito, ela também pode ser endereçada pela não ação que intenciona à desqualificação da presença do outro, ou seja, da sua existência.

De outro modo, podemos pensar que em nossos dias, a relação do sujeito com os objetos reflete a falta de cuidado e descaso com que muitas vezes lidamos com o que está à nossa volta, e o que está à nossa volta são objetos e pessoas que constituem o mundo em que vivemos. A esse respeito Costa (2004 b) estabelece uma diferenciação entre as formas de lidar com os objetos a partir do que considera ser uma “atitude consumista” e uma “atitude de cuidado”: a atitude consumista “é uma atitude diante da vida, e, por conseguinte, diante dos objetos que se pode possuir” (idem, p.84). O que significa que não consumir implica em uma atitude de cuidado, mas não por não

consumir, mas por emprestar significado e durabilidade aos objetos que possuímos. Entendemos esse estado diante dos objetos que nos cercam como um se colocar em conexão com uma expressão maior da vida que se manifesta, como nos diz Costa, através da consciência de que “a sociedade ou o planeta não é um depósito infindável de recursos que podemos saquear, sem respeito ou preocupação com o que virá depois de nós” (idem,p.84). Dessa forma o autor distingue a atitude consumista não pela quantidade de objetos que se possui, mas pela atitude ética que temos em relação a eles, onde a forma descartável com que se lida com os objetos reflete “uma atitude irresponsável com o patrimônio material e moral da sociedade em que vivemos” de forma que “tudo o que existe é para ser devorado e jogado fora” (idem, p.85).

A palavra cuidado¹⁵, da qual nos falou Costa (2004 b), e seus significados enquanto atenção, zelo e preocupação com o que nos cerca, nos remetem ao cuidado primeiro de que trata Winnicott, cuidado que nos conduz ao encontro da realidade externa. Esse cuidado que Winnicott expressa como cuidado da mãe devotada ao bebê, nos permite o amor e o ódio primeiro. Aí, achamos que devoramos o que queremos somente para nós, onde na ilusão, tanto da criação como da destruição do objeto amado – a mãe – está contido o ensinamento que nos conduz a também cuidar, reparar e construir. A ‘durabilidade’ da mãe, digamos assim, manifestada na sua capacidade de manter no tempo, durante um longo período, a sua adaptação às necessidades do bebê, permite a este, com o tempo, poder distinguir-se dela e chegar a ser ele uma pessoa e a mãe outra. A capacidade da mãe de sobreviver ao “impulso amoroso primitivo”¹⁶ do bebê, como nos diz Winnicott (1983[1958]: 25) lhe permitirá ir ao encontro do mundo.

¹⁵ Dentre os significados para a palavra cuidado, encontramos: atenção, zelo e responsabilidade. Dicionário Eletrônico Aurélio. Versão Século XXI.

¹⁶ Winnicott usa a expressão impulso amoroso primitivo mas assinala que nas obras de Klein a referência é à agressão: “(...) nas obras de Klein a referência é à agressão, que é associada às frustrações que inevitavelmente perturbam a satisfação instintiva à medida que a criança começa a ser afetada pelas exigências da realidade”. Winnicott (1983[1958]: 25)

Mas no cuidado, está não só a dedicação da mãe em se adaptar às necessidades do bebê, como também a sua dedicação em poder gradativamente, como nos coloca Winnicott, lhe proporcionar uma falha dessa mesma adaptação, o que lhe assegurará a apreensão da existência de uma realidade externa.

A percepção da realidade será proporcionada através da adaptação da mãe às necessidades do bebê, lhe oferecendo, primeiramente, “a oportunidade para a ilusão de que o seio dela faz parte do bebê, de que está por assim dizer, sob o controle mágico do bebê” (Winnicott, 1975a:26), para depois seguir-se à tarefa de lhe proporcionar a desilusão como parte constitutiva de seu desenvolvimento emocional, ou seja, o bebê passa da experiência do controle onipotente à experiência de controlar o que está fora dele. Como diz Winnicott, a desilusão “é preliminar à tarefa do desmame e também continua sendo uma das missões dos pais e educadores” (idem, p. 28). Assim, a experiência de lidar com a realidade e com o que nela se encontra, pessoas e objetos, tem início na vida do indivíduo quando lhe parece que o mundo não só é ele como dele emerge, para depois aprender, que fora dele, há muito o que fazer: criar, construir, reconstruir e se haver com a experiência de um viver em que o mundo já não mais lhe é dado, mas conquistado.

Considerando que os ‘fenômenos transicionais’ e os ‘objetos transicionais’, Winnicott (1975a), se referem à percepção da realidade através do encontro da vivência subjetiva com o que é objetivamente percebido, será que poderíamos entender a indiferença – concebendo esta como descaso, desinteresse e falta de cuidado –, como um sinal de que esse processo não favoreceu a construção do objeto de forma a permitir ao sujeito a percepção da realidade e do outro?

Pode-se inferir que a desestabilização em que se encontra o indivíduo contemporâneo resulta não só de uma vivência temporal que se expressa pela constante

aceleração do tempo, como também do crescente processo de individualização radical nos quais os indivíduos se encontram voltados cada vez mais para si próprios. Nesse caso, não poderíamos pensar que em nossos dias o desenvolvimento emocional de muitos jovens, principalmente daqueles que pertencem às camadas socialmente privilegiadas¹⁷, encontra-se prejudicado por não terem podido vivenciar adequadamente a ilusão e a desilusão necessárias à percepção adequada da realidade? Ou é algo que atravessa suas condições de vida – homogeneizadas pelas determinações de classe e experiências culturais?

Pensando na indiferença – e lembrando que quando o indivíduo chegou à capacidade de se preocupar, ele pôde, em seus estágios iniciais do desenvolvimento emocional, ter a segurança de um ambiente que sustentou a sua ilusão de criar o objeto, de destruí-lo, mas também de repará-lo, – podemos nos perguntar: se considerarmos ter havido falha ambiental nos processos iniciais do desenvolvimento emocional, o que falhou? O excesso ou a falta de adaptação materna?

2.3. Tempo e separação na relação do sujeito com o objeto: ‘a falha necessária’

A concepção de ‘falha’ em Winnicott está relacionada ao conceito de “mãe suficientemente boa”, no que tange à adaptação e não adaptação gradativa da mãe às necessidades do bebê enquanto precursores do sentido de realidade. Nosso foco, aqui, estará centrado no aspecto da não adaptação gradativa.

¹⁷ No primeiro capítulo assinalamos nossa posição sobre a necessidade de nos voltarmos para a esse segmento da juventude. Ponderamos que esses jovens ‘sofrem do tudo dado’, assim como muitas vezes habitam lares vazios preenchidos com a automação de aparelhos tecnológicos. Aqui estamos ponderando que o tempo, enquanto disponibilidade para a atenção e o cuidado é rarefeito.

O ponto de partida é que a mãe não deve falhar em sua adaptação materna às necessidades do bebê. O segundo ponto é que, se a mãe não faz a transição da sua “quase” completa adaptação às necessidades do bebê para uma não adaptação gradativa ela falha em não falhar, e aí terá criado um problema para o seu bebê: ele terá dificuldades em conceber apropriadamente a realidade externa. A esse respeito, Winnicott (1975a), em *Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais*, coloca primeiramente a adaptação da mãe ao bebê, para depois assegurar o lugar da necessidade dessa não adaptação. Trata-se da tarefa primordial da mãe em permitir, facilitar e proporcionar, que o seu bebê transite da ilusão à desilusão de forma a adquirir repertório para lidar com as frustrações. Vejamos por parte.

Conforme nos coloca Winnicott (1983 [1963 d]), se durante os estágios iniciais do desenvolvimento emocional a privação e a perda não forem o padrão da vivência do indivíduo, considerando, portanto, que ele pôde se beneficiar do cuidado e da adaptação materna suficientemente boa, se desenvolve gradativamente uma mudança na natureza do objeto: “o objeto, *sendo de início um fenômeno subjetivo, se torna um objeto percebido objetivamente.*” (idem, p.164). Considera-se aqui, que nos estágios iniciais o ambiente favorável beneficie o lactente com a ‘experiência da onipotência’:

A adaptação ao princípio da realidade deriva espontaneamente da experiência da onipotência dentro da área que faz parte do relacionamento com objetos subjetivos. (...) O lactente experimentando onipotência sob a tutela do ambiente facilitador cria e recria o objeto, e o processo gradativamente se forma dentro dele e adquire um apoio na memória. (Winnicott 1983 [1963 d]: 164)

A experiência da onipotência é favorecida pela mãe suficientemente boa que, conforme nos diz Winnicott (1983 [1960]) “alimenta a onipotência do lactente e até certo ponto vê sentido nisso. E o faz repetidamente” (idem, p.133). O resultado dessa

permanência, em permitir ao bebê acreditar que o que lhe chega ele cria, mas que na verdade vai ao encontro de suas necessidades pela adaptação materna – “normalmente o lactente cria o que de fato está ao seu redor esperando para ser encontrado, e também aí o *objeto é criado, e não encontrado*” (Winnicott, 1983[1963d]:165) –, é o acontecimento da aquisição do que Winnicott denomina como um *self* verdadeiro: “um *self* verdadeiro começa a ter vida, através da força dada ao fraco ego do lactente pela complementação pela mãe das expressões de onipotência do lactente” (Winnicott, 1983,[1960]:133).

Por outro lado, quando se fala que uma mãe não é suficientemente boa, faz-se referência à mãe que não é capaz de “complementar a onipotência do lactente, e assim falha repetidamente em satisfazer o gesto do lactente” (Winnicott, 1983 [1960]: 133). Aqui Winnicott nos fala que a mãe substitui o gesto espontâneo do bebê pelo seu próprio gesto levando-o a uma submissão ao seu gesto. Enquanto que a provisão ambiental que assegura o gesto espontâneo do bebê lhe permite a constituição de um *self* verdadeiro, a provisão que não lhe assegura o próprio gesto se converte no “estágio inicial do falso *self*, e resulta da inabilidade da mãe de sentir as necessidades do lactente” (idem, p.133). O resultado da adaptação da mãe que é *suficientemente boa* é que o lactente começa a acreditar na realidade externa e gradualmente renuncia à onipotência:

O *self* verdadeiro tem espontaneidade, e isto coincide com os acontecimentos do mundo. O lactente pode agora gozar a ilusão do onipotente criando e controlando, e pode então gradativamente vir a reconhecer o elemento ilusório, o fato de brincar e imaginar. (Winnicott 1983 [1960]: 133)

Esse processo constitui, conforme Winnicott (1983 [1960]), “a base do símbolo, que inicialmente é *ao mesmo tempo*, espontaneidade e alucinação, e *também*, o objeto

externo criado e finalmente catexizado” (idem,p.133). Quando a mãe não alimenta a onipotência do lactente, a capacidade deste em lidar com símbolos é comprometida: ou o uso dos símbolos não se inicia ou se torna fragmentado.

Winnicott (1983[1963d]:165) faz uma observação importante quanto à localização do objeto, que tem a ver com a não adaptação materna à onipotência do bebê. Refere-se à mãe que ao não se adaptar às necessidades do bebê não pôde por sua vez passar à não adaptação. Note-se que passar à não adaptação significa ter estado adaptada, o que é diferente da mãe que primeiramente falhou por não atender às necessidades do bebê. Winnicott coloca que a mudança do objeto de “subjetivo” para “objetivo” se dá muito mais efetivamente por frustrações do que por satisfações. Ou seja, não se trata de satisfação instintiva do bebê, como assinalara em *A integração do ego no desenvolvimento da criança*:

É preciso que se entenda que quando se faz referência à capacidade adaptativa da mãe isto tem pouco a ver com sua habilidade de satisfazer os impulsos orais da criança, ao dar alimentação satisfatória, por exemplo. (...) Uma satisfação alimentar pode ser uma sedução e pode ser traumática se chega à criança sem apoio ao funcionamento do ego. (Winnicott, 1983[1962]: 56)

A idéia é que o objeto “cruze” o caminho do bebê, o que significa criá-lo, e caso não cruze ele poderá “estriilar”¹⁸, reagir, o que lhe dá o sentido da realidade do objeto que posteriormente vem ao seu encontro. Por outro lado, o gesto invasivo elimina o gesto do bebê e conseqüentemente a sua percepção do objeto. Winnicott (1983[1963d]:) coloca que dessa forma o bebê se sente “subornado por uma mamada satisfatória”, apontando, também, que a ansiedade da mãe em suprir o bebê pode estar relacionada a seu medo de ser ‘atacada’ e ‘destruída’ caso o bebê não esteja satisfeito (idem, p.165).

¹⁸ Reação do bebê, que Winnicott (1983[1963]:82) assinala ao final da ‘dependência absoluta’, quando o bebê começa a reagir às pequenas falhas de adaptação materna. No estágio seguinte, o da ‘dependência relativa’, a mãe está implicada em prover uma não adaptação gradativa ao bebê (idem,p.83)

Aqui podemos pensar em efeito semelhante ao que ocorre quando muitos jovens, não só têm as suas vontades atendidas, como também as têm antecipadas por atitudes dos pais como meio de suprir a falta de atenção ou a falta de resistência às suas investidas. Isso parece se relacionar também ao que concebe Winnicott (1983[1963d]) quanto à ansiedade da mãe que antecipa o gesto do bebê por receio de ser atacada ou destruída se não o satisfizer. Será que, inspirando-se em Winnicott, não podemos falar dos adolescentes em nossos dias? O universo de constante realização através da aquisição de objetos ou de vontades atendidas compromete a iniciativa do adolescente no sentido de, em meio a sua inerente inquietação, haver-se com a necessidade de ter o que conquistar. O ‘tudo dado’ lhe tira a possibilidade de reinventar caminhos.

A experiência da transicionalidade se inicia em uma área intermediária, “a terceira área da experiência humana”, onde o bebê estará começando o seu aprendizado de reconhecer e a aceitar a realidade (Winnicott:1975a:15), e se estenderá pela vida adulta através do encontro entre as suas vivências subjetivas e a realidade do mundo objetivamente percebido.

Essa jornada se inicia com “a primeira possessão não-eu”, que é o objeto transicional (idem, p.13). Trata-se de um objeto eleito pelo bebê, objeto este que não é a mãe, mas indiretamente é representante desta, guardando a lembrança do cuidado e disponibilidade que lhe conferiu, e como tal, é também criação do bebê. É um objeto externo ao bebê ao mesmo tempo em que não é plenamente reconhecido por ele como pertencente à realidade externa (Winnicott, idem; p.14). É entre a realidade interna e a realidade externa de um indivíduo que ocorre o que Winnicott reivindicará como sendo a terceira parte da vida de um ser humano, a qual “constitui uma área intermediária de *experimentação*” (Winnicott, 1975:15).

Será nessa área intermediária de experimentação, que o bebê passará da experiência do “controle onipotente (mágico)”, onde o bebê acredita ter criado a mãe, “para o controle pela manipulação (envolvendo o erotismo muscular e o prazer de coordenação)” (idem, p.23), ocasião em que se deparará com a materialidade dos objetos, sua resistência, flexibilidade ou não, como algo ao qual imprimirá a sua criatividade, mas que, por estar fora dele, também lhe oferece resistência. O objeto transicional introduz o bebê na área do brincar se apresentando como representante da realidade externa, porém em comunicação com a realidade interna:

Essa área intermediária, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador. (Winnicott, 1975:30)

Com o tempo, o objeto transicional é gradualmente descateixizado, de forma que, como coloca Winnicott, os fenômenos transicionais se tornam difusos, se espalhando “por todo o território intermediário entre ‘a realidade psíquica interna’ e ‘o mundo externo’ ” ganhando expressão no campo cultural (Winnicott: idem, p.19). Esse processo leva tempo, e o tempo se interpõe de modo significativo na constituição da realidade psíquica interna e a percepção do mundo externo.

Dois pontos essenciais permeiam a concepção teórica de objetos transicionais e fenômenos transicionais: uma maternagem suficientemente boa e uma adaptação que diminui gradativamente. É em relação a essa gradativa não adaptação, que aludimos com a expressão ‘falha necessária’.

A diminuição gradativa da adaptação materna está diretamente relacionada ao estado de uma adaptação ativa às necessidades do bebê, se constituindo em um dos pontos fundamentais na teoria de Winnicott sobre o desenvolvimento emocional do

indivíduo. Por outro lado, quando ao bebê não é dada oportunidade de vivenciar a diminuição dessa adaptação, as falhas que daí resultam em seu desenvolvimento emocional se expressam na sua dificuldade em fundir agressão com amor, em perceber a mãe como uma pessoa ‘não-eu’, o que de outro modo lhe assegura o sentido de realidade e da própria existência. Tudo o que diz respeito ao desenvolvimento emocional do indivíduo lhe acompanhará em suas experiências nessa área intermediária de experimentação.

Uma maternagem suficientemente boa implica em uma sustentação no tempo de um período de devoção ao cuidado do bebê. Implica em um estado de disponibilidade em que a mãe se encontra receptiva a tudo que em seu bebê se expresse como desenvolvimento do seu amor por ela. Implica em permitir, com a continuidade de seu cuidado e permanência no tempo, que o bebê possa perceber que o objeto de seu amor é também o objeto de seus ataques destrutivos. O tempo de permanência e fidedignidade materna, como nos fala Winnicott, repetidamente experimentado, permitirá ao bebê que seus impulsos instintivos ascendam do seu sentimento de culpa ao início de sua capacidade de se preocupar. Quando o bebê se encontra às voltas com seu ‘objeto transicional’, ou mesmo quando já pode estar em algum lugar “se perdendo” no brincar, tudo o que diz respeito ao cuidado, a devoção materna e a sua permanência, acompanhamo em sua experimentação dessa área intermediária, constituindo o seu mundo subjetivo – realidade interna psíquica – que vai ao encontro do mundo objetivamente percebido, a realidade externa.

Mas a mãe suficientemente boa é a mãe que não falha em falhar, e esse é um ponto importante que nos ensina Winnicott (1975). Mas essa falha, só poderá se constituir como elemento fundamental para o desenvolvimento emocional do indivíduo, se estiver relacionada a um estado em que a mãe não falhou, que sustentou no tempo a

manutenção da adaptação às necessidades do bebê. Somente após não ter falhado anteriormente, poderá a mãe, “à medida que o tempo passa” (Winnicott, 1975a:25), fazer a transição entre a quase completa adaptação às necessidades do bebê e a gradativa não adaptação à qual se refere o autor. Esse processo deve coincidir com a crescente capacidade do bebê em lidar com o fracasso da mãe. Assim, por se tratar de uma transição e não de uma ruptura, o que afetaria a estrutura interna do bebê, ele então poderá se beneficiar dessa não adaptação através dos meios que lhe permitem lidar com “esse fracasso materno”. Winnicott (1975a) aqui assinala, dentre outros meios, “os primórdios da atividade mental e o recordar, reviver, fantasiar, sonhar; o integrar de passado, presente e futuro” (idem, p.25). O aspecto positivo dessas experiências de frustração é claramente sinalizado por Winnicott:

Normalmente, quando o lactente atinge a fusão o aspecto frustrante do comportamento do objeto tem o valor de educar o lactente a respeito da existência de um mundo que é não-eu. As falhas na adaptação são proveitosas quando o lactente pode odiar o objeto, isto é, quando pode reter a idéia do objeto como potencialmente satisfatório ao mesmo tempo que reconhece essa sua falha em assim proceder. (Winnicott, 1983[1963d]:165)

Considerando que em todas as fases do desenvolvimento os indivíduos experimentam formas correspondentes de lidar com as adversidades, a ‘falha necessária’ vai se interpor nessas fases seguintes como um reforço daquilo que paradoxalmente faltou, no início do desenvolvimento emocional, para a construção da relação do bebê com a realidade: a falha da mãe. Isso alimenta a idéia de que o caráter frustrante da falha assegura estabilidade emocional ao indivíduo para que este efetue a passagem às fases seguintes de seu desenvolvimento com uma apreensão cada vez mais aprimorada da realidade. A apreensão de um mundo ‘não-eu’ significa que o outro

existe. Assim, a falha, tida como um aspecto inerente à constituição do sujeito, se faz necessária como aquisição de repertório para o seu viver.

As contribuições de Winnicott talvez possam nos ajudar a pensar que as questões que assolam os pais atualmente perpassam pela necessidade de dar conta da falta da falha, falhando novamente ao não falhar. De algum modo isso se relaciona ao tempo disponível para o exercício do amor parental. A falta de tempo, enquanto um bem rarefeito no mundo contemporâneo, e a forma como ela é compensada na relação entre pais e filhos, nos remete a idéia de “suborno” da qual nos falou Winnicott (1983[1963d]: 165) ao se referir à “mamada satisfatória”. Em outras palavras, essa forma de suprir a indisponibilidade de tempo parece pretender aplacar o medo dos pais de serem confrontados em seus papéis, e, por outro lado, também parece se traduzir em uma espécie de abandono ou indiferença às reais necessidades dos filhos.

Talvez isso possa ser tomado como uma das referências para pensarmos, em resposta à indagação anterior, sobre o lugar da indiferença na constituição emocional do sujeito contemporâneo. Podemos pensar, por exemplo, que a relação que se estabelece entre pais e jovens em nossos dias, é também atravessada pelas condições de vida em que nos encontramos, onde o processo de subjetivação no contemporâneo, encontra-se permeado por demandas externas que distorcem a percepção de si e logo, a percepção do outro.

Como nos fala Sawaia (2001), vivemos em um momento em que, ao mesmo tempo em que o processo de subjetivação se expressa pela valorização do afeto e sensibilidade individual, assistimos à banalização do mal do outro e a insensibilidade ao seu sofrimento. De outro modo, nos falam Enriquez e Carreteiro (2005), assistimos a novos modos de subjetividade onde o “indivíduo vive o excesso, a temporalidade instantânea, a urgência, a velocidade, acompanhados por tendências sempre grandiosas,

buscando possuir o que Kernberg (1981) chama de ‘ego grandioso’ ” (Enriquez & Carreiro,2005:157). O resultado, afirmam, apoiados em Ehrenberg (1998), aparece na depressão que tem caracterizado o estado psíquico do indivíduo contemporâneo: “o indivíduo sente um cansaço de ser ele mesmo” (Enriquez e Carreiro: idem, p.157).

A esse respeito, os autores assinalam como as exigências externas, verificadas nas atribuições para que o indivíduo ascenda a um perfil ‘vencedor’ – que na verdade se expressa na exigência em desenvolver uma capacidade de se bastar e abster-se da dependência do outro – se estendem à esfera familiar:

Também na vida familiar é preciso que, enquanto cônjuge, seja atraente para não criar rupturas, e, enquanto pai (ou mãe), acolhedor, para não deflagrar a revolta dos filhos. Mas este gestor também se percebe como uma ‘mercadoria’, que deve ser constantemente apreciada, pois do contrário, corre o risco de ser desvalorizada rapidamente, ou seja, perde seu valor de mercado. (...) Esta transformação (que nunca é total) em mercadoria torna o homem vulnerável. Ele sabe que ocupa posições instáveis. Fica, por conseguinte, sempre atento e temeroso de poder ser atacado. Torna-se estressado, angustiado. Se acreditava poder realizar seus desejos, caiu na armadilha do seu imaginário. (Enriquez & Carreiro, 2005: 158)

Dessa forma, podemos pensar que o universo em que se dá a indiferença na constituição emocional do sujeito contemporâneo, encontra lugar nas distorções da percepção de si e do outro. Nessa perspectiva, o indivíduo se encontra em dificuldades com o seu próprio destino enquanto humano, pois mostrar fragilidade, solicitar ajuda, ou demonstrar dependência do outro, qualifica-o como pouco apto à sobrevivência no mundo de hoje.

Pensamos, portanto, que se por um lado a falha constituinte que nos apontou Winnicott se faz necessária à percepção da existência do outro, poderíamos pensar, em relação ao processo de subjetivação dos jovens, que a sua ausência pode estar referida às dificuldades dos pais em compreenderem e lidarem com as contradições existenciais

a que estão sujeitos. Assim, suprir o desejo do jovem tão logo este se apresente, é como poder assegurá-lo do não sofrimento, e por sua vez, para os pais, assegurá-los de não ter que lidarem com as suas próprias limitações.

Capítulo 3 - Trajetória de um encontro: construindo ‘espaços de fala’ entre os jovens

Neste capítulo trataremos da análise qualitativa do trabalho de campo realizado junto às três turmas de jovens de 8ª série em uma escola particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 2003. Ao mesmo tempo tentaremos articular essa análise a algumas reflexões expostas nos capítulos anteriores.

As turmas de jovens eram compostas por uma média de 21 alunos, com idade entre 13 e 14 anos, formadas por aproximadamente 40% de meninas e 60% de meninos. Foram realizados cinco encontros em cada uma delas, ocupando dois horários de aula, equivalendo à duração de uma hora e quarenta minutos. O intervalo das atividades, entre um encontro e outro, se deu da seguinte forma: entre o primeiro e o segundo encontro o intervalo médio foi de 51 dias, incluídos o período de férias escolares; do segundo encontro para o terceiro a média do intervalo em duas turmas foi de 40 dias, sendo que, em apenas uma delas, o intervalo foi de 28 dias; do terceiro para o quarto encontro, a média entre duas turmas foi de 12 dias, ocorrendo também, em apenas uma delas, o intervalo de 21 dias; do quarto para o quinto encontro, 16 dias. As diferenças nas gradações intervalares ocorreram em função dos limites do calendário escolar, de forma que pudessem se realizar dentro do horário de aula dos professores implicados no projeto.

Ao examinarmos como a indiferença se manifestou entre os adolescentes observados, estaremos considerando a expressão emocional dos participantes durante o trabalho. Com isso queremos dizer que a indiferença se apresentou, não como um estado fechado e taxativo, mas observada ao longo do desenvolvimento do trabalho que, através de uma metodologia que priorizou a discussão em grupo e a abertura aos

emergentes grupais, possibilitou a criação de um espaço onde as emoções puderam se revelar, de forma que, tanto as coordenadoras/pesquisadoras quanto os jovens, vivenciaram a experiência de se sentirem afetados por tantas outras expressões que puderam se apresentar.

Nesse sentido estaremos considerando o percurso emocional do grupo, conforme exposto no primeiro capítulo, a partir da seguinte evolução geral: inicialmente o mal-estar e o estranho foram considerados como estando do lado de fora; as defesas internas para lidar com a alteridade se expressaram através da afirmativa de serem todos iguais e de não existir grupo dentre eles, o que foi contraditado pelas cisões internas dentro do próprio grupo, momento em que o estranho aparece como o outro que habita o próprio grupo; a confecção de cartazes teve a função de um ‘fazer coletivo’, no entanto, durante o processo de formação dos subgrupos, pudemos observar que alguns jovens se sentiam deslocados no grupo; o se apresentar para os colegas fez eclodir sentimentos de angústia e o temor de desaprovação; mudança emocional do grupo acenando com os primeiros sinais de vínculo com as coordenadoras, ocasião em que pareceram querer retificar a hostilidade e a indiferença com que muitas vezes se colocaram durante o trabalho.

Ponderamos, no entanto, que a sistematização da evolução do trabalho nessas fases, não corresponde necessariamente a uma evolução cronológica, mas tem a função de demarcar os pontos principais de cada encontro, facilitando uma visão geral do trabalho como um todo. O processo foi dinâmico, de forma que os acontecimentos se intercalaram tecendo o que estamos denominando de evolução.

Neste processo, consideramos quatro instâncias – independentes e interligadas – implicadas no desenvolvimento do trabalho que nos serviram como material de análise, a saber: nossas próprias observações *in loco* com uma das turmas; os relatórios gerados pelas coordenadoras de atividades que encaminharam o trabalho junto às duas outras

turmas; as discussões ocorridas no âmbito da equipe de pesquisa do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC), coordenado pela profa. Lucia Rabello de Castro, vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essas discussões nortearam o encaminhamento do trabalho; e a relação com a instituição, que se deu através de reuniões com a equipe de pesquisa, coordenadores e professores da escola implicados no desenvolvimento do projeto.

Para melhor compreensão do contexto em que o trabalho se realizou, descreveremos inicialmente o histórico da parceria entre a instituição escolar e o Núcleo de Pesquisa, assim como, especificaremos de que forma o procedimento metodológico ‘grupos de discussão’ encontra lugar, dentro da equipe de pesquisa, como um instrumento de facilitação ao exercício da subjetividade enquanto um processo compartilhado. Posteriormente daremos seqüência à análise dos itens anunciados anteriormente.

3.1 Trabalho de campo: contexto e metodologia

3.1.1. Contexto: parceria com a instituição escolar

A parceria com a instituição escolar aqui referida, remonta ao ano de 2001. Na ocasião dávamos andamento ao subprojeto Cidade em Imagens, vinculado ao projeto “Cidade, Consumo e Cidadania: a Infância e a Adolescência na Contemporaneidade Brasileira”¹⁹. Esse projeto teve o objetivo de analisar e aprofundar questões relativas às relações sociais estabelecidas no espaço urbano, considerando essa *espacialidade* como sendo preenchida e problematizada pelo consumo e circulação, assim como,

¹⁹ Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporânea (NIPIAC/UFRJ) sob a coordenação da Prfª Lucia Rabello de Castro.

configurada pelo aspecto sentimental particular dos sujeitos que habitam a cidade contemporânea (Castro 2002). Dessa forma o subprojeto Cidade Imagens, comportou, a partir da elaboração de três vídeos didáticos produzidos pelo NIPIAC (1999), grupos de discussão com crianças, jovens e adultos, sobre o viver na cidade. Foi em uma dessas apresentações, dirigidas às Associações de Moradores da cidade do Rio de Janeiro, que a escola teve o primeiro contato com os trabalhos desenvolvidos pelo NIPIAC.

Na ocasião uma dessas reuniões se deu no espaço escolar da instituição referida. O vídeo apresentado para a Associação de Moradores daquele bairro da Zona Sul, foi *A cidade é grande demais para mim*²⁰. Ao final do trabalho a Assessora Pedagógica do colégio procurou uma das coordenadoras-pesquisadoras, com o intuito de viabilizar o desenvolvimento do projeto na escola. Após vários telefonemas, alguns encontros e planejamentos, acertou-se a apresentação de um dos vídeos para três turmas de 8ª série, para que em seguida, a partir do interesse dos jovens, se pudesse formar um grupo para participar do trabalho que seria desenvolvido pelo núcleo de pesquisa.

O vídeo apresentado para os jovens foi “O outro como inimigo?”²¹. Após as apresentações os jovens foram convidados para se reunirem em grupos de discussão e debaterem os temas abordados. Ao final das discussões as coordenadoras convidavam os jovens a participarem do subprojeto Oficinas da Cidade, que seria então o trabalho desenvolvido junto à escola. Seis alunas da 8ª série, com idade entre 14 e 15 anos, se interessaram. Ao longo do ano de 2001 desenvolveu-se então a Oficina da Cidade com 12 encontros. O trabalho conjugou pesquisa e intervenção clínica, numa série planejada de encontros de grupos, cujo objetivo geral, foi promover a discussão, reflexão e

²⁰ O vídeo aborda questões sobre as dificuldades de se viver na cidade grande, do ponto de vista de crianças e jovens, espaço este marcado por relações sociais impessoais, ao mesmo tempo em que fascinante para seus habitantes. NIPIAC - 1999

²¹ O vídeo aborda questões como o desafio de se viver em uma cidade grande, onde, como lugar de excesso e muitas vezes do imprevisível, provoca sentimentos de medo e angústia. Acuada na solidão e no desamparo, crianças e jovens se deparam com o outro, o desconhecido, que é percebido como potencialmente ameaçador: o outro como inimigo? NIPIAC - 1999

imaginação sobre aspectos da experiência na cidade. Como o trabalho se deu fora do horário escolar, considerou-se, após discussão no núcleo de pesquisa e junto à coordenação escolar, que esse, dentre outros fatores, não estava facilitando a adesão dos alunos. Embora as jovens tenham escolhido participar do trabalho, não estava havendo uma vinculação maior entre o projeto e a escola, verificada nas faltas das jovens, nem sempre justificadas, ficando o projeto desvinculado dentro da instituição.

No ano seguinte, no primeiro semestre de 2002, após reuniões com a escola, encaminhamos o subprojeto “Cidade em Imagens”, agora realizado dentro da grade do horário escolar, com turmas da 8ª série. O projeto foi recebido com entusiasmo pela instituição, que nesse momento solicitou a continuidade do trabalho, já não mais com os vídeos, pois já os havíamos apresentado nas turmas, mas que se pudesse valer de outro instrumento de mobilização e discussão com os jovens. Foi no segundo semestre desse ano, que iniciamos, escola e núcleo de pesquisa, um longo período de negociação, adaptação e discussão, sobre como poderíamos realizar, ou melhor, dar continuidade, a um trabalho que pudesse se constituir em uma parceria de fato. A inflexão, *de fato*, significava que, ao longo dos trabalhos já realizados na instituição, considerávamos que se fazia necessário que a escola encontrasse uma forma, através de algum modo que elegesse e fosse discutido em equipe, que se configurasse em sua implicação no desenvolvimento do projeto, ou seja, que explicitasse a sua vontade e desejo de manutenção do mesmo.

Assim, deu-se andamento ao desenvolvimento do subprojeto “Jovens pelos Jovens”, vinculado ao projeto de pesquisa “Infância, Juventude e Participação Social: a construção de subjetividades políticas no contemporâneo”²². O subprojeto foi então

²² Projeto de Pesquisa desenvolvido no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporânea (NIPIAC/UFRJ) sob a coordenação da Prfª Lucia Rabello de Castro.

proposto à instituição com o objetivo de criar um espaço de discussão e reflexão dos jovens em seu espaço de estudo, considerando que, o cronograma muitas vezes corrido e a necessidade de dar conta do vasto conteúdo nas disciplinas escolares, muitas vezes deixam de fora a discussão de temas mais próximos do cotidiano das crianças e jovens²³. Para tanto seriam apresentados textos preparados por jovens universitários, com conteúdos oriundos de resultados de outras pesquisas feitas com jovens, que tratavam de temas afins a esse cotidiano. Após as discussões, o objetivo era que os jovens elessem uma forma própria de expressarem os conteúdos discutidos: poderia ser através de outro texto, ou outra expressão artística que escolhessem. A proposta inicial da nossa parte, era que o trabalho fosse desenvolvido no espaço intervalar de no máximo 15 dias. A formatação para sua realização em uma vez por mês, e algumas vezes excedendo esse tempo, correspondeu à uma adaptação da equipe às possibilidades da instituição escolar.

A escola compreendeu a sua implicação a partir da participação dos professores durante os grupos de discussão com os jovens. Assim, a proposta, para se dar como parceria, foi entendida pela equipe de pesquisa como sendo um trabalho que poderia ser aproveitado pelos professores ao associarem os temas ali discutidos aos conteúdos que estariam desenvolvendo em suas aulas. Ressaltamos que a professora de história, que esteve implicada com o desenvolvimento do projeto até a sua finalização, foi o elemento significativo para o desdobramento dessa proposta na instituição, vislumbrando desde o início, outras respostas dos jovens, como por exemplo, a linguagem artística ou musical.

A razão de trazermos esses dados, é que entendemos que o olhar sobre o trabalho desenvolvido com os jovens que ora trazemos, deve ser visto como um trabalho que está temporalmente vinculado a uma história entre a equipe de pesquisa e a

²³ Projeto Jovens pelos Jovens – NIPIAC/ 2002

instituição. A relevância dessa colocação encontra-se, por exemplo, no fato de que à ocasião em que estávamos negociando a implicação da instituição com o projeto, a coordenadora escolar temera não conseguir corresponder às atribuições implicadas na parceria. Embora durante a análise do trabalho tenhamos evidenciado essa dificuldade, vale ressaltar, que ao olharmos o percurso do trabalho junto a esta instituição escolar – que se deu ao longo de três anos – percebemos que houve um avanço na participação da instituição.

Dentro da perspectiva de nosso tema, quando falamos em um tempo de presentismo, onde há a dificuldade de se construir narrativas que possam ser contadas e que não se esvaíam no presente difuso e, da importância em nossos dias, de provermos espaços para a elaboração subjetiva das vivências do indivíduo contemporâneo, consideramos esse trabalho como um acontecimento que se encontra respaldado, pela manutenção no tempo, no envolvimento de várias pessoas. Ele não se deu ali, somente nos cinco encontros, ele remonta a uma história que teve início em 2001.

Assim, ao nos propormos à análise qualitativa do trabalho desenvolvido no ano de 2003, estaremos dando seqüência ao que estamos entendendo como sendo uma meta narrativa. Esta se articulará às narrativas construídas na confluência de narrativas empiricamente criadas ao longo das seguintes situações: através dos textos que foram apresentados aos jovens, que continham o relato de outros jovens; às falas dos jovens durante os cinco encontros, reportadas aos conteúdos e relatos de outros jovens aí apresentados; às falas das coordenadoras de atividade que encaminharam o trabalho; às discussões em equipe no núcleo de pesquisa; aos encontros com a coordenação escolar e professores envolvidos no projeto; e a nossa percepção e apreensão do trabalho.

3.1.2. Metodologia: ‘grupos de discussão’

Para entendermos o que aqui denominamos ‘grupos de discussão’ (Castro,2003), é preciso, sobretudo, compreendê-los como uma ferramenta metodológica na qual a relação pesquisador/pesquisado deve consistir, por princípio, num processo dinâmico de interação, onde ambas as partes estão sujeitas às mútuas influências. Tal proposta adotada pelo NIPIAC, corresponde, por definição, à antítese das metodologias tradicionais que, marcadas pela distância necessária entre pesquisador/pesquisado, asseguram, ou pretendem assegurar, uma suposta imunidade ao observador diante das situações frequentemente desconfortáveis que podem ocorrer neste tipo de relação. Ao contrário, a perspectiva que aqui adotamos, busca justamente lidar com toda a dimensão de imprevisibilidade inerente a tais processos e, portanto, com a nossa incapacidade de prever e controlar os fatos.

A partir da crença, dentro da equipe, de que os grupos de discussão devem, em sua essência, propor um processo compartilhado de construção de saberes, procuramos assim orientar o nosso olhar sobre a condução do presente trabalho. Como nos diz Castro:

“Saber com” os adolescentes implica na construção conjunta de saberes onde não há propriamente um resultado final prometido a todos, a não ser pelo que se estabelece no próprio diálogo operado por esses sujeitos – adolescentes e pesquisador. (Castro, 2003: 5)

A discussão em grupo torna mais iguais os sujeitos envolvidos no processo, possibilitando uma maior interação entre pesquisador e pesquisado, criando, assim, uma identidade grupal capaz de afetar de forma mais consistente o próprio processo de pesquisa (Castro, 2004: 237).

Um outro aspecto a salientar, é a perspectiva que norteia a qualificação dos dados apreendidos a partir das narrativas que se constroem com os grupos de discussão. Castro (2004) reivindica a qualificação do particular, ou seja, aquilo com que o pesquisador se depara, apreende, como possibilidade de indicar uma visão abrangente do que foi observado. Em um sentido simmeliano, afirma, “é como se através do particular se intuisse o geral. O que é visível permite a visão do que é invisível, que lá se concretiza” (idem,p.247). Assim, será com essa perspectiva que estaremos lidando com o conteúdo do discurso dos jovens durante os grupos de discussão. Conteúdo esse que não estará dissociado do entrelaçamento dos próprios discursos das coordenadoras, suas observações e, fundamentalmente, a expressão de suas sensações, que tecerão, junto às falas dos jovens, o percurso de um encontro que se deu ao longo de seis meses de trabalho, entrecortados por distâncias temporais significativas, mas unificadas pela qualificação do que foi possível vislumbrar no pouco tempo de sua realização. Vislumbre que só se fez possível, ao nos permitirmos significar o que aparentemente não se mostrava visível. Como nos coloca Castro (2004), a particularidade alia-se à imprevisibilidade no processo de pesquisa, e ali, no ato da pesquisa, apreenderemos o novo, ao nos deixarmos tocar, afetar, pelo imprevisível:

Como conhecimento do único, o novo vai nos surpreender como algo que não deixará de causar angústia, confusão e desorientação. Nesse sentido, o processo da pesquisa não parece ser tão neutro, sentimentalmente falando, como estamos acostumados a crer. (...) Da mesma forma, o pesquisador, aberto ao novo, convive com a desordem que o atropela e o cega. E há que suportar a opacidade das coisas e a escuridão para poder enxergar o novo! (Castro, 2004:247).

A seguir, descreveremos como se sucederam os encontros na referida escola e como que, gradativamente, se deu o processo de interação entre jovens, professores e coordenadores, de forma que foi possível observarmos, ao longo do trabalho, algumas

transformações nas expressões de hostilidade e indiferença, culminando com pequenos gestos e expressões de acolhimento.

3.2. Primeiro encontro: ‘O tema do estranho’

O primeiro encontro constituiu-se da apresentação do texto *Qual é? Tá me estranhando?*²⁴, com a proposta de que após a leitura do mesmo, os jovens discutissem os temas abordados, emitissem a sua opinião, e pudessem pensar sobre a sua relação com o outro a partir das suas reflexões. O eixo temático, conforme mencionamos na introdução deste trabalho, trata da estranheza do viver em uma cidade grande que, marcada pela dificuldade da sua apreensão, devido à diversidade encontrada no espaço urbano, faz emergir no dia a dia a estranheza em relação ao outro. O texto fala sobre desprezo, insensibilidade e medo, assim como, de preocupação, cuidado e acolhimento.

A proposta inicial era que, após a etapa da leitura dos textos, os jovens pudessem criar um instrumento de expressão que lhes possibilitasse mostrar a sua versão sobre os temas abordados, o que poderia se dar através de outro texto, vídeo, ou qualquer outra ferramenta que escolhessem. Conforme veremos mais adiante, essa proposição foi se modificando ao longo do trabalho.

Esse primeiro momento do trabalho gerava certa apreensão nas coordenadoras da equipe de pesquisa. De acordo com as reuniões que realizávamos junto à instituição havia-se combinado, como uma das estratégias de ligação entre o projeto e a escola, que essa mantivesse os alunos informados antecipadamente sobre o início do projeto e datas

²⁴ O texto, de autoria de Consuelo Silva, Helena Villela e Renata Monteiro, é fruto do trabalho de pesquisa realizado no âmbito do NIPIAC com participantes entre 4 e 25 anos de idade de regiões e situações sócio-econômicas diferenciadas: jovens trabalhadores desempregados, crianças e jovens moradores de condomínios, crianças e jovens trabalhadores de rua. Sua produção teve como objetivo ser apresentado em escolas públicas e particulares – Projeto Jovens pelos Jovens - a fim de proporcionar um espaço de discussão e novas compreensões dos temas abordados. O texto poderia ser qualificado como um texto de divulgação científica.

em que iria se realizar. Dessa forma entendíamos que a fala da escola, como um dos procedimentos de sua implicação no processo, caracterizaria para os alunos, a existência de um trabalho conjunto e afinado com o calendário escolar. Esse procedimento, no entanto, não foi possível na maioria das vezes, de forma que, uma das principais tarefas das coordenadoras durante a realização do projeto foi lidar com certo vazio inicial e tentar recuperar, nos dez a quinze minutos iniciais, a existência do trabalho através da rememoração da história dos encontros anteriores. É claro que independente desse fato a rememoração seria necessária, não só porque os intervalos entre um encontro e outro eram longos, como também pela própria natureza do trabalho. Ainda assim, a idéia era a de que a fala da instituição se constituísse no elo de mediação entre afastamento e retorno do projeto no espaço escolar.

O início de cada encontro balizava o desenvolvimento das atividades do dia e se convertia em uma das referências para os encontros seguintes. Eram nesses momentos iniciais que jovens e coordenadoras de atividades se deparavam com as primeiras expressões de receptividade ou estranhamento. Quer fosse uma ou outra, as primeiras expressões iam ganhando sentido no decorrer do trabalho.

Embora tivéssemos uma planificação orientada para o desenvolvimento das atividades, tínhamos como certo a necessidade de estarmos abertos ao que os jovens nos traziam.

Estávamos então no primeiro encontro. Em cada turma a receptividade se deu de forma diferenciada. Utilizaremos como referência, para melhor acompanhamento dos relatos, as seguintes designações: Turma 'A', Turma 'B' e Turma 'C'. Usaremos a letra 'D' como indicação da professora que acompanhou todo o projeto. As falas dos jovens e das professoras serão transcritas em *itálico* para se distinguirem dos relatos das coordenadoras de atividade. Embora o trabalho tenha sido conduzido por duas

coordenadoras de atividade em cada turma – apenas em uma turma, a partir do segundo encontro, estiveram três coordenadoras de atividade – durante as transcrições dos relatos estaremos designando apenas coordenadora.

O relato a seguir refere-se ao primeiro, dos três encontros iniciais do projeto.

Por ser o primeiro dia do trabalho estávamos um pouco apreensivas, pois não sabíamos qual seria a reação dos alunos, tanto em relação à nossa presença, quanto ao trabalho a ser desenvolvido. Quando entramos em sala os alunos pareciam um pouco surpresos. A professora os havia avisado somente no dia sobre o começo de nossas atividades. (...) A reação dos alunos à tarefa proposta foi de total desinteresse: *‘Que saco! A gente vai ter que ler?’*.²⁵ (Turma ‘A’)

Em outra turma, da qual participaram da atividade duas professoras, as coordenadoras foram recebidas com euforia. Os alunos estavam agitados e foi necessária a intervenção das professoras para que as coordenadoras pudessem se apresentar e falar sobre o trabalho. Em seguida se propôs a leitura do texto:

A princípio, ninguém se dispôs a ler, eles ficavam passando um para o outro, até que uma aluna disse que lia um pouco. Enquanto ela estava lendo, seus colegas ficaram lhe corrigindo. Achamos que isso inibiu o restante da turma. Ninguém se dispôs novamente e então a professora delegou a tarefa para um aluno, o qual continuou lendo.²⁶
(Turma ‘B’)

Na Turma ‘C’ as coordenadoras foram recebidas sem muito entusiasmo, mas também sem muita reação. Alguns jovens olhavam-se com cumplicidade atestando certo estranhamento diante de nossa presença. Outros conversavam entre si ou se mostravam sonolentos. Era o primeiro horário, 7h da manhã. A leitura foi conduzida

²⁵ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens – Trajetória, 01/12/04 – NIPIAC

²⁶ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 11/06/03 – NIPIAC

pela professora 'D', que logo de início determinou quem iria ler o texto, encaminhamento que nos surpreendeu, pois esperávamos que os alunos tivessem a oportunidade de se manifestar naturalmente. Posteriormente soubemos que em uma das turmas anteriores, em sua primeira experiência com as atividades do trabalho, a professora havia encontrado dificuldades de adesão dos alunos à proposta da leitura: ficara ansiosa com a possibilidade de não responderem à sugestão, resolvendo assim, assegurar o início da atividade nessa turma. Ao longo do trabalho sua participação foi se modificando. Conseguiu equalizar o tempo e o modo de sua intervenção/participação de acordo com as necessidades que iam se apresentando.

O processo da leitura de texto teve um ponto comum a todas as turmas. Se por um lado em uma delas demonstraram desinteresse explícito, como na fala do jovem "*Que saco! A gente vai ter que ler?*", por outro, percebemos que na maioria das vezes o que os jovens temiam era serem ridicularizados pelos colegas, assim, preferiam não se arriscar, defendendo-se dessa situação desqualificando a atividade antecipadamente. Esse dado é importante, pois no decorrer do trabalho percebemos que ele corresponde a uma dinâmica de funcionamento grupal, onde a experiência de singularidade, do diferenciar-se no grupo, mostrou-se ameaçadora.

Após a leitura do texto os jovens foram convidados a se dividirem em dois subgrupos para discussão. Posteriormente se juntariam para discussão conjunta. Na Turma 'A' se dividiram entre meninas e meninos. De acordo com duas participantes a divisão ocorreu dessa forma por causa dos meninos que, para elas, eram "*idiotas e imaturos*", afirmando que eles não conseguiam entender o trabalho e a sua importância. Durante os encontros elas exerceram uma liderança intimidadora, adotando uma atitude agressiva em relação à turma, ridicularizando muitas vezes a participação dos meninos. Na Turma 'B', um dos jovens propôs formar o grupo dos "espertos" separado do grupo

dos “nerdes”, o que pareceu corresponder a uma divisão dentro do próprio grupo: “os que zoam” e “os que são zoados”. No decorrer do trabalho o ‘zoar’ foi perdendo a sua característica de brincadeira para se configurar em uma forma de ridicularizar e ser intolerante com o outro, obliterando muitas vezes o desejo de participação. Já na Turma ‘C’, a divisão se deu de forma prática, equivalendo, como percebemos ao longo do trabalho, à divisão interna do grupo: o grupo que se acomodava à direita da sala era formado pelos que ‘zoavam’ e o grupo que se acomodava à esquerda, eram os mais quietos.

3.2.1 O estranho está lá fora

*“Estranho?! Que estranho? Do que vocês estão falando? Não estou entendendo nada, o que vocês querem com esse texto? Não sei o que é estranho.”*²⁷

Com um misto de inquietação e impaciência, assim reagiu a jovem do relato acima tão logo se iniciou a discussão em seu grupo. Essa fala se torna emblemática ao verificarmos a dificuldade que os jovens demonstraram em lidar com a diferença. O estranho era visto como alguém fora de seu círculo, às vezes com temor, e dificilmente identificado entre seus pares. A aparência, por sua vez, delimitava as possibilidades de convivência, e a partir dela esses limites eram estabelecidos. Durante as discussões alguns jovens tentaram relativizar essa posição, nem sempre com sucesso, como nos relatos abaixo:

Quando questionados sobre o que determinaria suas reações perante um estranho a opinião foi unânime “a aparência”. (...) Essa era a opinião geral do grupo, até que um menino (que sempre era recriminado pelos outros meninos que não o deixavam falar, e quando

²⁷ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 13/06/03 – NIPIAC

se manifestava eles o pediam para calar-se) falou que isso era preconceito, pois se tem um pobre mal vestido logo irão pensar que é bandido. Esse comentário parece ter mexido com o grupo, mas a questão da opinião persistiu.²⁸ (Turma ‘A’)

N. disse que só a princípio a aparência diz alguma coisa, mas que depois que se conhece uma pessoa a aparência deixa de ser importante. No seu condomínio chegou um garoto que andava todo desleixado, de chinelos e as garotas ficaram “*meio assim*” em falar com ele, mas que depois se aproximaram porque ele joga futebol muito bem e o conheceram. R. disse que isso era preconceito. L. afirmou que não tem como não ter preconceito, às vezes, e me perguntou: ‘*você já viu um mendigo branco?*’. Sem me dar tempo para responder foi dizendo que não há e que por isso as pessoas têm medo quando um negro aparece, pois a maioria são mendigos.²⁹

(Turma ‘B’)

Durante as discussões em grupo o estranho foi representado por quatro figuras: os *grunges*, os homossexuais, as prostitutas e os nordestinos. Os *grunges* foram considerados estranhos por usarem roupas diferentes e serem associados à sujeira: “L. coloca que os *grunges* são estranhos, diz não gostar dos *grunges*, pois eles se vestem mal e não tomam banho, dizendo que não andaria com pessoas assim” (Turma ‘A’)³⁰. Os homossexuais e as prostitutas, como vimos nos relatos apresentados no início deste trabalho, foram descritos como alguém a quem não se deve considerar, que foram despídos em sua humanidade para serem objetificados no cenário urbano como pessoas que não têm direito a habitar o mundo comum. Em todas as turmas os jovens afirmaram conhecerem essas e outras práticas de agressão, quando não por experiência própria, tinham como referência pessoas conhecidas de seu meio que faziam uso desse tipo de “diversão”.

Embora uma boa parte das meninas não tenha concordado com os relatos de agressão às prostitutas – “elas acharam que o fato, o acontecimento dos meninos

²⁸ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 10/06/03 – NIPIAC

²⁹ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 11/06/03 – NIPIAC

³⁰ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 13/06/03 – NIPIAC

agressores, era algo horrível, uma delas até chegou a duvidar que tal fato realmente tivesse ocorrido, pois segundo ela era muito bárbaro”³¹ –, a idéia da ‘zuação’ como diversão, aparece como o uma acomodação interna, que através de racionalizações e projeções não lhes permite chegar ao âmago do próprio ato e de seus sentimentos, não lhes faz perceber o descaso com que lidam com o outro humano, como na fala de uma das jovens:

C. falou que concordava com o texto, que era para zoar. Zoar para elas é se divertir e o importante é se divertir em grupo. (...) Para ela, na hora de zoar, não se pensa em nada, esquece-se muitas vezes que há um outro que pode estar sendo ‘*esculachado, só depois, é que às vezes, questionamos a zuação*’. Todas concordaram com C. (Turma ‘A’)

Posteriormente argumentaram que o que levava uma pessoa a ‘zoar’ alguém era a estranheza ou o preconceito, mas imediatamente conceberam duas formas de preconceito para se assegurarem da não responsabilidade dos efeitos desses atos: o preconceito cotidiano e explícito, considerado uma categoria de preconceito consciente, e o preconceito inconsciente, que é o ‘zoar’. Assim, conceberam o preconceito ‘zoar’ como não sendo proposital, ocorrendo sem que o agente da ação ‘zoar’ sinta o que está fazendo. Nessa categoria consideraram que o humilhar não é proposital, o que foi asseverado pelo restante desse subgrupo de discussão. Dessa forma, o sentimento de culpa ou a responsabilidade pelos próprios atos são represados – “*só depois, é que às vezes, questionamos a zuação*” –, sem que haja preocupação com o que o outro venha a sentir. Em todas as turmas o ‘zoar’ foi associado à diversão, na maioria das vezes expressado através da objetificação e desqualificação do outro.

Transe estimulante para um presente esvaziado, o ‘zoar’ assemelha-se ao que fora colocado por Costa (2004 a) a respeito do primado das sensações, onde na busca do

³¹ Idem

objeto dócil, a coisa fácil de ser achada e manipulada, o sujeito busca a felicidade através das sensações. Ou mesmo em Mayer (2001), ao colocar a experiência da vivência de futilidade com que muitos jovens hoje se encontram ao procurarem “um *choque de adrenalina* que lhes dê sentido” (idem, p.98). Atuação que, distinta da ação, como nos coloca Castro (2004), muitas vezes se apresenta como um substituto do pensamento e da compreensão, “se fazendo notar pela provocação que causa e traduzindo uma mensagem que, em vez de usar as palavras, se faz em ato” (idem, p.121), o que para a autora se exprime em uma forma de evitar entrar em contato como o que é insuportável dentro de si.

A concepção de Castro (2004:223) sobre a ‘zuação’, distancia-se da idéia de que esta se constitua em uma ação coletiva simplesmente pelo fato dos jovens estarem juntos. Para a autora, a ação do ‘zoar’, ainda que praticada na companhia dos colegas, se estabelece, antes de tudo, na medida em que todos possam compartilhar de forma equânime das mesmas sensações em relação ao objeto ‘zoado’. Dessa forma considera a ‘zuação’ uma ação empobrecida em relação à subjetividade dos sujeitos envolvidos, pois exclui as singularidades em prol do gozo conjunto, como constatamos em uma das turmas, quando dois meninos expressaram a sua dificuldade e o seu receio, ainda que em uma situação imaginária, em manifestarem as suas posições diferenciadas e serem excluídos do grupo:

Um deles nos contou que se ele reclamasse e fosse expulso do carro acabaria correndo perigo, ‘*estaria exposto*’ ao perigo e acabaria se tornando ‘*estranho para os amigos*’ (estão se referindo às agressões às prostitutas, ações que foram consideradas como ‘zuação’). Eles falaram que se estivessem no carro e alguém praticasse esse tipo de violência, eles ficariam quietos, mesmo não concordando, e talvez, dependendo do momento eles só tocariam no assunto mais tarde, mas mesmo assim não usariam um tom muito crítico. J. disse que é importante respeitar todas as opiniões, mesmo que você fosse contra

tais idéias. Mas C. falou que aquilo ficaria marcado nela, mas não soube explicar como.³² (Turma ‘A’)

Desse modo, ser estranho para os amigos é não ser igual, e do modo como colocaram, pareceu não haver possibilidade ou mesmo confiança, de que as suas opiniões pudessem gerar qualquer modificação da situação, de forma que, para estarem juntos aos amigos e serem aceitos por estes, deveriam compartilhar o mesmo conceito do “estar junto” para não serem excluídos, como coloca um dos jovens ao assegurar a força que rege o grupo: “R. acrescentou que estes garotos só fazem este tipo de ‘zoeção’ quando estão em grupo. Se estivessem sozinhos, não teriam coragem de agir dessa forma”³³ (Turma ‘B’).

Os nordestinos, como a figura horrorífica do estranho, apareceram como empecilho a um futuro imaginário e ameaçando a sua segurança. Em uma das turmas, “*os paraibas*”, como se referiram, foram considerados responsáveis pela criminalidade da cidade. A pobreza foi apontada como fator determinante, fazendo do nordestino um estrangeiro em terra hostil:

Segundo os alunos, os ‘paraibas’ são responsáveis pela criminalidade da cidade, visto que são pessoas pobres que vem para a cidade e ficam desempregados e assim vão parar na criminalidade. Outro menino acrescentou que eles roubam o emprego dos cariocas. A solução dada por D. foi a de ‘*construir umas casas no Sertão para eles morarem bem longe do Rio, dessa maneira a criminalidade seria diminuída*’.³⁴ (Turma ‘B’)

Quando os subgrupos se juntaram para a discussão conjunta, um dos colegas reagiu: “*por um acaso a sua mãe é empregada doméstica? Então porque você está*

³² Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 10/06/03 – NIPIAC

³³ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 11/06/03 – NIPIAC

³⁴ idem

falando que os 'paraibas' estão roubando o emprego de seus pais? D. disse: tudo bem, mas eles roubam nossas vagas na faculdade".³⁵ Percebemos um esforço na indignação do colega, mas que ainda assim, não vê alternativa para o nordestino que não seja a de estar em condições pouco favoráveis no mercado de trabalho para garantir a sua sobrevivência.

Assim, a condição social vai delimitando os espaços de convivência na cidade, definindo o estranho pela aparência e corroborando a distorção da realidade. Mello (2001), ao trazer seu estudo sobre a constituição da representação das identidades dos sujeitos das "camadas subalternas na cena urbana", nos fala do intrincado arranjo onde desigualdade e inferioridade se conjugam no temor à violência projetados naqueles considerados como um não igual: "Para as classes dominantes é difícil reconhecer um igual nas personagens da pobreza. Reconhece-se o diferente como desigual" (idem,p.135). Assim, a desigualdade e a inferioridade unificam-se no desconhecimento do outro para justificar a sua depreciação:

O medo à desordem e à perda da vida e das propriedades, um grande descrédito na polícia e na justiça podem transformar a insegurança e o temor difusos em acusações contra segmentos sociais ou grupos específicos de sujeitos de quem se desconfia, que não são reconhecidos como iguais, ou seja, não são portadores da mesma humanidade que reconheço em mim e nos meus iguais. São, por definição, portadores de características desabonadoras, de traços de caráter indesejáveis, de um potencial de violência que os torna pouco humanos. (Mello, 2001: 135).

De outro modo, Enriquez e Carreteiro (2005), em *O ódio e a mercantilização dos humanos*, questionam a transformação do outro, na atualidade, em adversário. Para os autores vários fatores contribuem para o aumento desse estado de coisas. Dentre eles encontra-se o enfraquecimento do Estado que, ao repassar o seu compromisso com a

³⁵ idem

coletividade para a responsabilidade individualizada, deixa os indivíduos entregues a si mesmos. Outro aspecto levantado pelos autores, é que em nossos dias o único valor que tem sido proposto aos indivíduos é o econômico, sendo o dinheiro a síntese desse valor. Desse modo os indivíduos se vêem convocados a aumentarem as suas riquezas buscando, através de uma performance vencedora, garantir o seu lugar. Assim, a polarização no econômico, afirmam, tem levado ao desaparecimento progressivo de antigos valores que davam sustentação ao indivíduo, como por exemplo, “valores de honra, prestígio, honestidade, integridade e amizade” (idem, p.157). O que, para os autores, reflete a ausência de um “superego coletivo” e o fortalecimento da fantasia de que, sem terem que se preocupar com o outro, os homens podem realizar todos os seus desejos. O resultado é que, ao serem abandonados a si próprios, afirmam os autores, os homens “estão se tornando infra-humanos” (idem, p.159).

Deste modo, não podemos dissociar a relação estabelecida pelos jovens entre o estranho como aquele que ameaça por ser desconhecido e aquele que assombra com a sua diferença. Diferença essa que coloca em evidência posições sociais supostamente definidas, como ser “rico” ou ser “pobre”³⁶, que se não mexidas ou questionadas, deixam plinar no imaginário a segurança de um lugar que não é modificado pelo imprevisível. Mas o contato com o outro ameaça essa estabilidade, pois quer queira ou não, ele nos mostra o lugar em que estamos e de onde falamos.

Em um dos grupos, os jovens moradores da Barra da Tijuca – bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro conhecido pela proliferação de condomínios de luxo –, foram considerados como jovens que não têm nada na cabeça, que só pensam em si

³⁶ Castro (2004), em *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*, resultado de dez anos de pesquisa junto a esses dois segmentos populacionais da cidade, coloca que a mais significativa escala encontrada no que se refere às relações sociais na cidade do Rio de Janeiro, é a divisão entre o “nós” e o “eles”, ou seja, distanciamento balizado pela percepção de crianças e jovens, sobre aqueles “que têm acesso aos bens materiais e simbólicos de nossa cidade e os que não têm”. (p. 106)

mesmos e que são todos burros, filhos de pais com dinheiro: “*é isso que dá ter pais com tanto dinheiro, os filhos ficam sem nada na cabeça*”³⁷, para em seguida questionarem a procedência de tanto dinheiro para manterem um alto padrão de vida nos condomínios de luxo, assegurando-se de que “*só poderia ser roubando*”³⁸. Assim, é o outro que é indiferente que só pensa em si mesmo, que é um indivíduo ‘exclutor’ assentado em sua condição social. Por outro lado podemos pensar que a projeção no outro do que é desabonador, põe em cena, através de suas falas, o que não é claramente percebido por eles e em suas relações. Por exemplo, nessa mesma turma em um dos momentos da discussão em que estava havendo certa dificuldade em se concentrarem na tarefa, uma jovem ao qualificar os colegas como ‘babacas’ deixa resvalar em sua fala a discriminação social pautada pelo valor do dinheiro, conforme mostra o relato de uma das coordenadoras: “N. pediu para eu não me incomodar porque eles eram ‘babacas’. Disse que fazia P. de apagador de quadro, às vezes, além de lhe caçoarem por usar roupas de camelô”.

Para os jovens, o estranho apareceu como aquele não igual, radicalizado em sua diferença. Assim, a vida na cidade grande, marcada pela estranheza em relação ao outro, coloca-o em distância ratificando a impossibilidade de convivência. A violência da cidade apareceu como motivo para não se aproximar de desconhecidos:

(...) só se faz amigos quando alguém é conhecido de algum amigo, caso contrário estariam correndo um risco muito grande.

L. comentou que tinha achado interessante a questão da diferença sendo sentida como ameaçadora. Disse: *‘todo estranho é esquisito, senão, não seria estranho. Quando uma pessoas estranha vem falar comigo, sinto medo, mesmo quando é só para pedir uma informação.* (Turma ‘B’)

³⁷ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 11/06/03 – NIPIAC

³⁸ idem

Assim, o temor do outro na diversidade que a cidade apresenta, se faz notar na separação que se dá entre os jovens, quer seja pela aparência, pela procedência ou pela diferença que incomoda, como assevera Castro (2004), ao relatar o tipo de afetividade que circunda a experiência dos jovens na ocupação espacial da cidade do Rio de Janeiro:

Indiferença, ódio e medo parecem constituir a trilogia sentimental que acomete crianças e jovens ao se confrontarem com a estrutura de relações desiguais que marca a convivência urbana do Rio de Janeiro nos dias de hoje. (Castro 2004: 108)

Entre falas e cortes de outras falas, ainda que tenha parecido não considerarem o que lhes chegava de diferente nas falas dos colegas ou das coordenadoras, algumas posições pareciam se refazer internamente, como em uma das turmas quando ao final do trabalho duas meninas se dirigiram às coordenadoras compartilhando o seu impasse:

*Tem tudo a ver o que falaram. É assim mesmo. Não sei como vou fazer, vou fazer a minha festa de 15 anos e tem gente que eu não posso chamar. São duas galeras. Vai ter briga. Eu gosto dos dois, mas você já imaginou? Não vou poder chamar!*³⁹ (Turma 'C')

Em outra turma, onde ocorreram alguns dos relatos mais fortes, quando as coordenadoras se despediram comunicando que voltariam no próximo mês, os jovens insistiram para que elas voltassem mais vezes. Embora essa colocação, posteriormente, possa ter sido vinculada à demonstração de interesse em não ter a aula que ocuparia o horário da atividade, consideramos, ao olhar o percurso do trabalho, como uma expressão, ainda que incipiente, da importância que estava começando a ser atribuída às discussões em grupo.

³⁹ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 13/06/03 – NIPIAC

3.3. Segundo encontro: ‘O estranho ao meu lado’

Cinquenta e um dias haviam se passado desde o último encontro com os jovens. No encontro anterior o estranho foi visto como alguém fora do seu círculo de convivência, que deveria ser mantido em distância. Nesse encontro, o estranho, enquanto aquele que é diferente, aparece dentro do próprio grupo, confrontando-os com a alteridade à medida que a idéia de homogeneidade foi se desfazendo, “*Aqui não tem essa de grupo. A gente anda com todo mundo*”, “*não existe essa de grupos, todo mundo anda com todo mundo, todos são amigos*”⁴⁰, como se não houvesse diferença entre eles ou se houvesse, esta fosse bem tolerada. No decorrer do encontro, hostilidade, ódio e indiferença, se expressaram como sentimentos e reações defensivas diante das diferenças que começaram a aparecer, confrontando-os assim, com o medo de não serem aceitos em suas singularidades.

De acordo com Figueiredo (1998), é na “proximidade absoluta” que o outro nos chega, assim, o encontro com a diferença nos surpreende por emergir justamente onde não esperávamos encontrar o outro e a nós mesmos. Assim, lidar com o estranho implica, não somente em desestabilizar o terreno indiferenciado da homogeneidade, como também mobilizar sentimentos e reações psíquicas que nos confrontam com nós mesmos. De acordo com o autor, isso pode se expressar de duas formas: ou o indivíduo não reconhece o outro na sua diferença, buscando preservar o que lhe é supostamente familiar, ou o repudia como se com ele não estabelecesse nenhuma relação de afinidade, tornando-se, deste modo, absolutamente indiferente ao outro como forma de livrar-se da dor da separação evocada e atualizada ante o diferente:

O difícil é conservar na proximidade do estranho, neste espaço potencial em que, acolhendo-o e hospedando-o, podemos nos fazer e

⁴⁰ Relatório do projeto Jovens pelos Jovens, 25/08/03 – NIPIAC

refazer com base em uma experiência que é sempre mais ou menos incômoda. (Figueiredo, 1998: 74)

A proposta desse encontro era dar continuidade às discussões em grupo após a leitura de um outro texto. *E aí com quem você anda?*⁴¹ foi o texto apresentado. O texto pergunta se o fato de vivermos em uma cidade grande como o Rio de Janeiro, onde muitas vezes nos sentimos sozinhos, pertencer a um grupo não seria uma forma de nos sentirmos acolhidos. Fala sobre os jovens, que em grupo parecem buscar uma forma de compartilhar modos de ser e de se relacionar. Coloca que existem grupos que são mais “frouxos”, onde a relação entre as pessoas não é duradoura, enquanto que em outros, para que o grupo exista necessita-se de uma maior adesão das pessoas. Três grupos pesquisados, que fazem parte da rotina da cidade do Rio de Janeiro, são apresentados como exemplo abordando os diferentes sentidos encontrados em cada um deles como elemento de possível ligação entre seus membros: os *funkeiros*, que parecem agrupar-se através de uma maneira generalizada de se comportarem durante o baile, comunicando suas identidades através das semelhanças no vestir e no dançar; os lutadores de *jiu-jitsu*, através de uma identificação com o líder; os torcedores organizados, onde o que aglutina o grupo é um ideal.

O texto finaliza trazendo as constantes transformações observadas nos grandes centros urbanos, reverberadas na formação de novos estilos de vida, cada vez mais baseados no consumo de novos produtos e experiências, atribuindo à imagem

⁴¹ O texto, de autoria de Elaine Junken, Bruno Pizzi e Carlos H.M. Barbosa é fruto do trabalho de pesquisa realizado no âmbito do NIPIAC, com observação participante junto a três grupos que fazem parte da rotina da cidade do Rio de Janeiro: os funkeiros, os torcedores organizados e os lutadores de jiu-jitsu. Produzido como um dos instrumentos de intervenção do Núcleo junto a grupo de jovens, teve como objetivo ser apresentado em escolas públicas e particulares – Projeto Jovens pelos Jovens -, a fim de proporcionar um espaço de discussão e novas compreensões sobre as seguintes questões: Como os grupos andam pela cidade? Porque os jovens escolhem pertencer a certos grupos e não outros? O texto poderia ser qualificado como um texto de divulgação científica.

visual um valor significativo na identificação de uma pessoa: categoria social a que ela pertence ou de qual grupo faz parte.

Durante as discussões, a posição geral dos jovens apontou inicialmente para a negação da existência de grupo, o que nos faz inquirir sobre a negação da ligação com o outro, desamparo refletido nas colocações em que afirmaram que as relações se davam em um universo indiferenciado, expressado nas palavras “todo mundo”, o que posteriormente se desdobrou nas escolhas pontuais e na animosidade entre os pequenos grupos formados no interior do grupo escolar. Enquanto para uns o grupo inexistia, para outros sua existência foi vista como distante e muitas vezes estereotipada: *“Não tem essa de grupinho não. Eu sou eu, não ando em grupo não... Quem anda em grupo é nômade que anda de um lado para o outro. Ainda mais lutador de jiu-jitsu, torcida organizada, funkeiro.”*⁴²

3.3.1 O que me estranha?

O tema dos grupos pareceu ter mexido bastante com os jovens. Após criticarem os grupos descritos no texto, e afirmarem que não pertenciam a grupo nenhum, as cisões começaram a aparecer:

R. disse que odiava paulista e brincou com L. que é paulista. B. concorda e diz que o sotaque de paulista é insuportável. L. se defende dizendo que o sotaque é muito forte. O. chamou a atenção do grupo, disse que não estavam discutindo o que estava no texto.... Percebi que ela e outra menina estavam meio afastadas do grupo e perguntei se elas não queriam se aproximar. Ela respondeu que não e falou que era assim mesmo, que elas eram excluídas. B. confirmou e disse que elas não se davam com ninguém e se mantinham afastadas. Eles começaram a falar, todos ao mesmo tempo, que não pertenciam a grupo nenhum, porém, em seguida apontaram os colegas como

⁴² Relatório “Jovens pelos Jovens”, 21/08/03 - NIPIAC

pertencentes a diferentes grupos. B. foi apontada como patricinha, mas não concordou, disse que patricinhas são esnobes. R. foi apontado como ‘largado’. Alguém falou que O. era *grunge*, mas ela negou dizendo que ela era ela mesma e que não se importava poderiam classificá-la como quisessem. B. falou que não gosta de *grunge* porque eles são sujos e não tomam banho. O. retrucou dizendo que estava acostumada, que as pessoas a chamam de várias coisas. (...) B. disse que odeia *grunge* porque eles fedem, mas ‘*os que tomam banho como O. tudo bem*’. Perguntaram novamente a O. se ela era *grunge*. Ela respondeu: ‘*tudo bem, eu sou grunge, mas também podia ser roqueira, pois gosto de ouvir rock.*’ (Turma ‘B’)⁴³

Em uma de nossas reuniões de equipe discutiu-se a forma como essa turma se relacionava, parecendo haver um ‘ethos’ de convivência onde todo mundo se odiava, como atesta a fala de uma das coordenadoras durante o segundo encontro dessa turma quando disse: “fiquei muito impressionada com a agressividade das meninas, não para comigo, mas sobre os assuntos que foram conversados.”⁴⁴ A nosso ver, tal maneira de se relacionarem expressava na verdade uma solidão enorme, onde eles se colocavam muito solitários, de forma que tudo era meio casuístico, ‘hoje você pode ser excluído, amanhã sou eu’.

Em outra turma, em um dos subgrupos de discussão, a conversa foi iniciada de forma mais espontânea do que na vez anterior. Sorrindo, após as perguntas da coordenadora, disseram que gostaram do texto, até que um dos colegas discordou da descrição dos grupos expostos no texto e começaram a ficar agitados:

E. e D. pareciam ter uma discussão particular, tudo que D. falava ela discordava. (...) D. brincou com E. e perguntou: ‘*E aí com quem você anda?*’. Ela ficou meio irritada com a pergunta e respondeu de maneira ríspida: ‘*com meus amigos!*’ D. insistiu: ‘*quem são seus amigos?*’, e ela disse que são pessoas não muito parecidas com ela mas que fazem algo em comum. Perguntei como ela escolhia seus amigos e ela disse que em geral as pessoas andam com pessoas parecidas que gostam de fazer coisas parecidas. Então ela perguntou para o D. : ‘*e você com quem anda?*’, D. disse que anda com pessoas

⁴³ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 21/08/03 - NIPIAC

⁴⁴ *idem*

legais que ele curte, que existem os amigos que ele exclui porque fazem coisas idiotas, e nesse momento apontou para o M. e disse: *‘tipo o M. , que parece um idiota, a gente tem que ser babá’*. Os meninos acharam graça e concordaram, mas as meninas se opuseram. C. falou que o M. era meio bobo, mas era legal. O incrível é que todos falavam sobre M. e ele não se manifestava, só ria e colocava e tirava o capuz do casaco. Perguntei o que ele achava do que C. havia dito e ele só riu.⁴⁵ (Turma ‘A’)

Na discussão geral dessa turma pareceu haver uma inflexão sobre o que ocorria no âmbito escolar para os relacionamentos na cidade, demonstrando certa descrença e impossibilidade de que o que falavam um para o outro pudesse fazer algum sentido:

Perguntamos se eles viam alguma relação entre os textos que havíamos lido, eles disseram que ambos falam sobre os relacionamentos na cidade e então questionamos o que mais os incomodava em seus relacionamentos sociais. Eles disseram que é a falta de respeito entre as pessoas. Perguntamos se havia alguma coisa que eles poderiam fazer para mudar essa situação ao que eles nos responderam que não, pois ninguém pode mudar a cabeça de ninguém, a única solução seria a conscientização das pessoas, mas acharam que não poderiam fazer nada para ajudar as pessoas a se conscientizarem. Então perguntamos a eles se não gostariam de pensar em um trabalho em resposta a essas dificuldades que enfrentam. (...) C. disse que seria difícil...⁴⁶ (Turma ‘A’)

A dinâmica do trabalho na Turma ‘C’ se caracterizou pela dificuldade de entrarem na tarefa, pelo desinteresse frente às coordenadoras ou mesmo pela forma hostil com que a elas se dirigiram. O medo que alguns demonstraram de falar em grupo associava-se ao temor de serem rejeitados pelos colegas. Nessa turma os relatos de não haver grupo dentre eles pareceram representar uma forma diluída de ser e estar com o outro, como se pudessem estar como todo mundo ao mesmo tempo, mas não poderem contar com ninguém:

⁴⁵ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 20/08/03 - NIPIAC

⁴⁶ idem

(...) você acha que é assim mesmo, não tem diferença de grupo para grupo, todo mundo anda junto, é todo mundo igual? Disse que *‘era normal, mas que lá fora era diferente’*. Como assim, perguntei? *‘Ah, sei lá, normal!’*. Normal quer dizer o que? *‘Ah, sei lá, normal!’*. (...) A. interferia dizendo, *‘Assim...., é você andar com todo mundo’*, o que foi contestado por L. , que praticamente dormia o tempo todo e, nesse momento, acordou para falar: *‘todo mundo não, foi só aquela vez, até parece que anda todo mundo junto sempre assim.’* . (Turma ‘C’)

Não ser de grupo nenhum, não ser como ninguém, desejo de se proteger em meio à aparição das diferenças, nem sempre suportáveis, que rechaçam qualquer intento de singularidade. Não ser de grupo nenhum também pode ser uma forma de se evitar perder o que não se encontra, um lugar para se estar, para retornar , “ *Agente anda com todo mundo*”, “ *Com todo mundo não, foi só aquela vez, até parece que anda todo mundo junto , sempre assim*”. Então o lugar seguro é um não lugar, passagem, onde o provisório assegura o não precisar, não contar com o outro, prescindir da dependência, que na relação com o outro, nos revela quem somos e o que sentimos.

Apesar da colocação de L., A. tenta se defender da idéia de que possa haver diferenças entre eles e assegurar-se de um pertencimento em um universo indiferenciado: “A. retornou dizendo que não há essa distinção das pessoas ali fazerem parte de grupos: *‘eu ando com todo mundo’*, o que foi apoiado pelas outras colegas.”.

No entanto, durante o trabalho ficou clara a divisão na turma, principalmente entre as meninas, embora, nesse momento, tenha se expressado de forma acanhada. Enquanto se organizavam para a discussão geral, uma das meninas ficou muito preocupada em ter que falar na frente dos colegas, temor que se explicou na avaliação de uma das coordenadoras ao evidenciar a ‘rixa’ entre dois subgrupos de meninas.

Um outro aspecto que chamou a atenção foi a relação que uma das jovens estabeleceu entre liderança e professor. Para ela o professor – antes representado pelo

mestre de academia conforme fora descrito no texto, e naquele momento associado à referência em sala de aula –, só era alguém que deveria ensinar, não representando, portanto, alguém no lugar de transmissão de qualquer outro valor, a não ser a transmissão de conteúdo, como se só reconhecesse a obrigação de provê-la: “*O professor só é aquele que sabe mais, que ensina, mas que não é líder não.*”⁴⁷ Essa colocação, ao ser correlacionada a outra que seguirá no relato abaixo, agrega-se à análise que fizemos dessa turma, onde observamos, no início trabalho, que os jovens devolviam para as coordenadoras a tarefa de ‘suprí-los’ de estímulo, estando muito pouco dispostos em oferecer alguma contribuição, de modo a não se darem conta da inter-relação que comporta as ações entre os sujeitos:

Tentei mais algumas vezes puxar a discussão. Aproveitei o tema da liderança, em vão. C., de forma irônica, falou: ‘*Você fala muito baixo, você tem que falar mais alto*’. Mas a sala tem outras pessoas, disse-lhe, se eu gritar vou atrapalhar os outros grupos. ‘*Mas assim não dá para ouvir nada, você é que tem que dar um jeito pra gente poder falar alguma coisa*’. (Turma ‘C’)

O incômodo com a proximidade do estranho ficou centrado na figura dos *grunges*, “L. citou que um outro exemplo de grupo são os *grunges*. Explicou que este grupo é formado por pessoas sujas, nojentas e que por isso devem morrer”. Posteriormente comentaram sobre uma menina da outra turma que se diz *grunge*: “E. diz que é diferente, pois ela não é tão *grunge*, ‘*ela tem um pezinho aqui ainda...*’”. No entanto, foi em relação às coordenadoras que essa estranheza se manifestou mais claramente:

Sentei-me próximo a eles e os cumprimentei, mas continuaram conversando como se eu não estivesse ali (Isso frequentemente aconteceu). Então fiz outra tentativa e me apresentei novamente.

⁴⁷ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 25/08/03 – NIPIAC

Perguntei o que tinham achado do texto. Ficaram em silêncio por um tempo e depois empurraram, uns para os outros, a iniciativa de falar.

A discussão geral foi bastante difícil. Os alunos se dispersavam constantemente. As conversas paralelas, as brincadeiras e o desinteresse pela atividade eram recorrentes, de modo que causava certo constrangimento em nós, já que éramos ‘estranhas’ naquele local.

(Turma ‘C’)⁴⁸

3.3.2 O outro em mim

Fundir-se, ser igual, andar com todo mundo, faz do terreno indiferenciado o lugar seguro para não ser exterminado pelas diferenças. Mas o temor de encontrar no outro a si mesmo, faz da recusa o caminho mais próximo para escapar da “dor da separação” (Figueiredo, 1998). Assim, pomos em distancia aquele que nos chega, pois sua chegada, se por um lado pode nos abastecer trazendo o desconhecido e com isso nos enriquecer, por outro, também traz o conflito de nos depararmos com dimensões nossas negadas, assim, distanciá-lo dessa proximidade, para evitarmos nele nos encontrar, ou mesmo nos perdermos ou sermos abandonados, também nos coloca em uma estrada solitária onde só temos a nós mesmos no brilho opaco da alteridade negada.

Os relatos que trouxemos até aqui, embora fragmentados, mostram, a nosso ver, a existência de três grupos de jovens que, em meio à hostilidade, demonstração de ódio e indiferença, revelam a sua dificuldade em se sentirem reconhecidos e aceitos pelo outro.

Pagés (1982a), em seu trabalho sobre a afetividade dos grupos, nos traz uma série de considerações que elucidam alguns dos mecanismos defensivos utilizados pelos

⁴⁸ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 25/08/03 - NIPIAC

⁴⁸ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 21/08/03 - NIPIAC

jovens dessas três turmas para lidarem com os sentimentos suscitados pelo encontro com o outro, colega não tão igual e nem tão radicalmente diferente. Um desses mecanismos é a hostilidade, que estará relacionada à evitação da “angústia de separação” (Pagés, 1982b). De acordo com o autor, a hostilidade caminha na direção da alteridade absoluta, radicalizando a diferença com o outro. Mas a radicalização não reconhece o outro em sua alteridade verdadeira, ela destina-o a uma posição em relação a mim onde só cabem a diferença absoluta e a hostilidade. No entanto, a hostilidade, como defesa, encobre o temor da angústia de separação.

Essa é uma das vias que o autor assinala como sendo uma dissociação entre o amor e o sentimento de separação. Ambos, o amor e o sentimento de separação, enquanto parte da experiência fundamental, conforme assinala, comportam a diretriz do comportamento individual e coletivo. Os mecanismos defensivos para lidar com essa experiência baseiam-se em duas vias complementares de dissociação: “uma é a do amor que nega a separação, que chamaremos de amor possessivo, e a outra a de uma separação sem amor, a via da hostilidade” (Pagés, 1982c: 359). Tanto uma quanto outra buscam eliminar a angústia de separação. Assim, para o autor, “é o amor que a hostilidade visa e que ela procura matar ou dele fugir, muito mais que o seu objeto explícito” (idem, p. 359), daí a angústia de separação ser vivida como uma experiência de recusa, pois o que pretende evitar é o sentimento de ser repudiado, rejeitado ou abandonado, assim, ao recusar o outro se evita o sentimento de ser recusado.

Aqui os elos que nos unem aos outros de certo modo se desfazem. Um sentimento próximo é o da impossibilidade de se compreender e de se comunicar com os outros. (Pagés, 1982b: 320).

Desse modo, a hostilidade ou o ódio pelo outro, falam de um lugar onde se teme encontrar a si mesmo no outro. A hostilidade faz balbúrdia, ocupa espaços de fala,

enquanto o amor não revelado⁴⁹, na dimensão de amar e ser amado, pode eventualmente se esconder no disfarce da hostilidade, quando a aproximação e a identificação são sentidas como ameaçadoras:

A hostilidade também não aceita a individualidade do próprio ego. Condenado ele próprio ao ódio ou ao desprezo, dissociado de tudo que o poderia tornar amante ou amável, acha-se acorrentado a quem odeia ou que o odeia. (...) Assim como no amor possessivo⁵⁰, mas de forma acentuada, a hostilidade repousa sobre um processo de identificação e de alienação. Identifico-me com o outro e o identifico a mim, porque antes eu me alienara nele. O outro é o símbolo de minha angústia recusada, representa todos os perigos que recuso enfrentar na relação. Por essa razão, não é com ele mesmo que estou de início em relação, mas principalmente com a minha angústia. E não surpreende que eu me reconheça nele. Reencontro nele o que eu, de início tinha colocado nele, minha angústia transformada em temor e em hostilidade. (Pagés, 1982c:381).

A respeito do amor não revelado, que traduzimos aqui como afeição e amizade, tomamos como exemplo um dos relatos que expusemos anteriormente, onde a hostilidade esteve a serviço da negação do amor:

D. disse que anda com pessoas legais que ele curte, que existem os amigos que ele exclui porque fazem coisas idiotas, e nesse momento apontou para o M. e disse: *‘Tipo o M. , que parece um idiota, a gente tem que ser babá’*.... (...) E. disse que D. estava sendo falso, pois dizia excluir o M. porque ele era bobo, mas na hora de enumerar os amigos, as pessoas que ele considerava verdadeiramente amigos ele o citou como um de seus melhores amigos.⁵¹

⁴⁹ Estamos concebendo à palavra amor os seguintes significados, “Afeição, amizade, carinho, simpatia, ternura”, uma de suas definições. Dicionário Eletrônico Aurélio, Versão XXI.

⁵⁰ Conforme coloca Pagés (1982c), “o amor possessivo busca eliminar a angústia eliminando a separação, construindo assim o mito de um amor sem falhas nem fracasso, que leva à fusão do amado e do amante. A hostilidade elimina a angústia eliminando o amor, porque o ódio dos outros ou o que se sente em relação a eles, por penosos que sejam, constituem sob certos aspectos um mal menor” (p.359) No entanto o autor considera que há também um estado fusional na hostilidade, onde os dois seres envolvidos buscam-se através do ódio que sentem um pelo outro (p.381).

⁵¹ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 20/08/03 - NIPIAC

Essa etapa do trabalho, o segundo encontro, foi um marco no desenvolvimento do projeto. Não no sentido de ter sido mais ou menos importante do que outras, mas no sentido de ter sido um divisor no processo de seu desenvolvimento como um todo. Dois fatos assinalaram essa linha divisória: o primeiro refere-se ao afastamento dos professores que estavam participando do projeto, e o segundo diz respeito às mudanças que surgiram – no âmbito dos grupos –, para fazer frente à continuidade do trabalho.

Inicialmente quatro professores estariam engajados no desenvolvimento do projeto, cedendo seus horários de aula e participando dos encontros com a perspectiva de que os temas abordados pudessem ser correlacionados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula: uma professora de história, uma professora e um professor de geografia e uma professora de português. As razões para o afastamento do projeto se dividiram entre a impossibilidade de participarem das reuniões de avaliação junto à equipe de pesquisa e coordenação escolar, e, lidarem com os conteúdos trazidos pelos relatos dos jovens. Três professores, ao que pareceu, se afastaram por incompatibilidade de horário com as reuniões.

O professor de geografia se afastou do projeto por não poder acompanhar as reuniões, participou apenas do primeiro encontro, porém, ao final, pareceu ter ficado gratificado pela experiência, como relata uma das coordenadoras:

Em seguida T. se despediu e se desculpou por ter interferido no trabalho. Falou que eles não tinham muita oportunidade de estar conversando com os alunos daquela forma. Faziam roda para trabalhos, mas aberto para discussão não. A forma como T. falou parecia se confundir com o próprio desejo de estar, ele também em uma roda, discutindo aqueles temas ou outros, tanto que no início de sua colocação pairou uma dúvida se ele estava falando da falta de espaço para ele como professor, ou para os alunos.⁵²

⁵² Relatório “Jovens pelos Jovens”, 13/06/03 e Trajetória - NIPIAC

A participação da professora de geografia teve um caráter conflituoso em relação aos alunos e ao trabalho. Mobilizada pelos relatos dos alunos no primeiro encontro, no seguinte se incumbiu de tomar para si a tarefa de coordenar parte das discussões, sem se dar conta, muitas vezes, da presença da coordenadora de atividade. Sua relação com os alunos era tensa de forma que as respostas dos jovens tinham um caráter provocativo. A sua percepção dos alunos também parecia não dar margens a outras inflexões, como demonstra o relato a seguir quando uma das coordenadoras, antes de iniciar o segundo encontro, lhe perguntou se o encontro anterior havia tido alguma repercussão:

‘Ah, não ! Imagina...Eles não são essas pessoas que pensam e elaboram as coisas...’ Aproveitou para nos avisar que ia *‘ser heavy metal’* e que *‘provavelmente por volta de 10:45 eles iriam começar a pedir para saírem’*.⁵³ (Turma ‘B’)

Ao final do encontro, quando coordenadora e professora se despediram, esta última comentou: “não falei que ia ser *heavy*? ”. Esse foi o último dia de sua participação. Essa opção foi discutida em equipe, com as professoras e com a coordenadora escolar que acompanhava o projeto, sendo entendida como o melhor encaminhamento para todas as partes.

Em nossa reunião de pesquisa, após avaliarmos os impactos provocados nos professores diante dos relatos dos alunos no primeiro encontro, consideramos, o que posteriormente foi discutido na reunião acima mencionada, que o trabalho seria inviabilizado se os professores estivessem ameaçados pelo que os alunos falavam. Por essa razão não nos ficou muito claro se o afastamento de alguns professores correspondeu somente à incompatibilidade de horário ou dificuldade de lidar com o conteúdo discursivo dos jovens que emergia durante o desenvolvimento do trabalho.

⁵³Relatório “Jovens pelos Jovens”, 21/08/03 - NIPIAC

Compreendíamos, no entanto, o quanto deveria estar sendo difícil para os professores permanecerem em sala de aula. Sua posição como liderança não só era desestabilizada pelo fato de estarem em um procedimento estranho a eles, como também se deparavam com os alunos em uma dimensão que não conheciam, sendo ameaçador, também para eles, ter que mobilizar internamente outros canais de comunicação com os alunos.

A professora de história foi a única que permaneceu durante todo o desenvolvimento do projeto, o que se explica pelo fato de que, desde o início, foi quem esteve a ele vinculada, participando da sua elaboração junto à escola e à equipe de pesquisa.

Com relação às mudanças ocorridas no âmbito do grupo, conforme havíamos dito inicialmente, a proposta do projeto após a leitura dos textos era que os jovens elessem uma forma própria para expressarem a sua concepção dos assuntos discutidos. Embora tenhamos percebido a dificuldade que tiveram para entrar na tarefa durante essa fase, mostrando-se pouco motivados ou relutando em falar, elaborar e expressarem as suas opiniões, o que, como vimos, também esteve relacionado ao temor de serem criticados pelos colegas, creditamos à falta de mobilização para a escolha de um instrumento criativo eleito por eles, a certo descrédito às suas capacidades de participação e mobilização. Avaliamos, no entanto, que as leituras podem ter sido associadas ao procedimento pedagógico de leituras didáticas, como bem expressa a fala de um dos jovens: *“ler texto é chato”*. No entanto, os que conseguiram seguir com a leitura, pareceram ter ficado satisfeitos consigo próprios. Outro dado que consideramos foi o tempo para a realização das atividades. Os encontros foram espaçados, dificultando a vinculação com o trabalho, que associado ao fato de nem sempre terem sido avisados das datas de sua realização, não promovia uma maior elaboração dos acontecimentos dos encontros anteriores.

Visto isso, durante as reuniões de pesquisa, consideramos importante criarmos um instrumento de trabalho que facilitasse a expressão e participação dos jovens e que respondesse às suas demandas em realizarem algo mais concreto e dinâmico. Ficou então decidido que o próximo encontro seria a confecção de cartazes em grupo, através dos quais os jovens iriam expressar o que eles pensavam sobre grupos, reais ou imaginários, que gostassem ou não, e que gostariam que houvesse. Assim, através de colagem, desenhos, ou escrita, construiriam a versão da história deles sobre como são esses grupos e como vivem na Cidade do Rio de Janeiro, exercitando a imaginação com vistas a compreenderem a própria vivência na cidade e suas escolhas para a convivência no espaço urbano. O tema “grupos” foi o escolhido por ter mobilizado a maioria dos jovens.

3.4 Terceiro encontro: Confecção de cartazes e ‘o fazer coletivo’

De acordo com Bion (apud Grinberg, Sor & Bianchedi,1973), quando as pessoas se reúnem em grupo para executar uma tarefa ocorrem dois tipos de tendências: “uma que se dirige à realização da tarefa e outra que parece se opor a ela” (Grinberg, Sor & Bianchedi,1973: 23). Na segunda tendência, afirmam os autores, a atividade de trabalho é impedida por uma atividade mais regressiva e primária. É esse aspecto que nos interessa aqui, que trata da conduta dos integrantes quando em grupo e do “clima emocional” (idem, p.22) que permeia o grupo. Em seus trabalhos com grupos, Bion, conforme trazido pelos autores, evidenciou que

As situações criadas dentro dos grupos achavam-se intensamente carregadas de emoção. Essas emoções exerciam poderosa influência sobre os integrantes e pareciam orientar a atividade do grupo, sem que seus membros se apercebessem disto. (Grinberg, Sor & Bianchedi,1973: 23)

É esse aspecto que percebemos, de forma mais evidente, nos três últimos encontros. Não nos deteremos às especificações terminológicas que o autor concebe em seu estudo sobre os fenômenos grupais⁵⁴, apenas assinalaremos algumas situações sobre as quais nos faremos valer de sua conceituação, assim como da de outros autores que se conjugam com os acontecimentos dos encontros referidos.

Como metodologia de trabalho ficou definido que apresentaríamos recortes de revistas com figuras diversas para que os jovens pudessem produzir seus cartazes. Devido ao curto período de tempo para a realização da atividade, uma hora e quarenta minutos, decidimos levar a maior variedade possível de figuras para que tivessem possibilidades distintas de escolhas: figuras de pessoas sozinhas e em grupo; lugares com gente e sem gente, objetos soltos e objetos com ou nas pessoas; animais em lugares bucólicos ou na cidade e outros.

Com lápis, caneta pilot, cartolina, desenhos e colagem, deu-se então a passagem do “pensar” ao “fazer” que, intermediado pela apresentação de figuras de “objetos do mundo”, pessoas, objetos, lugares e animais, teve início um outra forma de “se dizer”. Em meio a brincadeiras, implicação na tarefa, desatenção, dificuldade de entrosamento, o que antes fora difícil através das narrativas pessoais, agora começava a aparecer através das produções aparentemente aleatórias. Mostraram como se viam, como viam o outro e como viam o mundo à sua volta. Falaremos de três, desses momentos.

Como nos encontros anteriores, as coordenadoras iniciavam a atividade promovendo um espaço de troca onde os jovens pusessem recordar o que havia sido feito no último encontro. Nesses momentos nem sempre obtinham respostas, ou quando havia, muitas vezes eram econômicas.

⁵⁴ “Para referir-se a esses fenômenos, que Bion considera típicos, ele introduz uma terminologia específica que dá uma certa unidade aos traços comuns observados em experiências diferentes. São esses os termos: mentalidade grupal, cultura grupal, supostos básicos, grupo de suposto básico, e grupo de trabalho” (Grinberg, Sor & Bianchedi, 1973: 24)

A confecção dos cartazes foi realizada em pequenos grupos, momento em que as subdivisões grupais pareceram ter um caráter mais explícito, ficando evidente a separação entre eles: “os que sobravam” ou que eram claramente “excluídos”, e os que se sentiam “enturmados” em seus pequenos grupos. A receptividade à tarefa oscilou entre interesse e desinteresse, pouco e muito entusiasmo.

Na Turma ‘A’, tão logo a tarefa foi explicada, os jovens começaram a se organizar em grupo. Nesse momento duas meninas pediram para fazer o trabalho juntas, ao que a coordenadora explicou que a proposta deveria ser em grupo, mas que se estivesse sendo difícil para elas se reunirem em grupo poderiam fazer juntas. Elas tentaram atravessar o medo de não serem aceitas pelos colegas para depois se recolherem no silêncio de quem se sentiu sem lugar:

Nesse momento elas procuraram o grupo quatro (composto por uma menina e dois meninos) para saber se poderiam ficar com eles já que era o menor grupo. C., (uma menina) relutou, mas A., e F. (ambos meninos), aceitaram a entrada no grupo. C., perguntou-nos: ‘*Não são só três?*’, explicamos que o ideal eram grupos de no mínimo três, mas que poderia ter mais pessoas. Nesse momento J. virou para o nosso lado e disse: ‘*Viu só, eles odeiam a gente*’. Por fim J. e H. entraram no grupo, mas notamos que inicialmente elas ficaram muito deslocadas, e não participaram muito da organização dos cartazes.⁵⁵ (Turma ‘A’)

O sofrimento de não ser aceito pelo outro leva a reações defensivas que fazem com que o indivíduo se recolha em solidão. Não a solidão criadora de que nos fala Dolto (1998), quando nos encontramos a sós com nós mesmos em nossos devaneios criativos, mas a solidão que nos impede de estarmos conjugando a mesma humanidade quando estamos com os outros: “somos dois, conversamos; o terceiro é a palavra. A palavra que vem do outro prova que somos três. Nunca é sozinho quem fala com

⁵⁵ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 30/09/03 - NIPIAC

alguém...” (Dolto, 1998:459). H., no encontro seguinte, durante a apresentação dos cartazes, permaneceu em silêncio diante do grupo, pois não pôde ouvir a si mesmo junto às falas dos colegas e assim se reconhecer como parte integrante do trabalho.

Enriquez (1994) nos fala que um grupo terá sempre que se haver com o problema estrutural que se estabelece com o conflito entre o reconhecimento do desejo e o desejo de ser reconhecido:

Em um grupo, cada sujeito procura exprimir seus desejos e fazer com que os outros os considerem. Ele quer se fazer amado pelo que é ou, ao menos, não ser rejeitado, conquistar prestígio ou uma certa posição social e quer realizar o que sente como se fosse a própria essência de seu ser.(...) Mas, em um grupo, o sujeito não quer apenas expressar seu próprio desejo; quer igualmente, ser reconhecido como um dos seus membros. (Enriquez, 1994: 62)

Para H. e J. parecia que conquistar prestígio no grupo e se sentirem reconhecidas como parte deste, equivalia a poderem se expressar e serem ouvidas no grupo. Esse reconhecimento se traduziria no ‘direito de falar’, a que se refere Lyotard (1999). O autor compara a abjeção sofrida pelas vítimas dos campos de concentração – que após sobreviverem não conseguiam expressar o sofrimento de terem sido privadas da comunicação – a uma criança que é excluída entre seus pares:

No *playground* da escola, a criança para quem os outros dizem ‘Nós não estamos brincando com você’ experiencia um sofrimento indizível. Ela sofre uma injustiça, equivalente, na sua escala, a um crime contra a humanidade. (Lyotard,1999: 187)⁵⁶

Consideramos que um dos sofrimentos mais visíveis entre os jovens foi o de não se sentirem aceitos entre seus pares ao não conseguirem falar, como no caso do jovem – “que sempre era recriminado pelos outros meninos que não o deixavam falar, e quando

⁵⁶ No original em inglês: In the school playground, the child to whom the others say ‘We’re not playing with you’ experiences this unspeakable suffering. He suffers a wrong equivalent, on it’s own scale, to a crime against humanity. LYOTARD, Jean-Fançois . *The Other’s Right*, p. 187.

se manifestava eles o pediam para calar-se”⁵⁷ –, ou mesmo, quando falavam, serem ridicularizados, ‘zoados’, ou tratados com descaso pelos colegas.

Não poder falar é como não participar da comunidade humana, ação que, como nos diz Arendt (2001) nos insere no mundo humano, onde, através do discurso e da ação, nos exprimimos enquanto seres humanos, manifestando-nos uns aos outros em nossa singularidade, mas por outro lado, afirma a autora, sem o discurso e a ação, nossa vida “está literalmente morta para o mundo”, pois não mais estaremos vivendo uma vida entre os homens (idem, p.189). Poder falar em grupo, para o outro, expressarem o que pensavam, o que sentiam, permitia que pudessem se sentir existindo para o outro.

De um modo geral os quatro grupos se dedicaram a tarefa, somente um, que distraído em suas conversas, escolheu apenas três figuras: colaram-nas de maneira aleatória e escreveram na parte superior “diferenças”.

Na Turma ‘B’ a tarefa foi recebida sem maior entusiasmo pela turma, mas também não houve reclamação. O grupo, que se reuniu em quatro subgrupos pareceu trabalhar aparentemente bem. No grupo dos mais quietos, que pareciam entediados e desanimados, uma das coordenadoras ouviu: “*que saco o que mais a gente pode fazer!*”⁵⁸. Nesse grupo ocorreu o que as coordenadoras denominaram como sendo o grupo dos que ‘sobraram’, referindo-se a uma dinâmica de funcionamento grupal em que alguns jovens não conseguiam se agrupar, “que nunca sabiam para onde ir”:

O grupo dos que ‘sobraram’ teve uma dinâmica bastante complicada. O único menino do grupo e uma das meninas ficaram o tempo todo com uma expressão fechada e não ajudavam em nada, pelo contrário, a menina muitas vezes fazia duras críticas aos demais

⁵⁷ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 10/06/03 - NIPIAC

⁵⁸ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 01/10/03 - NIPIAC

integrantes do grupo. (...) As duas meninas que haviam pedido para fazerem o trabalho juntas começaram participando mas depois de algumas brigas, ficaram conversando entre si e vendo fotografias. L. (uma das coordenadoras) chegou a sugerir que fizessem um trabalho separado se quisessem, mas não aceitaram. Uma delas, O., disse que seria motivo para ‘zoeira’ da turma e que no final do ano sairia do colégio mesmo, a outra concordou e completou: ‘Ela vai me abandonar...’. Este foi o único grupo que não conseguiu terminar a tarefa, só duas meninas acabaram trabalhando.⁵⁹ (Turma ‘B’)

Percebemos aqui um dos funcionamentos grupais a que Bion (apud Grinberg, Sor & Bianchedi, 1973) denomina como sendo os suposto básicos: “as suposições básicas estão configuradas por emoções intensas e de origem primitivas, consideradas como básicas por esse motivo” (idem, p. 26). As suposições básicas se dão em nível inconsciente e, em grande parte indo no sentido oposto das opiniões conscientes e racionais dos membros do grupo. No relato acima percebemos que ao se reunirem para a tarefa a hostilidade permeou o andamento do trabalho, o que para o autor, é uma das características dos grupos de suposto básico, que caminha no sentido de se opor ao crescimento ou ao desenvolvimento, o que implica em um aprendizado onde os membros do grupo terão que se haver com a frustração, esforço, dor e contato com a realidade (idem, p. 27). O., já havia demonstrado dificuldades no grupo no encontro anterior. Parecia não conseguir atravessar a indiferença⁶⁰ dos colegas para com ela, embora parecesse aceitar a diferença que estabeleciam em relação a sua pessoa. O grupo por sua vez encontrava-se enredado na desagregação que os unia naquele momento, não conseguindo, portanto, apoiarem-se mutuamente, reforçando a diferença que os havia excluído dos outros grupos.

⁵⁹Relatório “Jovens pelos Jovens”, 01/10/03 - NIPIAC

⁶⁰ Lembramos aqui, que estamos considerando indiferença, não como apatia, mas como des caso, desinteresse e falta de atenção e cuidado como o outro.

Ainda neste grupo, uma das meninas que estava com uma expressão fechada, falou para a professora ‘D’ que estava louca para o ano acabar, sair do colégio e ir para um outro, onde seus amigos estudavam.

Ao final do trabalho nesse grupo, D. , um dos meninos mais agitados dessa turma, mas que tinha uma participação ativa, propôs à coordenadora: *“já que vocês estão fazendo com todas as das série, poderiam juntar e uma turma apresentar para a outra”*⁶¹. Apesar de nesse caso o aluno ter demonstrado um claro interesse em se reunir a outros colegas, mostrar o que haviam feito e ouvir o que eles teriam para dizer, sua proposta se dissipou no ar: ao se despedirem, as coordenadoras não foram correspondidas, o trabalho foi encerrado sem maiores comentários e sem se referirem ao que o colega havia proposto.

Na Turma ‘C’ antes da explicação da tarefa os jovens estavam bastante dispersos. Assim receberam as coordenadoras: alguns estavam deitados nas carteiras, outros conversavam e duas meninas trocavam mensagens pelo celular. Porém, logo que a tarefa foi explicada, mostraram-se animados, se organizando em grupo com muita rapidez. Conduziram os trabalhos praticamente sozinhos, somente um grupo teve dificuldade. O processo de produção da tarefa entre os meninos, oscilou entre interesse e desinteresse, o que nos pareceu um efeito da ‘zoeção’, que intimidados, por pouco abandonavam a idéia de se levarem a sério. A estratégia das coordenadoras foi a de se aproximar e demonstrar interesse pelo que eles estavam fazendo.

O clima emocional do grupo em relação às coordenadoras estava se modificando. A indiferença inicial começou a ser substituída por interesse e

⁶¹ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 01/10/03 - NIPIAC

reconhecimento da presença delas. Pareciam poder tê-las como alguém que também tinha o que dizer e que se interessava por eles:

Sentimos que o relacionamento da turma conosco estava muito melhor do que das outras vezes, de maneira que muitos alunos nos procuraram para que déssemos nossa opinião.⁶²

Outra mudança foi com relação a percepção da professora ‘D’. Ela se mostrou surpresa com a dedicação dos alunos, não só nessa turma, como nas outras duas: surpresa de vê-los interessados e trabalhando em grupo. É importante observarmos que ‘D’, aos poucos, conseguiu nos acompanhar no fluxo do movimento dos grupos. A essa altura, a resistência ou o modo como os alunos se expressavam, eram acolhidos por ‘D’ através de um outro olhar, que lhe permitia vê-los e aceitá-los com as diferenças que iam se descortinando a cada encontro. ‘D’ pôde se experimentar em meio ao estranhamento de uma situação que lhe era desconhecida. Seu envolvimento com o processo foi efetivo, pôde dar sustentação ao trabalho sem, contudo, demonstrar sentir-se ameaçada em seu papel de professora.

3.5 Quarto encontro: Angústia, ou ‘a palavra roubada’

Embora no encontro anterior tenha havido momentos de grandes dificuldades de entrosamento para alguns jovens, a tarefa da produção dos cartazes pareceu ‘acalmar’ a angústia que se apresentou nos momentos em que tinham que se colocar diante dos colegas. O “fazer junto” teve a função de ser uma produção coletiva que, diferente dos momentos em que expuseram sozinhos as suas opiniões, permitiu que as associações e simbolizações pudessem se dar na cumplicidade de um fazer criativo, onde as colagens

⁶² Relatório “Jovens pelos Jovens”, 03/10/03 - NIPIAC

das figuras, os desenhos, frases, enfim, cumpriram o papel de intermediário entre a realidade interna e a realidade externa. Aqui, lembramos do que diz Winnicott (1975a) em *Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais* sobre a existência de uma área intermediária de experimentação. É através dessa área, a qual Winnicott denomina como a “terceira parte da vida de um ser humano... para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa” (idem, p.15), que o fazer criativo possibilita o contato com o mundo externo. É nessa área que se dá o brincar do bebê, em seguida da criança e, posteriormente, como adulto, se dá a sua experimentação no âmbito das artes, da religião e do trabalho criativo.

Winnicott (1975b) afirma que o brincar conduz aos relacionamentos grupais (idem,p.63). Ainda que a proposta da produção dos cartazes não tenha sido uma escolha dos jovens (poderíamos dizer que eles não escolheram a brincadeira) consideramos pertinente associarmos esse momento de criatividade às conceituações do autor, pois eles serviram como instrumento de simbolização entre a realidade interna e a realidade externa dos jovens, intermediado pelo processo criativo que se deu nessa etapa do trabalho.

No entanto, a tarefa de apresentar os cartazes, que se deu nesse quarto encontro – momento em que os jovens tiveram que apresentar o produto de sua criação, dar sentido às imagens que criaram, relatar o significado do que continha em seus cartazes, expressarem seus pontos de vista acerca do que escolheram, ou seja, um espaço de narrativa e simbolização –, foi o momento em que os jovens tiveram maior dificuldade. O temor de tornar público o que foi produzido inconscientemente levou-os, na maioria das vezes, à retração diante dos colegas. Implacáveis, muitos não aceitaram a exposição dos colegas, assim, ao tornarem públicas as idéias que constituíram em cada grupo,

tornaram pública também a diferença, ficando suscetíveis a serem criticados, ‘zoados’ e realmente expostos e diferenciados.

As atividades foram iniciadas com as coordenadoras resgatando o que havia acontecido no encontro anterior para em seguida explicarem a proposta do dia. Este momento do trabalho teve o caráter de promover a simbolização, de forma que exigia dos jovens um trabalho subjetivo para darem sentido ao que criaram através da verbalização. Antes das apresentações foram dados quinze minutos para que cada grupo se reunisse, recordassem o que criaram, o que queriam dizer e organizassem a sua apresentação, como por exemplo, quem iria falar, se um, dois ou todos. Embora a proposta fosse que ao final se reunissem para uma discussão geral, esse procedimento só foi possível em uma das turmas.

Na Turma ‘A’, quando as coordenadoras chegaram, os jovens não estavam muito animados. Os cartazes estavam dispostos em cima da mesa da professora, e apesar de saberem o que seria realizado nesse encontro, permaneceram em suas cadeiras sem tomar iniciativa para o começo da atividade. As coordenadoras deram andamento ao trabalho, assegurando que não havia uma concepção de certo ou errado, que o importante era que eles pudessem expressar, a seu modo, o que queriam dizer com os seus cartazes.

O primeiro grupo a se apresentar foi um grupo de cinco meninos, que durante a elaboração dos cartazes, conforme relataram as coordenadoras, foi um dos mais engajados: todos os integrantes participaram da confecção do cartaz, escolhendo figuras que representavam diversos grupos de jovens da cidade (grupos de prostitutas, ricos, patricinhas, surfistas, pobres, skatistas e torcedores de futebol), porém a apresentação para os colegas foi uma experiência difícil, pois os colegas investiram duramente contra

o seu trabalho. As intervenções, feitas de forma agressiva, não resultaram em uma troca, mas em intimidação:

(...) outra dificuldade encontrada foi a de se colocar frente à turma, que insistia em criticar a consistência do trabalho. F. e C. criticavam o trabalho por não ter uma identificação direta com os meninos e também por não serem capazes de explicar o que haviam pretendido com a colagem. Para elas o cartaz era impessoal, ou seja, não retratava o que eles faziam. Eles retrucaram dizendo que não haviam entendido o conteúdo do trabalho, pois diziam que era para retratar todos os grupos. Quando a turma solicitou que eles explicassem individualmente o significado de cada uma das figuras eles começaram a culpar uns aos outros pela escolha das figuras.⁶³
(Turma 'A')

O falar se transformou em desterro, morte na própria enunciação, melhor ficar calado, ou, já não mais lembrar que estiveram juntos, criando o seu trabalho, e agora, se voltando uns contra os outros, apenas temiam a destruição de um possível sentido a ser construído junto aos colegas. Como diz Lyotard (1999), o drama da interlocução é o drama da autorização, onde a afirmação que nós endereçamos ao outro vem acoplada de uma súplica para sermos resgatados de nosso abandono e, assim, termos a permissão para pertencer à comunidade da fala (idem,p.188):

A lei diz: tu não deves matar. O que significa: você não deve recusar aos outros o papel de interlocutor. (...) A interlocução é autorizada somente pelo respeito ao Outro, nas minhas palavras e nas suas.⁶⁴ (Lyotard, 1999: 188)

O segundo grupo a se apresentar, composto por quatro meninas e dois meninos, apresentou um cartaz enfeitado com diversas figuras que representavam o que gostavam de fazer na cidade: beijo na boca, tatuagem, Mc Donald's, viagem, noite e praia. Se

⁶³ Relatório "Jovens pelos Jovens", 14/10/03 - NIPIAC

⁶⁴ No original, em inglês: The law says: thou shalt not kill. Which means: you shall not refuse to others the role of interlocutor. (...) Interlocution is authorized only by respect for the Other, in my words and in yours.

apresentaram de forma rápida e sucinta, com duas meninas tomando as rédeas da apresentação. A professora ‘D’ então perguntou se todos os membros do grupo se sentiam representados no cartaz, rapidamente as duas retomaram a palavra. H., uma das meninas que no encontro anterior havia sido rejeitada por C. ao entrar no grupo, tentou, mais uma vez, se colocar: “H. falou que o cartaz a representava “*mais ou menos*”, mas não conseguiu prosseguir diante da empolgação de F. e C”.⁶⁵ . Para as duas meninas que tomaram a palavra pelo grupo, mas não os representando, pois não os permitia falar, o cartaz não representava nenhum grupo, pois elas não pertenciam a nenhum, sendo “*um pouquinho de cada grupo.*”⁶⁶

O terceiro grupo, formado por quatro meninas e dois meninos, apresentou um cartaz que continha o título “Diferenças”. No encontro anterior não estiveram muito mobilizados para fazer o cartaz. O grupo se manteve calado quase que o tempo todo. Afirmaram que não sabiam falar nada sobre o cartaz porque uma das colegas, a quem atribuíam tê-lo feito, não estava presente:

A Turma ficou muito tensa com o silêncio do grupo e com a falta de empenho deste em trabalhar em grupo, pois para eles se o trabalho era para ser feito em grupo, todos deveriam saber explicá-lo. C. e F. foram as mais críticas, disseram que M. e M. só falavam através da E., não tendo assim, opinião própria. (...) Então prosseguimos perguntando se eles queriam fazer uma denúncia com aquele cartaz. Eles mantiveram-se quietos. (Turma ‘A’)

O último grupo a se apresentar nessa turma era composto por quatro meninos. Afirmaram que o cartaz continha tudo o que eles gostavam na cidade: mulheres bonitas, praias, motos, tênis e carros. A apresentação foi rápida e clara, o que, segundo as

⁶⁵ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 14/10/03 - NIPIAC

⁶⁶ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 14/10/03 - NIPIAC

coordenadoras colaborou para que recebessem menos críticas. No relato a seguir as coordenadoras descrevem como se sentiram e como sentiram o grupo:

Neste dia sentimos que a tarefa de explicação dos cartazes modificou o clima emocional da turma, que nos pareceu mais angustiada do que nos outros encontros. Esta angustia pareceu atrelada à dificuldade que os alunos demonstraram em explicar os cartazes e a intensa crítica feita e recebida por alguns alunos.

A animação da turma com a confecção dos cartazes e ansiedade que apresentaram no encontro anterior para explicá-los, contribuiu para que criássemos certa expectativa em relação a esta tarefa. Diante do desânimo dos alunos em executar a mesma, nos sentimos, de uma certa forma, frustradas, o que pode ter-nos levado a permanecer passivas neste momento, legitimando a fala de C e F.⁶⁷ (Turma ‘A’)

A Turma ‘B’ também apresentou dificuldades nessa etapa do trabalho. Os grupos se organizaram lentamente, estavam bastante desanimados, com alguns deles dormindo ou estudando alguma matéria, como fala uma das coordenadoras: “Foi difícil ter a atenção de todos, eles estavam sonolentos e agiam como se não estivéssemos ali, tivemos que repetir as coisas várias vezes”⁶⁸. O. e A.C., que demonstraram dificuldades de entrosamento com a turma desde o primeiro encontro – O., e A.C., são duas meninas amigas, ambas tímidas. O. se diz *grunge*, o que, como vimos no segundo encontro, lhe deixa em uma situação difícil no grupo –, permaneceram em seus lugares dizendo que não haviam feito nada e que não teriam o que fazer nesse encontro.

Demoraram a se organizar para apresentar os cartazes. O primeiro grupo representou as diferenças sociais. O que se pode ter quando se tem dinheiro, foi colocado na parte alta do cartaz – carros, relógios e mulheres bonitas –, e na parte mais

⁶⁷ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 14/10/03 - NIPIAC

⁶⁸ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 22/10/03 - NIPIAC

abaixo, a pobreza, a violência e o tráfico. Ao serem questionados se para ter mulher bonita era preciso ser rico, um deles disse que sim, exemplificando vários modelos. À pergunta se queriam ser famosos a maioria pareceu querer responder que sim, mas um deles foi enfático:

Claro que sim! Quem não quer ser famoso? Eu quero ser político. Vou começar na associação de moradores do meu bairro, depois vou ser vereador, depois vou ser deputado, aí vou me eleger prefeito, senador, e daí pra presidente da república! (...) A professora 'D' perguntou se ele já tinha uma plataforma de governo e ele disse que ajudaria as pessoas com quem ele se identifica a terem uma vida melhor. Estas pessoas estariam representadas na parte de cima do cartaz.⁶⁹ (Turma 'B')

Na colocação acima podemos ter exemplificado um dos mecanismos socioculturais a que Costa (2004 a) se refere como sendo um dos condicionadores na mudança da apropriação dos objetos em nossos dias: o “*aparecer moral*”, que está associado às transformações da autoridade, que antes referida a valores como lealdade à família, ao trabalho, ao civismo e à ética, foi substituído pelo glamour da celebridade. Notemos que o jovem fez uma associação entre ser famoso e ser político logo após terem se referido ao glamour das modelos e da figura de um cantor de *rap* que estava na parte de cima do cartaz por ser famoso e ter dinheiro. Também as funções do político foram associadas ao benefício próprio e de seus pares. D., como político, não lembrou dos que estavam na parte baixa de seu cartaz. O que para nós, corresponde à veiculação na mídia, de como nossos políticos também parecem não se lembrar dos que estão na parte baixa do cartaz, inaugurando obras que lhes garantam visibilidade sem, no entanto, priorizar, muitas vezes, o que de fato é necessário.

⁶⁹ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 22/10/03 - NIPIAC

Um outro grupo apresentou um cartaz com o nome “Diferenças e Preconceitos”. Falaram sobre dois tipos de preconceito, o racial e o religioso, considerando este último o pior, pois envolve nações inteiras e gera as guerras. No entanto, apesar do tema preconceito ter gerado muita discussão entre eles, retornaram com os temas da homossexualidade e da discriminação, demonstrando grande intolerância e desprezo em relação à diferença: D. , um dos jovens, propôs isolar os gays para resolver o problema da convivência com eles.

O outro grupo foi apresentado por duas meninas. Era um cartaz inacabado, completado com o tempo que tiveram para preparar a apresentação. Falavam baixo e tiveram dificuldades de serem ouvidas pelos colegas. Apresentaram dois grupos que consideravam os mais comuns na cidade: as patricinhas e mauricinhos e o pessoal que gosta de *hip-hop*. Descreveram as patricinhas como sendo pessoas que se vestem na moda, gostam de ir ao *shopping* fazer compras e freqüentam os lugares da moda. O grupo de *hip-hop* foi descrito como formado por pessoas que gostam do mesmo tipo de música, que se vestem de forma semelhante, com calças e camisetas largas, e que em geral são vistos como marginais. Conseguiram promover uma discussão interessante, explicando o sentido das músicas *hip-hop*, que falavam sobre a violência, o tráfico e a vida na periferia. Ao final da apresentação, N. se dirigiu às coordenadoras para dizer que era *Ploc* , uma mistura de todos os estilos.

O último grupo a se apresentar, formado por três meninos, foi o grupo de futebol. No encontro anterior estiveram bem desanimados e desinteressados, e embora tenham dito que não gostavam muito de futebol, e que só escolheram o tema pela abundância de figuras que encontraram, desenvolveram uma argumentação sobre a violência: “Disseram que aqui as torcidas provocam muita violência nos estádios, até

mesmo entre os torcedores do mesmo time, mas que na Inglaterra o problema é mais grave pois os *hooligans* são mais violentos.”⁷⁰

As coordenadoras colaram os cartazes no quadro para darem início a uma discussão geral. Nada ocorreu. Falavam mas não as ouviam:

Nada mais foi falado, já estavam todos dispersos, conversando entre si e fazendo dever de inglês. Por mais que os chamássemos éramos ignoradas. A própria professora ‘D’ estava bastante apática nesse dia. Resolvemos encerrar, agradecemos a participação deles e dissemos que gostaríamos de fotografar os cartazes. Perguntamos se eles gostariam de aparecer nas fotos, Ninguém demonstrou essa vontade. Fotografamos rapidamente e nos despedimos, mas nossa presença já não tinha a menor importância.⁷¹ (Turma ‘B’)

Antes de iniciarmos as atividades na Turma ‘C’, passamos pela coordenação, junto com a professora ‘D’, para pegarmos os cartazes. Quando nos aproximamos da sala percebemos que vários alunos se encontravam no corredor. Uma das jovens, tão logo nos avistou, veio ao nosso encontro oferecendo ajuda para levar os cartazes. Esse pequeno gesto nos foi bastante significativo, pois demonstrou interesse, não só pelo trabalho, como também colaboração e delicadeza para conosco.

Ao chegarmos à sala de aula fomos surpreendidas com somente metade da turma, doze alunos. Haveria um passeio naquele dia após o término das aulas: “*Eles devem ter deduzido que não haveria aula*”⁷², falou a professora. Perguntamos se a escola os havia informado de que haveria atividade naquele dia. Não precisou falar

⁷⁰ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 22/10/03 - NIPIAC

⁷¹ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 22/10/03 - NIPIAC

⁷² Relatório “Jovens pelos Jovens”, 17/10/03 - NIPIAC

muito, e ela respondeu: “*Acho que mesmo que se tivessem avisado eles faltariam*”⁷³. Tivemos a impressão de que os jovens duvidaram se manteríamos a atividade com a turma reduzida. A professora chegou a propor que juntássemos com outra turma. Colocamos que não seria possível, pois teríamos que trabalhar com o próprio conteúdo da turma, e aquela situação fazia parte do mesmo.

Nossa primeira tarefa foi qualificar a presença do grupo. Pontuamos que a sua produção até então, havia contado com a colaboração de todos, mas que naquele momento, os que estavam presente, mais as coordenadoras e a professora, estaríamos formando um ou outro ‘nós’. Explicamos como se daria a atividade e salientamos a importância da participação de todos, e que possivelmente poderiam sentir falta da colaboração dos colegas, mas que naquele dia, além de assumirem as suas falas, seriam porta-vozes das falas dos colegas que estavam ausentes. Colocamos que poderiam contar com a nossa ajuda e a dos colegas, e que estes poderiam perguntar, colaborando com outras idéias sobre o conteúdo dos cartazes. Ponderamos, no entanto, que perguntar, colaborar ou discordar, não era ‘detonar’ nem o colega nem o conteúdo de seu trabalho. Consideramos importante essa intervenção, pois dava sustentação à atividade que seguiria e protegia aqueles que estavam ansiosos e inseguros sem os colegas de seu grupo. Os grupos das meninas estavam quase completos, e dos meninos bastante desfalcados.

O primeiro grupo que se apresentou foi um dos grupos das meninas. No encontro anterior foi o primeiro grupo a finalizar a tarefa, estiveram animadas, com todas participando. Compenetradas, elas foram em quatro apresentar o trabalho. Duas seguraram o cartaz enquanto as outras mostraram o seu conteúdo. O título era: Grupos? Meio tímidas, mostraram os grupos que se uniam por interesses comuns: os de

⁷³ idem

consumidores que foram representados por vários objetos da moda e de uso pessoal, os músicos, os esportistas, os gays, os *nerds*, os que se uniam pela religião ou pelo interesse na ecologia, as prostitutas, e outros. Perguntamos então qual era a idéia que tinham sobre esses grupos, se eram assim mesmo, fechados, ou se transitavam por outros grupos. No início elas tomaram a idéia como fechada, que foi como confeccionaram o cartaz: “os grupos são assim, andam com quem é igual”⁷⁴. Ao longo da apresentação não estavam tão fechadas como no dia em que fizeram o cartaz. Mostraram-se mais reflexivas com as perguntas dos colegas e questionamento da professora. Outros dados foram acrescentados. Consideraram que primeiramente era assim mesmo, o que unia as pessoas eram interesses comuns, mas que depois as pessoas podiam se misturar. Uma delas achou que era assim que deveria ocorrer. O grupo perguntou sobre algumas figuras de pessoas que se encontravam soltas, ou seja, sem grupos. Primeiramente disseram que não era nada, depois uma das colegas, fora do grupo de apresentação, contribuiu dizendo que aqueles eram os excluídos, os que não pertenciam a grupo algum. Uma outra colega complementou dizendo que talvez aquelas pessoas na verdade não fossem excluídas, mas se excluíssem. Esta sua fala esteve presente nas discussões do texto, como se quisesse se assegurar de que não era ela que excluía ou que tinha preconceito, mas sim o outro é que era responsável por sua condição de excluído. Mas de qualquer forma, essa era a segunda vez em que L. pareceu querer refletir sobre a relação que estabelecia entre preconceito e exclusão.

Na apresentação seguinte só havia um jovem. Ele estava sozinho, nenhum dos dois colegas de seu grupo estava presente. Durante a elaboração do cartaz colaram várias figuras de praias, umas nove, todas lindas e somente em uma delas havia uma

⁷⁴ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 17/10/03 - NIPIAC

figura humana. Imediatamente uma das colegas, que estava inquieta para apresentar o seu trabalho, perguntou em tom alto e um pouco agressivo: “*Que é isso, grupo de que? de praia? cadê as pessoas, grupo de um?*”⁷⁵. Por pouco desestabiliza o colega. Pontuamos-lhe que primeiro deveria ouvir o que o colega tinha a dizer, sua argumentação, sua idéia, para depois contribuir com suas colocações. Isso foi importante porque deu segurança à B., que estava se apresentando sozinho sem a colaboração dos colegas do seu grupo, além de ter ajudado a criar certa ordem e respeito mútuo entre os alunos.

Durante a apresentação, as praias solitárias foram ganhando sentido: era um lugar de lazer na cidade, onde as pessoas podiam se encontrar e fazer amizade, um lugar onde todos poderiam freqüentar. Também era um lugar de encontrar alimento através da pesca. Durante as discussões perguntaram sobre outras praias, como a de Ramos (praia da Zona Norte, freqüentada por camadas populares da cidade do Rio de Janeiro) que não reconheceram inicialmente como sendo praia. A professora ‘D’ falou sobre o tratamento diferenciado que é dado às praias dos diferentes segmentos sociais. B. pareceu ficar meio sem graça, como se estivesse se sentindo em falta por não ter abordado o tema por esse aspecto. Com o decorrer da discussão pôde dar a sua opinião acrescentando à praia a qualidade de favorecer o encontro de vários grupos segundo o interesse específico de cada um.

No grupo seguinte, o jovem que apresentou o cartaz também estava sozinho. Era o único presente de seu grupo de três componentes. Esse foi o grupo que apresentou a dinâmica mais difícil durante o encontro anterior. Um dos componentes era muito agitado, não deixava o seu grupo nem os outros trabalharem. Falávamos com ele, ele se acalmava um pouco, mas depois retornava em seu movimento circulando entre os

⁷⁵ idem

grupos. O cartaz nitidamente era um trabalho inacabado, por se fazer, por se dizer. As figuras estavam espalhadas pela cartolina, não tinha um título, nomes rabiscados, mas havia uma idéia original. No meio desse “não tenho nada a dizer”, a idéia era mostrar a turma e alguns de seus membros. R. iniciou sua apresentação falando muito baixo e jogando suas palavras fora: *“Isso é isso aí... é a turma, uns colegas aí... é uma brincadeirinha que a gente fez aí com a turma, com o grupo...”* Ria, com um misto de rindo do trabalho, de si próprio, e de vergonha de estar ali sozinho, tendo que sustentar aquela idéia. Procuramos ajudá-lo, valorizando o trabalho para que não se caísse no deboche. Pedimos que falasse mais sobre o seu trabalho e que talvez tivesse mais o que dizer. Em seguida uma das coordenadoras lhe pergunta: “Como é essa idéia de representar os colegas da turma com essas figuras? O que elas querem dizer? Eles fazem parte de um grupo? Que grupo é esse?”⁷⁶ R. ganhou mais voz, tinha o que dizer, e os colegas passaram a complementar suas colocações. Seu trabalho começou a acontecer ali, junto aos colegas. Quando questionado porque alguns colegas eram representados por aquelas figuras, R. riu, dizendo que era só olhar para cara deles e ver que tinha tudo a ver. Perguntamos se eles se sentiam ofendidos com aquelas figuras: uma era um cavalo de óculos que representava um dos colegas, a outra tinha a cara de um animal enorme, talvez um rinoceronte, outra era a ‘egüinha pocotó’, outra era uma colega nissei carregando uma enorme bola. A colega a quem quiseram representar se identificou com a figura. Havia algumas figuras de bebês, bem delimitadas num círculo, que representavam os pequenos da turma. L., que era um dos representados, disse não se ofender, que aquilo era só uma brincadeira e uma maneira de falar da turma. M. complementou dizendo que aquelas figuras, assim meio disfarçadas de animais, eram só

⁷⁶ idem

a aparência, demonstravam como pessoas da turma se apresentavam, pois também ali na turma elas não podiam mostrar como de fato eram.

Seguiu-se uma discussão em torno dos disfarces. Disseram que ninguém ali se mostrava como realmente era, que se disfarçavam com máscaras. O que inicialmente poderia parecer meio agressivo foi acolhido pela turma como uma expressão de sentimentos antes não revelados. Ao final disseram que aquele cartaz estava dizendo isso, que eles não se mostravam como realmente eram.

“Ali também não podiam se mostrar como realmente eram”. Fica-nos a pergunta, em que outro lugar também não podiam se mostrar? O que estariam dizendo com, “mostrar o que realmente eram?” Essas perguntas não foram feitas, mas talvez possamos pensar, em uma resposta imaginária, que talvez estivesse dizendo do desejo de estarem juntos de uma outra forma. De poderem aceitar a possibilidade de formarem um grupo ainda que eles não fossem exatamente como os colegas esperavam. Que tinham gostos diferentes, mas que nem por isso não poderiam conviver e serem aceitos pelos outros. Ou talvez, que o descaso, com que tantas vezes receberam as coordenadoras, ou como muitas vezes se tratavam, pudesse se revelar como disfarce pelo temor de serem descobertos ou invadidos pela mobilização do que é desconhecido.

A professora ‘D’ questionou se a turma podia ser considerada um grupo, o que, após diversas manifestações dos alunos, R.concluiu que não, que na verdade eles formavam vários “*grupinhos*”⁷⁷, confirmando assim, que a idéia inicial de formarem um grupo coeso e homogêneo não se sustentava.

No próximo grupo a se apresentar havia dois meninos. Um deles, com a cara amarrada desde o início - disse que estava com sono - se enfiou atrás do cartaz e lá ficou

⁷⁷ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 17/10/03 - NIPIAC

até o final (aliás, em todos os encontros que fizemos, foi desta maneira que ele se apresentou, sempre sonolento e não muito participativo). Apresentaram o grupo das mulheres bonitas e famosas. Quando esse grupo esteve reunido para fazer o trabalho passamos pela sua mesa para ver o que estavam fazendo. Não imaginávamos que iriam conseguir sair daquela idéia tão centrada em “seios” e “belas mulheres”. Uma das coordenadoras falou: “Poxa, que interessante, estou curiosa para ver o que vocês vão apresentar. Eu não havia imaginado que saísse um grupo assim, só de mulheres”. Um deles acenou para que a coordenadora aguardasse, pois iriam mostrar alguma coisa. Na apresentação falaram da existência, nas cidades grandes, de mulheres que vencem na vida não por competência, mas, algumas, por usarem de seus dotes físicos e outras por terem dinheiro e contatos, e que isso não era justo. Daí surgiu a discussão da prostituição disfarçada. Posteriormente associaram também aos homens, a utilização da aparência para se colocar no mercado de trabalho. Ainda em referência a esse tema, um dos apresentadores falou que nas cidades pequenas as pessoas conseguem seu lugar pelo que elas são e pelas suas competências: *“Na cidade pequena as pessoas ainda se conhecem, sabem quem são.”*⁷⁸

Pensamos aqui sobre o que falam Sennett e Enriquez (2004) a respeito da perversidade do crescente mercado competitivo de empregos, onde os indivíduos têm que se adaptar a um perfil “vencedor” para sobreviver às novas exigências do mercado de trabalho. Uma aparência de um “vencedor” vigoroso, que deve aliar-se à contradição da necessidade de permanecer imune à instabilidade. Embora tenham se referido às mulheres e a aparência estética, creditaram a aparência e às manobras pessoais, um condicionante para a inserção no mercado de trabalho.

⁷⁸ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 17/10/03 - NIPIAC

O último grupo a se apresentar foi composto por três meninas. Elas estiveram juntas em todas as etapas do trabalho, contribuindo sempre com as discussões dos grupos que participaram. Estavam ansiosas para mostrar o seu trabalho. O cartaz apresentado era, segundo elas, “*só o ideal*”. Nele colocaram que os grupos não deveriam ser fechados, assinalando, porém, que isso não acontecia na prática. O cartaz continha figuras que representavam a união entre as pessoas e o convívio com as diferenças, tanto no estilo de vida como raciais. Argumentaram que as diferenças deveriam ser respeitadas e que ninguém deveria ser ou se sentir excluído. Escreveram frases contra o preconceito, a discriminação e a exclusão. Sustentavam a idéia de ser possível uma pessoa fazer parte de vários grupos, pois não acreditavam existir um único interesse em comum capaz de unir as pessoas: “elas podem gostar de uma determinada coisa e andar com pessoas que gostam desta mesma coisa, mas também podem andar com outras pessoas que gostam de coisas diferentes que também são interessantes.”⁷⁹

Poderíamos pensar no trabalho desse grupo como uma tentativa de agradar as coordenadoras, mas, ao observarmos o seu percurso, percebemos que ele representou uma tentativa de colocar para o grupo uma outra forma de convivência, onde pudessem prescindir da igualdade em que o grupo se defendia para abolir as singularidades.

Ao final desse encontro nos percebemos bastante gratificadas em vê-los participar do trabalho e assumir suas produções. A relação afetiva entre o grupo e as coordenadoras estava se dando em outro plano. Já não éramos hostilizadas ou tratadas com indiferença.

⁷⁹ idem

3.6 Quinto encontro: Avaliação e finalização – um novo começo

Para nossa surpresa, ao entrarmos na sala de aula, fomos recebidas com certo entusiasmo pelos alunos. Digo isso, pois em todos os outros encontros, os alunos mal levantavam a cabeça para nos olhar quando entrávamos em sala de aula. Ao entrar ouvi: *‘Olha só quem vem hoje!’*. Bateram até palmas para nós! É lógico que muito desse entusiasmo vinha do fato de nossa presença significar não ter aula de português, mas fiquei com a impressão de que algo diferente começava a acontecer. Mostraram-se surpresos com a nossa presença, disseram que a professora não havia avisado que viríamos hoje. (...) Brinquei com D. : *‘Cadê o café da manhã que você prometeu?’* (da última vez ele propôs que fizéssemos um café da manhã). Ele respondeu que ele não sabia que era hoje que viríamos.⁸⁰

No encontro anterior, a mesma coordenadora do relato acima, finalizou sua narrativa com as seguintes palavras: “Fotografamos rapidamente e nos despedimos, mas nossa presença já não tinha a menor importância”⁸¹, e quando discutimos em equipe o andamento do trabalho, recordando como havia se sentido nesse encontro, falou: “Foi difícil esse dia... O encontro foi meio encerrado, começaram a falar de prova... a gente meio que sumiu.”⁸²

Como nos diz Arendt (2001), “agir e padecer são como as faces opostas da mesma moeda, e a história iniciada por uma ação compõe-se de seus efeitos e dos sofrimentos deles recorrentes” (p.203). O que a autora nos coloca é o poder de ilimitação que carrega toda ação, pois embora a ação pareça provir do nada, ela gera uma reação em cadeia, assim, a reação ao constituir-se em uma resposta, é também uma

⁸⁰ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 05/11/03 - NIPIAC

⁸¹ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 22/10/03 - NIPIAC

⁸² Discussão em equipe sobre as Trajetórias dos trabalhos desenvolvidos no do Projeto Jovens pelos Jovens – NIPIAC / 2005

nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros (idem, p.203). No encontro anterior a coordenadora relatou o seu desconforto diante da indiferença dos jovens. No entanto, nesse último encontro, fora surpreendida, assim como também as coordenadoras das outras turmas, por ações e reações inesperadas. Ainda que parecesse que nada tivesse acontecido, como se não fizesse sentido para os jovens como se colocaram diante dos colegas e das coordenadoras e, como se a distância temporal nos tivesse deixado no esquecimento, novas respostas surgiram.

Aos seis meses de trabalho, no último encontro, os jovens tomaram esse espaço de finalização para ainda falarem de suas dores, resistindo, encenando e falando do ódio ofuscante. No entanto, ao olharmos para esse encontro, mas com o invólucro dos encontros anteriores, percebemos em algumas palavras, em algumas perguntas e em pequenos gestos, uma nova tessitura afetiva em relação às coordenadoras, em quem depositaram grande parte da indiferença e descaso que se contrapunha à veemência com que expressavam a intolerância entre eles.

Ainda que não tenhamos podido reter essas expressões para quantificá-las ou mesmo seriá-las, creditamos a elas o valor que se imprime ao novo, que modifica e que também nos afeta. Olhamo-nas encadeadas em um processo que se deu ao longo do desenvolvimento do trabalho, onde ações e reações teceram a história desses cinco encontros. Nesse sentido seguimos com Arendt (2001) ao legitimar o significado dos pequenos atos: “o menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas, traz em si a semente da mesma ilimitação, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra para mudar todo o conjunto” (idem, p.203). E ainda, sobre a imprevisibilidade da ação e apreensão de seu significado,

Não se trata apenas da mera impossibilidade de se prever todas as conseqüências lógicas de determinado ato, pois se assim fosse um computador eletrônico poderia prever o futuro; a imprevisibilidade

decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato. O problema é que, seja qual for a natureza e o conteúdo da história subsequente – quer transcorra na vida pública ou na vida privada, quer envolva muitos ou poucos atores – seu pleno significado somente se revela quando ela termina. (Arendt, 2001: 204)

O último encontro foi dedicado ao fechamento do trabalho. A proposta era promover um espaço de discussão onde os jovens pudessem refletir sobre o que o trabalho significou para eles. A dinâmica de funcionamento dos grupos acenou para a necessidade de se criar um instrumento que promovesse a participação deles e os ajudasse na elaboração dessas reflexões. Dez perguntas foram construídas para que, através de sorteio, cada membro do grupo respondesse a uma pergunta com a ajuda dos colegas. Posteriormente eles fizeram perguntas sobre o trabalho para as coordenadoras. Esse procedimento ocorreu apenas em duas turmas. Na terceira turma, como no encontro anterior estivera presente apenas a metade de seus alunos, encaminhou-se o trabalho com a exposição dos cartazes para que, os que estiveram ausentes, pudessem emitir a sua opinião ou completar com as idéias que julgassem necessárias. Ao final reuniram-se em um grande grupo para avaliação do trabalho.

Nesse encontro, alunos, coordenadoras e professora, falaram sobre como perceberam e como se sentiram durante o trabalho.

As perguntas elaboradas para serem sorteadas entre os jovens foram: Como foi receber alguém de fora para fazer esse trabalho? ; Como foi participar desse trabalho? ; Houve dificuldades em participar desse trabalho? Quais? ; Como foi trabalhar em grupo? ; Você gostou de participar desse trabalho? Por quê? ; O que foi esse trabalho? ; O que foi falado? ; Para que serviu esse trabalho? ; Esse trabalho provocou alguma mudança em você? Quais? ; A turma construiu alguma coisa com esse trabalho? .

Em cada uma das duas turmas, foram sorteadas apenas sete das dez perguntas acima. Relataremos a seguir algumas dessas passagens.

Na Turma ‘A’ de um modo geral os jovens acharam que o trabalho promoveu a troca de opiniões, que havia sido diferente dos trabalhos que faziam na escola, no entanto assinalaram a dificuldade de se trabalhar em grupo: “Alguns disseram que é melhor trabalhar individualmente *‘porque é mais fácil, às vezes é muito difícil trabalhar em grupo porque tem que ouvir todo mundo e pode haver problemas por conta disso’*”⁸³. Em outro momento H. – uma das jovens que nos encontros anteriores, não só teve dificuldades de se agregar aos subgrupos de atividade, como também de falar e ser ouvida – tentava responder à pergunta que lhe foi sorteada (“Como foi receber alguém de fora para fazer esse trabalho?”) enquanto os colegas continuavam brincando e falando alto. Foi necessária a intervenção da coordenadora para que a ouvissem: “*Foi bom porque tivemos contato com alguém diferente de nós, vocês estão na universidade e pensam bem diferentes de nós*”. Quando se fez a pergunta, “Houve dificuldade de participar desse trabalho? Quais?”, uma das jovens respondeu, com certo desprezo⁸⁴, “*não*”, e em seguida disseram que não foi difícil porque “*falar é fácil*”. Logo após, a coordenadora se dirigiu a H.:

Perguntei o que H. achava disso ao que ela respondeu que para ela havia sido muito difícil. Pedi par que ela explicasse melhor isso para o grupo, ela disse que não queria falar. Perguntei se ela teve problemas mais de cunho pessoal com o trabalho, e ela disse que não, que o problema havia sido com o grupo. Coloquei isso para todos e eles não paravam de falar e H. disse que não queria mais falar sobre o assunto.⁸⁵ (Turma ‘A’)

⁸³ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 04/11/03 - NIPIAC

⁸⁴ Observação da coordenadora que encaminhou a atividade.

⁸⁵ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 04/11/03 - NIPIAC

À pergunta “Esse trabalho provocou alguma mudança em você? Quais?,” que na verdade intencionava apreender alguma reflexão sobre a indiferença, teve como resposta, tanto nessa turma como na outra, um categórico “*Não, lógico que não!*”, ou “*Claro que não! Era pra mudar?*” afirmando que “*tinham cabeça*”. Posteriormente, através de outras perguntas e das perguntas que formularam para as coordenadoras, foi possível que essa reflexão se expressasse na curiosidade que demonstraram em saber como era o trabalho com outros jovens e se eles reagiam de forma diferente.

Para alguns jovens dessa turma o trabalho ganhou uma conotação de fracasso, “*não havia dado certo*”. É interessante observarmos, que essa colocação partiu de uma das jovens que durante o trabalho teve muita dificuldade em abrir espaço para que os colegas se manifestassem. Nesse grupo percebemos o quanto foi difícil para eles produzirem algo junto, como se não houvesse possibilidade de se fazer sentido no que um e outro falava.

Quando se perguntou “Para que serviu esse trabalho?” inicialmente não souberam responder, até que um dos alunos disse que havia servido para perder uma das aulas das quais não gostavam. Em seguida iniciaram uma série de queixas contra o colégio. Uns disseram que iriam sair da escola e outros continuariam porque não suportariam ir para uma escola que fosse muito exigente. A insatisfação com a escola foi recorrente nas turmas ‘A’ e ‘B’, o que se explicita na forma como se relacionavam nesse espaço, demonstrando pouca chance de torná-lo um lugar frutífero para a convivência.

“Você gostou da gente?”, foi uma das perguntas feitas à coordenadora:

Falei para eles que agora eu é que responderia suas perguntas a respeito do trabalho. A primeira coisa que me perguntaram foi o meu nome, onde eu estudava e que carreira fazia. É bom lembrar que em todos os encontros eu me apresentava e que muitas vezes expliquei o nosso trabalho. A próxima pergunta me pegou de surpresa: ‘*Você*

gostou da gente? '. Respondi que gostei muito de trabalhar com eles, embora por vezes tivesse sido muito difícil trabalhar com eles, porque se dispersavam com muita facilidade e às vezes sentia que nem estavam ouvindo-me. Enquanto respondia reparei que muitos sinalizavam positivo com a cabeça. ⁸⁶ (Turma 'A')

Logo depois perguntaram para a coordenadora se ela já havia feito esse trabalho em outros lugares e como teria sido. Quando a coordenadora explicou que já havia desenvolvido o trabalho em escolas públicas, os jovens perguntaram se os alunos de escola pública eram melhores do que eles. Podemos perceber que ao perguntarem “se os alunos da escola pública eram melhores do que eles” parece haver um texto subentendido em que se percebem de forma negativa. Na Turma 'B' um dos alunos deixa clara a sua tentativa de compreender o que se passou com eles durante o trabalho, também deixando transparecer certa preocupação com o modo como se apresentaram:

(...) então G. perguntou se fazíamos esse trabalho em escolas públicas. Disse que sim. Ele então falou: “*Eles devem ser bem mais revoltados do que a gente.*” Pedi para que ele explicasse melhor: “*Porque eu chego em casa, eu tenho um prato de comida, uma cama ... eles não, não tem nem professor, escola toda quebrada. Eles não devem querer fazer nada, devem ser pior do que a gente*”. Disse que isso depende muito de cada pessoa, de cada escola, mas que devido a essa carência de que ele havia falado, os alunos eram bastante receptivos. ⁸⁷ (Turma 'B')

Na Turma 'A', duas outras perguntas formuladas em um outro subgrupo, nos pareceram traduzir o caminho que os jovens encontraram para falarem de seu desejo de reconhecimento e de estima por parte das coordenadoras: Vocês se decepcionaram muito com o resultado do trabalho? Vocês obtiveram os resultados que desejavam?

⁸⁶ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 04/11/03 - NIPIAC

⁸⁷ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 05/11/03 - NIPIAC

“Vocês se decepcionaram muito...?”, pergunta que afirma, antecipadamente, na avaliação dos jovens, que houve decepção. A coordenadora respondeu aos jovens buscando assegurá-los de que não se tratava de decepcionar ou não, mas sim de se estar disponível para ouvir o que eles trouxessem. A coordenadora tentou mostrá-los, que embora não tenham sabido responder o que o trabalho havia causado neles, parecia, pelas suas colocações, que de alguma forma o trabalho não havia sido indiferente para eles.

Ao final perguntaram se as coordenadoras fariam um relatório sobre cada um deles. Essa pergunta foi feita em todas as turmas. Para nós ela correspondeu a um desejo de se sentirem reconhecidos, como se estivesse subtendido ‘um apesar de’ e que ainda assim valesse a pena escrever sobre eles. As respostas aos jovens retornaram no sentido de explicar para eles que era muito difícil fazer um relatório sobre cada um, mas que a intenção era que no futuro esse trabalho pudesse se juntar a outros e que publicássemos um livro sobre jovens da cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma estávamos, verdadeiramente, qualificando a participação e contribuição deles, o que coadunava com a proposta apresentada para eles no início do trabalho, qual seja, a de querermos compreender os jovens a partir do que eles nos trouxessem.

Na finalização do trabalho a professora ‘D’ aproveitou para se despedir dos alunos, pois não daria mais aulas para eles no ano seguinte. As colocações da professora sobre o trabalho, por reincidirem sobre o mesmo conteúdo em todas as turmas, serão expostas posteriormente.

A primeira pergunta sorteada na Turma ‘B’ foi, “O que foi esse trabalho?”, ‘*Foi um trabalho feito pelas psicólogas da UFRJ*’, respondeu imediatamente um deles, para logo em seguida, num efeito catártico, começarem uma discussão sobre como se sentiam na escola:

Falaram de como todos ali odeiam a escola e que irão sair no próximo ano. D. disse: *‘Eu odeio a escola e todos aqui também’* e então foi perguntado a todos do grupo se odiavam a escola, todos responderam que sim. O. contou um episódio em que seu aparelho celular havia sumido e que a coordenadora veio falar com ela, mas não sabia o nome: *‘E eu estudo aqui desde pequena, e ela não sabia meu nome!’*. (...) G. falou que a escola só liga para reclamar, elogiar nunca.⁸⁸ (Turma ‘B’)

À pergunta “Você gostou de participar deste trabalho?”, a maioria das respostas esteve relacionada a tomar o tempo da aula de português, um deles, porém, falou que gostou, pois vieram pessoas de fora. Nesse momento um dos jovens surpreendeu a coordenadora com sua declaração de amor:

D. disse que havia gostado muito das psicólogas da UFRJ, que éramos muito legais. Neste momento, ele virou para mim e disse: *‘Eu te amo!’*. Fiquei muito desconcertada a princípio, pois achei que ele estivesse *‘zoando’* comigo e esperei imediatamente risadas, inclusive comecei a rir. Para meu espanto, nem D. nem os meninos riram. Ele continuou olhando sorrindo para mim. Disse então que havia gostado muito dele. Pensei em uma certa carência, pois apesar de todas as dificuldades, quando pedia ele colaborava.⁸⁹

Ao olharmos para essa passagem pensamos que foi como se tivesse havido a possibilidade, de em meio a tanta hostilidade e declarações de ódio, se pudesse, ainda, falar de amor. Um amor transferencial que se expressou em vários momentos pelo mesmo jovem, o que se tornou significativo porque, também ele, mobilizou muitas vezes, junto ao grupo, o clima de animosidade entre eles. Assim, da mesma forma que pôs em cena o ódio, também o pôde fazer com o amor.

À pergunta “Como foi receber alguém de fora para fazer o trabalho?”, inicialmente não falaram muita coisa, apenas disseram *‘normal’*, até que um dos colegas

⁸⁸ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 05/11/03 - NIPIAC

⁸⁹ Relatório “Jovens pelos Jovens”, 05/11/03 - NIPIAC

se manifestou e a coordenadora aproveitou para falar como ela, como alguém que veio de fora, sentiu a receptividade deles:

G. novamente disse que foi importante receber alguém de fora para o trabalho: *‘é melhor alguém de fora do que alguém de dentro’*. Aproveitei para falar um pouco sobre como havia me sentido sendo recebida por eles. Disse que algumas vezes tinha a impressão de que não gostavam do trabalho e que não gostavam de receber gente de fora. Falaram que não, que não era nada disso, não era nada pessoal. *‘A gente é assim mesmo!’*⁹⁰ (Turma ‘B’)

Logo após esse relato, O. perguntou para a coordenadora se ela iria escrever algo sobre eles:

Falei que escrevo relatórios e que podem virar posteriormente trabalhos. Ela perguntou então se escrevia de cada um. Disse que não, que era impossível, que escrevia sobre o grupo como um todo, sobre o que era a marca do grupo. Ela então pergunta qual é a marca do grupo. Devolvo a pergunta para ela: *‘Pois é, boa pergunta! Qual será a marca do grupo?’*. Ela então responde: *‘Acho que é o ódio!’*⁹¹ (Turma ‘B’)

Durante os encontros, O., ouviu várias vezes os colegas lhe dizerem *‘eu te odeio’*. Lendo os relatórios percebemos seu trajeto solitário dentro do grupo.

O percurso dessa turma nos mostrou como a intolerância, a animosidade e a hostilidade teciam as suas falas, o trato com o outro. Quando discutimos em equipe, ponderamos que a relação entre eles se dava em um funcionamento grupal onde o ethos de convivência se mostrava através do ódio entre eles, mas que ao mesmo se colocavam muito solitários. A desagregação desenhava seu curso quando os jovens tinham que se dividir em grupo. Nesses momentos ficava notória a solidão, pois havia aqueles que nunca sabiam para onde ir.

⁹⁰ idem

⁹¹ idem

Também nessa turma, algumas perguntas formuladas pelos jovens pareceram se constituir em um caminho que encontraram para dizerem às coordenadoras o que não conseguiam verbalizar diretamente: como se perceberam durante o trabalho e o temor de serem rejeitadas por elas e assim não serem reconhecidos como jovens que teriam com o que contribuir : Vocês se sentiram rejeitadas pelos alunos? ; O desempenho dos alunos foi o esperado? Vocês fizeram esse trabalho em outras escolas? Se sim, como foi a receptividade?.

Na finalização do encontro a professora aproveitou para se despedir dos alunos, pois também não daria mais aula para essa turma. As coordenadoras agradeceram e qualificaram a participação dos jovens e da professora:

Ressaltamos a atitude corajosa deles de participarem, pois participar deste tipo de trabalho envolve coragem de se expor. Também agradecemos à professora, ressaltando que ela era uma professora especial, preocupada em trazer algo de diferente para a classe. Encerramos dizendo que esperávamos os encontrar, quem sabe no ano que vem, numa possível continuação do trabalho ou até mesmo em outros colégios, já que alguns haviam se manifestado dizendo que iriam sair. Nesse momento, D. falou para R. (coordenadora): *‘Se eu te encontrar de novo, eu te dou um beijo!’*. Todos riram. Para nossa surpresa, alguns deles disseram tchau enquanto saíamos da sala.

Na Turma ‘C’, quando chegamos, os jovens estavam bastante eufóricos. Demoramos um pouco até que conseguíssemos que eles se acalmassem e pudéssemos dar início à atividade. Retomamos o que ocorrera no encontro anterior, qualificando a participação daqueles que tiveram coragem de apresentar seus trabalhos sozinhos representando os colegas que não puderam estar presentes. A proposta nesse primeiro momento foi devolver a nossa apreensão sobre os trabalhos produzidos por eles e abrir um espaço para que os jovens que não haviam participado do encontro anterior, pudessem complementar os seus trabalhos com as suas idéias. Quando fomos colar os

cartazes no quadro para que todos pudessem vê-los, algumas alunas vieram nos ajudar. Essa foi a segunda vez que expressaram um gesto de colaboração, de atenção e de cuidado. Olhando para trás, lembrando como éramos recebidas, muitas vezes sem nem nos olharem ou prestarem atenção ao que estávamos falando, ele se torna muito significativo.

Fizemos uma retrospectiva da apresentação dos cartazes e abrimos para que eles comentassem sobre o seu conteúdo. Ninguém se manifestou. Somente o cartaz que trazia algumas figuras representando a turma é que produziu inquietação neles. Um dos componentes deste grupo ficou indignado com o aluno que havia riscado seu nome do cartaz. Este se defendeu dizendo que não tinha autorizado aquele grupo a pôr o nome no trabalho: a figura que o representava era, segundo a turma, um *grunge*. O jovem reforçou a justificativa de ter riscado seu nome dizendo que odeia *grunges* e que estes deveriam ser mortos. Ele não havia participado do encontro em que os cartazes foram confeccionados. É interessante observarmos que os colegas o representaram exatamente com o que ele mais abolia. No momento seguinte, quando nos reunimos em um grande círculo para discussão em grupo e avaliarmos o trabalho, esse mesmo jovem disse ter gostado do trabalho, porque fazia pensar, embora odiasse pensar e estudar: “*o pior momento é o de vir para a escola*”.

Durante a discussão em grupo uma das jovens perguntou, de forma um pouco agressiva, qual era o nosso interesse em fazer aquele trabalho com eles. Apesar de seu tom, ela de fato parecia estar interessada. Também com interesse em sua pergunta explicamos a proposta do trabalho. Retomamos o que fora dito no primeiro encontro sobre a proposta do trabalho. Falamos sobre a dificuldade que foi termos feito o trabalho em um tempo tão curto, uma vez por mês, e que naquele momento, ao final dele, quando talvez estivéssemos mais próximos, teríamos que finalizá-lo:

Pareceu-me que I. de fato queria entender mais sobre o trabalho. Ao final lhe perguntei se ela havia entendido, e respondendo de uma forma mais suave e menos defensiva, sorriu e disse que sim.⁹² (Turma 'C')

Durante as discussões, após muitos falarem ao mesmo tempo, essa mesma jovem conseguiu nos perguntar o que havíamos achado do trabalho. Respondemos que tivemos certa dificuldade no início, uma vez que ainda não sabíamos como o trabalho se desenvolveria, pois ainda não os conhecíamos e não tínhamos formado nenhum vínculo com a turma. Assinalamos que tínhamos uma proposta de trabalho, mas que essa foi se modificando a partir das necessidades que eles apresentaram e que qualquer trabalho teria sido impossível se não tivéssemos estabelecido um vínculo. Uma das coordenadoras colocou que apesar de alguns não terem se sentido totalmente à vontade, achou as discussões ricas e que eles haviam feito colocações bastante interessantes.

Ao final do encontro, ainda na roda de discussão, I., a mesma jovem que perguntou sobre o trabalho, insistiu para que continuássemos o projeto no ano seguinte e propôs juntarmos as três oitavas séries para fazermos uma troca com os outros alunos, proposta que também foi acenada na Turma 'B'. Essa mesma jovem, no primeiro encontro, se colocou muito resistente frente ao trabalho e pareceu irritada quando iniciamos o projeto com o tema sobre 'o estranho'. Lembrando como se colocou no segundo encontro, "*Você fala muito baixo, você tem que falar mais alto (...) Você é que tem que dar um jeito pra gente poder falar alguma coisa*"⁹³, percebemos como mudou a sua relação com o trabalho e com as coordenadoras, podendo, nesse momento, também

⁹² Relatório "Jovens pelos Jovens", 07/11/03 - NIPIAC

⁹³ Relatório "Jovens pelos Jovens", 25/08/03 - NIPIAC

contribuir, compartilhando com suas idéias para que elas pudessem , se fosse possível, fazer parte de uma ação futura.

Era o momento de nos despedirmos. A professora ‘D’ aproveitou para falar do trabalho e também se despedir desta turma, pois também não daria mais aula para eles.

A professora ‘D’ falou da importância do trabalho, não só para eles, mas também para ela. Para os alunos disse achar importantíssimo discutir sobre assuntos atuais e de suas vidas, pois isso estava relacionado com a “História” e a forma deles compreenderem o mundo. Para ela foi importante porque aprendeu a ver os alunos de forma diferente. O bom aluno, segundo ela, era aquele que participava e tirava boas notas. Os alunos desinteressados eram os ‘estranhos’. Disse que aprendeu que esses alunos, ‘os estranhos’, eram apenas alunos que queriam dizer alguma coisa com suas atitudes e que ela passou a vê-los de outra forma. Ela lembrou que em outra oitava, uma aluna perguntou se eles haviam atingido as nossas expectativas. A professora disse que percebeu que não havia um objetivo além o de ouvir o que eles teriam a dizer, sem julgamento moral de certo ou errado. Ela disse também da importância do silêncio como um momento de elaboração e ressalta que só aprendeu isso participando do trabalho.⁹⁴

A professora ‘D’ passou a dar aulas para o terceiro ano do ensino médio. Em nosso último contato, que se deu no primeiro semestre de 2004, nos falou:

Em última instância você vê uma relação amorosa, parece que não tem nada, depois você vê que tem. No final eles tiveram uma relação amorosa. Talvez esse trabalho tenha servido para reforçar esses laços. Alguns alunos que eram problemáticos, que odiavam a escola, parecem ter se modificado. Alguns quiseram sair e depois ligaram para voltar. (...) Eu acho que eles se sentiram acolhidos, e para mim tem a ver com essa escuta.⁹⁵

Embora não tenhamos podido explicitar algumas de suas colocações, como por exemplo, como havia se dado, na continuidade de seus contatos com os alunos, a expressão de amorosidade entre eles, ou mesmo que outras variáveis possam ter

⁹⁴ idem

⁹⁵A professora deu esse depoimento em junho de 2004 através de conversa telefônica. Na época estávamos tentando agendar um encontro para falarmos sobre o trabalho, o que não foi viabilizado devido ao calendário escolar.

influenciado no retorno dos alunos que queriam sair da escola, achamos importante a sua colocação, pois além de estarmos longe do período em que o trabalho havia se realizado, ela já estava implicada, na ocasião em que nos falamos, com alunos de outras séries. O que nos chamou a atenção é que, após sete meses, em sua lembrança ela nos falou de relação amorosa.

Chegamos até aqui para dizermos que ao final da realização do projeto com os jovens, creditamos a algumas palavras, a algumas frases que construíram e aos pequenos gestos, a expressão de uma nova afetividade e de cuidado com o outro. Relendo os relatórios desses meses de trabalho, observamos como cada uma de nós, que estivemos à frente de sua condução, percebeu a mudança que foi se dando ao longo do trabalho, como mostram os relatos abaixo:

(...) Outra coisa importante de ser dita, foi que, surpreendentemente, apesar das relações marcadas por agressividade e até mesmo ódio, um certo laço destes alunos com o projeto e com as coordenadoras pôde ser observado.

O momento de chegada e de proposição do projeto foi um momento desafiador, pois deparamo-nos com rostos e expressões nem um pouco convidativos, a acolhida dando-se de maneira desinteressada e desinvestida. Mas a cada chegada, a cada encontro, notávamos mudanças em nossa recepção, culminando com uma acolhida receptiva e animada no último encontro.⁹⁶

Foi preciso que estivéssemos ali, sustentando cada passagem. Estar ali significava aceitar que nem sempre estava sendo fácil, agradável e, que nem toda tentativa de neutralidade nos impediria de nos sentirmos em um terreno instável, hostil e tantas vezes indiferente. Ao contrário, nos impediria de percebermos as nuances, de termos em nossas próprias sensações o que se dava à nossa volta, o que se dava entre jovens. Poder estar ali, significava aguardar os seus silêncios e nos oferecer de modo a

⁹⁶ Relatório das Trajetórias – Projeto Jovens pelos Jovens – NIPIAC -2005

não nos deixarmos abater ou querer mudar o curso que se apresentava. Estar ali significava sustentar, com todo o rigor que a palavra exige – segurar por baixo; servir de escora a; impedir que caia; suportar, apoiar⁹⁷ –, o conteúdo que nos traziam e a forma como traziam.

Em uma analogia aos os conceitos de Winnicott (1983[1963a]), nos lembrando de seu conceito sobre o desenvolvimento da capacidade de se preocupar, foi como se ao estarmos ali, disponíveis, pudéssemos tê-los permitido investir com toda a sua hostilidade e descaso, para que depois pudessem chegar ao estado de nos perceber e se preocuparem com o que tinham causado em nós, e aí, também cuidar, reparar e contribuir: ajudar a carregar e a colar os cartazes, dar tchau quando as coordenadoras iam embora, recebê-las com afetividade, procurar saber se nos sentimos rejeitadas por eles ou se a receptividade dos alunos de escola pública era melhor do que a receptividade deles. Cada um desses gestos, a nosso ver, iluminaram uma nova perspectiva de se perceberem. Não sabemos o quanto, nem em quantos, e nem por quanto tempo, mas foi um bom começo. Assim, comungamos com aqueles que vêm luz no pequeno.

Finalizamos com as palavras de Olgária Matos (2005), em *Sociedade: tolerância, confiança, amizade*:

E-ducare significa “conduzir para fora de”, evocando a idéia de itinerário e caminho de um ponto a outro ou de um ao Outro. Tolerale, por sua vez, é levar, suportar e, também, combater. Neste caso, tolerar é esforço para desfazer ortodoxias, revelar dessemelhança no que parece homogêneo, a fim de que um possa ir ao encontro do Outro. Se a tolerância é algo que se aprende e ensina, seu lugar preferencial é a Escola. (Matos, 2005: 1)

⁹⁷ Uma das definições de sustenatr. Dicionário Aurélio – Versão Eletrônica, XXI

Conclusão

Pensar a indiferença em nossos dias é, sobretudo, pensar sobre a fragilidade do indivíduo contemporâneo. Fragilidade encoberta pela exterioridade de um indivíduo que se encontra solitário ante a necessidade de se apresentar ao mundo despido de sua humanidade. Humanidade esta que encontra lugar no reconhecimento da existência do outro, da sua importância para a nossa constituição, e que, sem o outro humano, enquanto representante do mundo em que vivemos, estamos sós.

A vivência de um momento que se pauta pela urgência e velocidade imperiosa, ao mesmo tempo em que as referências de qualificação, tanto pessoal como profissional, se modificam velozmente, convocam o indivíduo a desenvolver uma capacidade de se refazer constantemente e de permanecer estável em um ambiente instável e competitivo. Desestabilizado diante dessa contradição, o indivíduo contemporâneo está cada vez mais voltado para si mesmo. Assim, estamos assistindo ao enfraquecimento dos laços entre os indivíduos e ao esquecimento do humano. Em um ambiente onde impera a voracidade, onde muitas vezes as relações se dão de forma instrumentalizada, a imposição é que se desenvolva uma capacidade de auto-suficiência e de não reconhecimento ou aceitação da dependência do outro. O resultado é a propagação da indiferença, que se expressa pelo descaso, desinteresse, falta de atenção e de cuidado com o outro e pelo mundo comum, ou seja, pelo mundo que diz respeito aos seres que nele habitam – imprimindo a marca de sua humanidade –, e pelas coisas e objetos que o constitui como o lugar de nossa de morada.

As conseqüências dessa suposta independência, se manifestam no esvaziamento do indivíduo, que em meio à velocidade e a busca de seu ideal de realização – que

comporta as contradições de ter que responder sozinho pelo fracasso de não corresponder às novas exigências do mercado de trabalho ou mesmo do primado da aparência – se encontra solitário diante de seu sofrimento silenciado. Sem espaço para falar de sua dor, para si e para o outro, a elaboração do vivido se esvai em um presente difuso. É essa uma das constatações que trouxemos nesse trabalho, e que se encontra diretamente implicada na propagação da indiferença, pois se o indivíduo não significa o seu sofrimento não há abertura para que se sinta afetado pelo sofrimento do outro. Assim, a identificação com a humanidade do outro se pauta pela superficialidade e transitoriedade, distorcendo a percepção de si e do outro.

Por outro lado, vivemos em um momento em que o passado parece ser revestido de insignificância, ao mesmo tempo em que parece que temos que realizar o futuro no agora. Esse é o paradoxo que se encontra no que muitos autores denominam de presentismo: uma vivência centrífuga que arrebatada de seu interior a lembrança, a memória, o tempo, que têm a faculdade de revestir o nosso o viver com as histórias passadas e nos ajudar a compor aquelas que almejamos construir no futuro.

Com relação aos jovens, podemos dizer que estes, atualmente, também não estão imunes à solidão engendrada no funcionamento de uma sociedade que se apresenta cada vez mais individualizada, edificada em uma cultura do descartável. Nesse sentido, este trabalho teve o propósito de dialogar com as questões que hoje se apresentam sobre o que pode estar significando muitos dos atos adolescentes, que tantas vezes não compreendemos, e que nos mostram a sua pouca consideração ou não reconhecimento da existência do outro. Nossas considerações acenam para uma perspectiva em que possamos olhar esses atos – muitas vezes descritos como delinquência, quando se dirigem contra terceiros, ou apenas quando se expressam na desqualificação do outro enquanto humano e merecedor de respeito –, como uma expressão de esperança de um

indivíduo que quer somente ser reconhecido, que necessita encontrar em seu viver, a experiência de construir e também de retribuir.

O trabalho feito com os jovens, que aqui apresentamos, nos mostrou a importância dos ‘espaços de fala’ como um instrumento significativo para a elaboração de suas vivências, lhes permitindo transmutar das expressões com que se apresentaram no modo como se relacionavam com os colegas no espaço escolar e com as coordenadoras que encaminharam o trabalho – muitas vezes com hostilidade, indiferença e descaso com o outro –, para outras expressões e formas de convivência. Mais. Mostrou-nos a importância da manutenção no tempo, de se investir na construção de espaços de palavra compartilhada onde os jovens possam se ouvir junto às falas de outros jovens e assim significar e resignificar os sentidos e os sentimentos de seu viver.

Assim, ao pensarmos a indiferença como uma das expressões do viver contemporâneo, acreditamos que o exercício de um nós, intermediado pela ação discursiva, permite que essas expressões possam se apresentar e serem reconhecidas, abrindo a possibilidade de que, através de seu reconhecimento, se possa favorecer a convivência humana. Talvez, ao invés de tantos novos diagnósticos e psicofármacos, precisemos apenas de um lugar, no recanto de um tempo cedido, para que as dores possam ser expressadas e ouvidas, e as alegrias compartilhadas. Talvez, precisemos apenas, de não termos que ser tão belos, perfeitos e imbatíveis, fardo de uma existência pactuada pela exigência de uma exterioridade que abole a riqueza do que em nossa interioridade é conflito, ignorância, ajustes possíveis, criatividade artesanal, a nossa singularidade.

Finalizando, consideramos que o esquecimento do outro, do humano, traduzido na indiferença ou mesmo na voracidade com que tantas vezes permeiam o nosso cotidiano, deve constar em nossos dias como indagação, não como a busca ideal de um

mundo sem falhas, mas como interrogação à animosidade ao humano, à luz do que nos ocorre nesse ambiente, onde os laços entre os indivíduos, possam encontrar-se em vias de também ser curado e reparado. Acreditamos que somente ao nos colocarmos no lugar do outro, deixando de lado, temporariamente, nossos próprios sentimentos e desejos, podemos ser realmente atenciosos, amorosos e solidários, buscando compreender como são e o que sentem aqueles que nos afetam com suas dores, seus sofrimentos, suas faltas, suas falhas, também nossas, mas singulares e existentes em algum lugar de nosso viver. Mas, se ao contrário, nossa energia é investida em relações instrumentalizadas ou em projeções excessivas, onde o frio do desamor, a indiferença e a dor, só se encontram do lado de fora, enfraquecemos nossas possibilidades de criação e construção. Endurecemos nosso olhar e tornamos ásperos os nossos afetos.

Referências Bibliográficas

ARENDET, H. A esfera pública: o comum. In: _____ **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. pp. 59 – 68.

_____ A esfera pública e privada. In: _____ **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. pp. 68 – 78.

_____ A durabilidade do mundo In: _____ **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. pp. 149 – 151.

_____ A revelação do agente no discurso e na ação. In: _____ **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. pp. 188 – 193.

_____ A fragilidade dos negócios humanos. In: _____ **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. pp. 201 – 205.

AURÉLIO, **Dicionário Século XXI** Versão Eletrônica.

AZEVEDO, A & SILVA, C. **Relatório do Projeto Jovens pelos Jovens**. Rio de Janeiro: NIPIAC/UFRJ -11/ 06/2003.

BARBOSA, C., JUNKEN, E. & PIZZI, B. **E aí, com quem você anda?**. Rio de Janeiro, 2002. Texto não-publicado de divulgação científica.

BAUDRILLARD, J. A anomia da sociedade da abundância. In: _____ **A Sociedade de Consumo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2005. pp. 184 – 197.

CARDOSO DE OLIVEIRA, S. & ASSIS, D. **Relatório do Projeto Jovens pelos Jovens**. Rio de Janeiro: NIPIAC/UFRJ -13/ 06/2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, S., ASSIS, D. & SILVA, C. **Relatório do Projeto Jovens pelos Jovens**. Rio de Janeiro: NIPIAC/UFRJ -25/ 08/2003; 04/10/2003; 17/10/2003; 07/11/2003.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CASTRO, L. R. & DARRIBA, V. Construções identitárias e a busca da felicidade na cultura de consumo. In: Castro, L.R. (org) **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998. pp. 105 – 123.

CASTRO, L. R. Infância , juventude e participação social: a construção de subjetividades políticas no contemporâneo. In: **Cientistas do Nosso Estado**, Edital 2002.

_____ **Grupos de Discussão com Adolescentes: confrontando o “singular” na pesquisa e na prática clínica**. In: III Congresso Norte Nordeste de Psicologia, 2003, João Pessoa. Resumos do III Congresso Norte e Nordeste de Psicologia, 2003. Vol. I p. 87.

_____ Ação e participação na cidade: do sofrimento à construção. In: ____ **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. pp. 203-234 .

_____ Da selvagem diversidade, das desigualdades e do isolamento In: ____ **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. pp. 101-129.

_____ Notas Metodológicas. In: ____ **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. pp. 235- 248.

CASTRO, L.R. & CORREA, J. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: ____ (orgs) **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2005. pp. 9 – 26.

COHN, G. Indiferença, nova forma de barbárie. In: Novaes, A. (org) **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. pp. 81 – 89.

CONTE, M. Ser herói já era: seja famoso, seja toxicômano, seja marginal. In: ____ (orgs) **Adolescência: Entre o Passado e o Futuro**. Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. pp. 250 – 257.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004a.

_____ Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: Novaes, R. e Vannuchi, P. (orgs) **Juventude e Sociedade: trabalho, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004b. pp. 76 -88.

DE ALMEIDA CORREA, J. & JUNCKEN, E. **Relatório da discussão dos Relatórios Finais das Trajetórias do Projeto Jovens pelos Jovens em escola particular**. Rio de Janeiro: NIPIAC/UFRJ, 2005.

DE MELLO, S. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: Sawaia, B. (org) **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. pp. 130-140 .

DO REGO, M. Brasília: sede da violência urbana. In: **Urbanidades – Revista Eletrônica do PIP**. Itinerâncias Urbanas, Artigo IV, 2005.p. 1-13. Disponível na Word Wide Web: <http://64.233.161.104/search?q=cache:7MaTm1bR88J:www.urbanidades.unb.br/artigo>

DOLTO, F. **Solidão**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENRIQUEZ, E. O vínculo grupal. In: A. Lévy, A. Nicolai, E. Enriquez & J. Dubost (orgs) **Psicossociologia: análise social e intervenção**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. pp. 56 – 69.

ENRIQUEZ, E. O outro, semelhante ou inimigo? In: Novaes, A. (org) **Civilização e barbárie**. São Paulo: companhia das Letras, 2004. pp. 45 – 59.

ENRIQUEZ, E. & CARRETEIRO, T. O Ódio e a Mercantilização dos Humanos. In: **PSICOLOGIA CLÍNICA** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Centro de Teologia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. V. 17. 1 Seção temática: Clínica e Cultura, 2005. pp. 151-159.

FIGUEIREDO, L. A questão da alteridade nos processos de subjetivação e o tema do estrangeiro. In: C. Koltai (org) **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta, Fapesp, 1998. pp. 61- 75.

GUARESCHI, P. Pressupostos Psicossociais da Exclusão: Competitividade e Culpabilização. In: Sawaia, B. (org) **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. pp. 141 – 155.

GOLDSTEIN, R. **En busca del objeto perdido**. Apresentação oral. III Encontro Brasileiro de Winnicott: A tendência anti-social. Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro, nov. 2005.

GRINBERG, L., SOR, D., & BIANCHEDI, E.T. Grupos. In: **Introdução às idéias de Bion: grupos, conhecimento, psicose, pensamento, transformações, práticas psicanalítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1973. pp. 19 -41.

HOUAISS, **Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão Eletrônica, 2001.

IBASE & POLIS **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório Final. 2005. Disponível na web em: www.ibase.br e em www.polis.org.br .

KEHL, M. A juventude como sintoma da cultura. In: Novaes, R. e Vannuchi, P. (orgs) **Juventude e Sociedade: trabalho, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. pp. 89 – 114.

KLEIN, M. Amor, culpa e reparação. In: **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Trad. André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1999[1937]. pp. 347 – 384.

LIPOVETSKY, G. Narciso ou a estratégia do vazio. In: **A era do vazio**. Lisboa: Relógio D' Água Editores Lda, 1983. pp. 47 – 73.

_____ **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J.-F. The Other's Rights. In: O. Savic (ed) **The Politics of Human Rights**. Londres: Verso, 1999. pp. 181 -188.

MAIYER, H. Passagem ao ato, clínica psicanalítica e contemporaneidade. In: Cardoso, M. (org) **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. pp. 81 – 101.

MATHEUS, T. **O discurso adolescente numa sociedade na virada do século**. *Psicol. USP*. [online]. Vol. 14, no. 1, 2003. [citado 28 de outubro 2004], pp.85 -94. Disponível na Word Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100006&lnq=pt&nrm=iso.

MATOS, O. A Razão Crítica. In: _____ **Os arcanos do inteiramente outro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. pp. 231 – 289.

_____ **Sociedade: tolerância, confiança, amizade**. 2005. Disponível na Word Wide Web: http://64.233.161.104/search?q=cache:7CwV3R_75coJ:www.suigeneris.pro.br/fil_o_olgaria...

McCRACKEN, G. Consumo, mudança e continuidade. In: _____ **Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo**. Trad. Fernanda Eugenio. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003. pp. 164 – 173.

MEES, L. A “Tá ligado?!” Observações sobre as ligações adolescentes. In: **Clínica da Adolescência**. Revista da APPOA, N° 23. Porto Alegre, 2002. pp. 41 - 47.

MELLO, S. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: Sawaia, B. (org) **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. pp. 129 – 140.

MONTEIRO, R. & FERREIRA, L. **Relatório do Projeto Jovens pelos Jovens**. Rio de Janeiro: NIPIAC/UFRJ -21/ 08/2003; 01/10/2003; 22/10/2003; 05/11/2003.

MONTEIRO, R., SILVA, C. & VILLELA, H. “Qual é? Tá me estranhando?”. Rio de Janeiro, 2002. Texto não-publicado de divulgação científica.

NIPIAC. **Projeto Jovens pelos Jovens**. Rio de Janeiro, 2002.

NOVAES, A. Crepúsculo de uma civilização. In: Novaes, A. (org) **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. pp. 7 -8.

OUTEIRAL, J. A Ética e o Verdadeiro e o Falso *Self* ou Quando o outro entra em cena, nasce a Ética. In: J. Outeiral, S. Hisedo, R. Gabnedes (orgs) **D. Winnicott: Seminários Paulistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. pp. 27 – 35.

PAGÉS, M. O fato da afetividade coletiva. In: ____ **A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982a. pp. 263 -279.

_____. Angústia, amor e separação. In: ____ **A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana**. Petrópolis: Editora vozes, 1982b. pp. 317 - 358.

_____. O amor possessivo, a hostilidade. In: ____ **A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana**. Petrópolis: Editora vozes, 1982c. pp. 359 - 383.

POVOA, J & AZEVEDO, A. Relatório do Projeto Jovens pelos Jovens. Rio de Janeiro: NIPIAC -10/ 06/2003; 20/08/2003; 30/09/2003; 14/10/2003; 04/11/2003.

SAFRA, G. A materialidade do Self. In: ____ **A face estética do self: teoria e clínica**. São Paulo: Unimarco, 1999. pp. 119 - 136.

_____. **A po-ética na clínica contemporânea**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

_____. **Tarefas do Percurso Humano: uma abordagem antropológico-psicanalítica do processo maturacional**. Realização Edições Sobornost. Aula ministrada na Universidade de São Paulo, 2005. 1 DVD. (92 min).

SANTOS, M. Uma globalização perversa. In: ____ **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2002. pp. 37 – 78.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: ____ (org) **As Artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. pp. 97 – 116.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

WINNICOTT, D. A tendência anti-social. In: ____ **Privação e delinquência**. Trad. A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1999[1956]. pp. 135 – 147.

_____. Psicanálise do sentimento de culpa. In: ____ **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Trad. I. Constantino Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983[1958]. pp. 19 – 30.

_____. Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro *self*. In: ____ **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do**

desenvolvimento emocional. Trad. I. Constantino Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983[1960]. pp. 55 – 61.

_____ A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: _____ **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Trad. I. Constantino Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983[1962]. pp. 128 – 139.

_____ O desenvolvimento da capacidade de se preocupar. In: _____ **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Trad. I. Constantino Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983[1963a]. pp. 70 – 78.

_____ Moral e educação. In: _____ **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Trad. I. Constantino Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983[1963b]. pp. 88 – 98.

_____ Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: _____ **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Trad. I. Constantino Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983[1963c]. pp. 79 – 87.

_____ Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: _____ **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Trad. I. Constantino Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983[1963d]. pp. 163 – 174.

_____ Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: _____ **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975a. pp. 13 – 44.

_____ O Brincar: Uma exposição teórica. In: _____ **O brincar e a realidade.** Imago Editora Ltda, 1975b. pp. 59 – 77.

_____ A localização da experiência cultural. In: _____ **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975c. pp. 133-141.

_____ O Papel de Espelho da Mãe e da Família no Desenvolvimento Infantil. In: _____ **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975d. pp. 153 -162.

_____ Conceitos Contemporâneos de Desenvolvimento Adolescente e Suas Implicações para a Educação Superior. In: _____ **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975e. pp. 187 – 202.