

## revista\_volume\_5\_numero\_1

### TABLE OF CONTENTS / SUMÁRIO [PDF](#)

*Pesquisas e Práticas Psicossociais* 5(1), 001-137, São João del-Rei, janeiro/julho 2010.

#### EDITORIAL / EDITORIAL

Machado, Marília Novais da Mata; Melo, Maria de Fatima Aranha de Queiroz e; Sant'Ana, Ruth Bernardes de

Text in portuguese - [PDF/MS Word](#)

#### RESEARCH REPORTS / RELATOS DE PESQUISA

##### **Archive and memory about the wheel of the exposed in Rio de Janeiro (Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro)**

Arantes, Esther Maria de Magalhães

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

##### **Avatars as mediators in the role-playing game (Os avatares como mediadores no jogo de papéis)**

Colen, Edvaldo Melo; Melo, Maria de Fatima Aranha Queiroz e

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

##### **Adolescence and MSN: the technological arrangement of subjectivity (Adolescência e MSN: o arranjo tecnológico da subjetividade)**

Barros, Carla Costa; Ferreira Neto, João Leite

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

##### **Changes and turnarounds of young people in the beginning of the 21<sup>st</sup> century (As voltas e viravoltas dos jovens do início do século XXI)**

Mamede-Neves, Maria Aparecida Campos

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

##### **Why do adolescents write journals on the internet? The writing of oneself in the virtual universe (Por que os adolescentes escrevem diários na rede? A escrita de si no universo virtual)**

Lima, Nádia Laguárdia de; Santiago, Ana Lydíia Bezerra

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

##### **The task of translating the sexual in adolescence: allegories in *The Catcher in the Rye* (A tarefa de tradução do sexual na adolescência: alegorias presentes em *O Apanhador no Campo de Centeio*)**

Belo, Fábio Roberto Rodrigues; Reigado, Marina Rodrigues

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

##### **Sexual-affective projects by adolescents and their parents (Projetos afetivo-sexuais por adolescentes e seus pais)**

Stengel, Márcia; Tozo, Stella Maria Poletti Simionato

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Children and adolescents in the brazilian labor market: patterns and trends  
(Crianças e adolescentes no mercado de trabalho brasileiro)**

Helal, Diogo Henrique

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**INTERVENTION / INTERVENÇÕES**

**The recent brazilian bibliographical production about child and adolescent mental health assistance:  
exploratory survey**

**(A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil)**

Ribeiro, Clarissa Sudano; Passos, Izabel Friche; Novaes, Mauro G.; Dias, Fábio Wallace

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Analyses of written productions about children and adolescents' shelters  
(Análises de produções escritas sobre abrigos para crianças e adolescentes)**

Nascimento, Maria Lívia do; Coutinho, Ana Paula Cardoso; Sá, Daniele Amaral de

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Socio-educational measures in open environment in the city of Santa Cruz do Sul/RS: between legal  
guidelines and public social policies**

**(Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS)**

Cruz, Lílian Rodrigues da; Welzbacher, Aldinha Inês; Freitas, Caroline Lorena Schulte de; Costa, Letícia Xavier Soares da; Lorini, Romeu Antônio.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**THEORY / TEORIA**

**The psychosocial influence of family and school in the life project in the work of the youth  
(A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens)**

Ribeiro, Marcelo Afonso

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Play, the game, and the generalized other  
(A brincadeira, o jogo e o outro generalizado)**

Mead, George Herbert

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Livros Novos – [PDF/MS Word](#)**

## Editorial

A revista *Pesquisas e Práticas Psicossociais* chega ao quinto ano de existência enfrentando o desafio de seguir seu caminho sem o incansável e dedicado trabalho da Professora Dra Maria Lucia Afonso que, desde a sua criação e ao longo de quatro anos, esteve à frente do processo editorial desta publicação do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (Lapip/UFSJ). O novo corpo de editores agradece, em nome de seus membros, pelo tempo em que pudemos privar das inestimáveis lições aprendidas com a nossa primeira editora. Continuamos com a colaboração da psicóloga Clarisse Carvalho Leão Machado, presente nos últimos anos como organizadora dos diversos fluxos da PPP.

Neste primeiro número do Vol.5, apresentamos uma edição temática dedicada aos processos clínicos, psicossociais e socioeducativos relacionados à infância e à adolescência na contemporaneidade. Contamos com a contribuição de trabalhos desenvolvidos por profissionais de várias universidades brasileiras. As temáticas abordadas versam sobre questões que têm se tornado alvo de pesquisas e intervenções nessa área, retomando ou lançando foco sobre assuntos protagonizados por crianças, adolescentes e jovens. A assistência a esse público, a relação entre as novas gerações e as novas tecnologias de comunicação e informação, adolescentes diante da lei ou do trabalho, assim como seus projetos de vida, entram nos artigos deste número para fermentar as controvérsias em torno dos fenômenos verificados nessa faixa etária.

Inauguramos a sequência com *Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro*, um instigante estudo de Esther Maria de Magalhães Arantes, que aborda o imaginário social acerca da roda de expostos. Aos levantamentos realizados em arquivos existentes sobre essa estratégia de encaminhamento de recém-nascidos à caridade, a autora acrescenta os relatos de pessoas que ofereceram suas memórias sobre a Roda e o Convento das Carmelitas.

Em seguida, Edvaldo Melo Colen e Maria de Fátima Aranha Queiroz e Melo apresentam os resultados de pesquisa realizada sobre *Os avatares como mediadores no jogo de papéis*. Nesse trabalho, os autores buscaram compreender como se dá o processo de construção dessas identidades virtuais em modelos 3D a que chamamos de avatares, usados por jogadores de *World of Warcraft*, tomando como suporte teórico-metodológico a Teoria Ator-Rede.

Dando continuidade a essa relação do jovem com a internet, Carla Costa Barros e João Leite Ferreira Neto são autores do trabalho *Adolescência e MSN: o arranjo tecnológico da subjetividade* que buscou investigar, principalmente com base em idéias foucaultianas, os processos contemporâneos de subjetivação que emergem no agenciamento adolescente-MSN, funcionando esse recurso como um laboratório de experimentações *online*.

Em *As voltas e viravoltas dos jovens do início do século XXI*, Maria Aparecida Mamede-Neves discute a imersão da juventude cidadina na apropriação e uso da internet, tendo como contraponto o acesso a informações através de livros, jornais e TV. Faz um balanço de pesquisas realizadas com jovens no momento de sua entrada na universidade.

No artigo seguinte, Nádía Laguárdia de Lima e Ana Lydia Bezerra Santiago apresentam uma pesquisa sobre os motivos que levam os adolescentes a escreverem em blogs. Em *Por que os adolescentes escrevem diários na rede? A escrita de si no universo virtual*, as autoras tomam os recursos teóricos da psicanálise para aproximar os blogs dos diários íntimos, tendo os primeiros como discursos que refletem os processos de identificação na adolescência.

No artigo intitulado *A tarefa de tradução do sexual na adolescência*, Fábio Roberto Rodrigues Belo e Marina Rodrigues Reigado, apoiados na teoria tradutiva de Laplanche, buscam apontar, na leitura do romance *O apanhador no campo de centeio*, os recursos e as alegorias disponíveis ao incansável trabalho de tradução sexual do adolescente.

Em *Projetos afetivo-sexuais por adolescentes e seus pais*, Márcia Stengel descreve pesquisa com membros de famílias de camadas médias de Belo Horizonte. Os jovens tiveram a oportunidade de se expressar sobre seus projetos afetivos e sexuais e os pais sobre suas expectativas relativas aos filhos, nessa esfera. Uns e outros valorizam a família, mas discordam apenas quanto à forma de os jovens viverem atualmente suas relações afetivas e sexuais.

No artigo *Crianças e adolescentes no mercado de trabalho brasileiro*, Diogo Henrique Helal, analisando dados estatísticos do IBGE, de 1996 a 2005, busca detectar padrões e tendências da erradicação do trabalho infantil. Suas análises sugerem que ocorreu redução percentual de crianças trabalhando no Brasil. Porém, as comparações por sexo, cor e região mostram

crescimento no percentual de trabalhadores de 10 a 14 anos entre as mulheres, pretos e pardos, residentes no Norte e Nordeste e entre os que se dedicam a atividades agrícolas.

Numa linha de pesquisa-intervenção cartográfica no âmbito de investigação sobre os dispositivos de saúde mental infanto-juvenil em Belo Horizonte, o artigo *A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil*, de Clarissa Sudano Ribeiro, Izabel Friche Passos, Mauro G. Novaes e Fábio Wallace Dias, apresenta 14 análises sistemáticas de publicações, identifica tendências na abordagem da saúde mental infanto-juvenil no Brasil e problematiza essa questão.

Em *Análises de produções escritas sobre abrigos para crianças e adolescentes*, Maria Livia do Nascimento, Ana Paula Cardoso Coutinho e Daniele Amaral de Sá, tendo como referencial teórico a análise institucional e com base em pesquisa bibliográfica realizada previamente, discutem três analisadores institucionais – Ditos do ECA e cotidiano dos abrigos; Rede de proteção a crianças e adolescentes e Estigma institucional – que problematizam a construção e os efeitos dos discursos e práticas sobre abrigos.

Com referencial teórico semelhante, Lílian Rodrigues da Cruz, Aldinha Inês Welzbacher, Caroline Lorena Schulte de Freitas, Letícia Xavier Soares da Costa e Romeu Antônio Lorini, em *Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS*, a partir de levantamentos em prontuários, discutem os critérios de aplicação das medidas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade. Verificam que os adolescentes acusados de atos infracionais pertencem a classes sócio-econômicas baixas, são usuários de drogas, evadidos da escola e mantêm vínculos precários com suas famílias.

Num ensaio teórico – *A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens*, Marcelo Afonso Ribeiro reflete sobre as relações entre os projetos familiar, educativo e de vida e o *habitus* de classe e prescreve programas institucionais integrados de orientação profissional para auxiliarem os jovens na construção de seus projetos de vida.

O número se fecha com a tradução de extrato do livro *Mind, self and society*, de George Mead sobre a brincadeira, o jogo e o outro generalizado, em que o filósofo define o *self*, discorre sobre sua construção social e introduz a noção de outro generalizado. O extrato supre, ainda que muito parcialmente, a ausência de uma tradução para o português dessa obra tão importante na história das pesquisas e práticas psicossociais.

A organização deste número coube às pesquisadoras do Lapip abaixo-assinadas,

articuladas em torno do tema da infância e da adolescência. Desejamos que a leitura destes artigos constitua uma fonte rica de consulta para novas pesquisas e intervenções.

Marília Novais da Mata Machado

Maria de Fatima Aranha de Queiroz e Melo

Ruth Bernardes de Sant'Ana

Endereço para correspondência: Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (Lapip/UFSJ). Praça Dom Helvécio 74, Salas 2.09 e 2.10, São João Del Rei, MG, CEP: 36.301-160.

## Arquivo e Memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro

### Archive and Memory about the Wheel of the Exposed in Rio de Janeiro

Esther Maria de Magalhães Arantes<sup>1</sup>

#### Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre a *Roda dos Expostos* da cidade do Rio de Janeiro, a partir de levantamentos em arquivos existentes sobre o tema, bem como estudo da literatura. Posteriormente, apresenta memórias da Roda, escutadas de pessoas que prontamente se ofereceram para relatá-las, após saberem que coordenávamos uma pesquisa sobre o tema.

**Palavras-chave:** Roda dos Expostos; arquivo; memória.

#### Abstract

This article presents a study about the *Wheels of the Exposed* in the city of Rio de Janeiro, based on existing archives about the issue, as well as on a study of the literature. Further on, it presents memories of the Wheel, heard from people who promptly volunteered to report them after getting to know that we would coordinate a study on the issue.

**Keywords:** Wheel of the Exposed; archive; memory.

---

<sup>1</sup> Professora da PUC-Rio e UERJ. Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, Rio de Janeiro/RJ, CEP: 22453-900. Telefone para contato: (21)3114-1185. Endereço eletrônico: arantes@puc-rio.br.

## Arquivo: a Roda dos Expostos e os Documentos

Do século XII ao século XV, como afirmação de religiosidade e em meio à formação da nacionalidade, um incontável número de igrejas e mosteiros foram construídos em Portugal, em volta dos quais se reuniam doentes, velhos, viúvas, órfãos e demais necessitados. Ao lado das ordens religiosas como beneditinos, capuchos, dominicanos e das ordens militares como Aviz, Templários, Malta, dentre outras, também se ampliou o número de confrarias piedosas dedicadas às Obras da Misericórdia – não se devendo confundi-las com as corporações de mestres, compostas apenas de pessoas de mesma profissão (Correia, 1990)

Ao final do século XV, no entanto, e à semelhança do que se passou em outros países, os empreendimentos caritativos em Portugal encontravam-se diante de grandes dificuldades, tanto em decorrência de denúncias de apropriações indébitas das rendas dos legados pios como diante da impossibilidade de cumprimento de um número incalculável de missas, orações e penitências que foram se acumulando ao longo dos anos como contrapartida assumida com os fiéis que haviam feito as doações. Tais dificuldades levaram o Rei de Portugal a solicitar ao Papa permissão para unir pequenos estabelecimentos caritativos, provenientes de legados pios diversos, em grandes casas hospitalares (Correia, 1990).

Implicada nesse contexto, fruto e ao mesmo tempo parte constitutiva dessa reforma que possibilitou maior participação dos leigos na administração da assistência, através das confrarias e irmandades, e um maior reconhecimento, ainda que incipiente, do papel da Medicina, alcançou a Irmandade da Santa Casa da Misericórdia grande projeção e desenvolvimento.

Destinadas à realização das Obras de Misericórdia, sendo sete espirituais (ensinar os simples, dar bom conselho, castigar com caridade, consolar os tristes, perdoar as ofensas, sofrer as injúrias, pedir a Deus pelos vivos e pelos mortos) e sete corporais (curar os enfermos, remir os cativos e visitar os presos, vestir os nus, dar de comer aos famintos, de beber aos sedentos, abrigar os viajantes e os pobres e enterrar os mortos), as Irmandades da Santa Casa da Misericórdia se espalharam por toda Portugal e colônias, incentivada a sua difusão por D. Manuel, a partir do

modelo da Misericórdia de Lisboa, fundada em 1498<sup>2</sup>.

Assim como as portuguesas, as Misericórdias fundadas no Brasil ocupam, inegavelmente, lugar de destaque na história da assistência, entendendo-se como tal, à época, as práticas caritativas ligadas aos costumes e ensinamentos cristãos e, portanto, realizadas pelo amor de Deus e em nome da salvação da alma. No século XVI foram fundadas as Misericórdias de Olinda, Santos, Bahia e São Paulo, dentre outras. No Rio de Janeiro, a Santa Casa teria sido fundada por volta de 1582 por Anchieta, não havendo consenso entre os pesquisadores sobre essa data<sup>3</sup>. Para os propósitos deste texto, no entanto, é suficiente levarmos em consideração que as Irmandades da Santa Casa da Misericórdia prestaram sempre assistência aos doentes, pobres e necessitados.

Assim como era a prática em Portugal, as primeiras iniciativas assistenciais em relação ao recém-nascido no Brasil se deram instalando-se Rodas dos Expostos nos hospitais das Misericórdias ou em prédios anexos. No século XVIII, três foram as Rodas criadas no Brasil: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789), sendo as demais criadas no século XIX.

As fontes primárias para o estudo dos expostos da cidade do Rio de Janeiro encontram-se nos arquivos tanto do Educandário Romão Duarte como da própria Santa Casa, onde se podem consultar os Livros de Matrículas e de Batismo dos Expostos, o Regimento da Casa dos Expostos, além de outros documentos. Outras fontes são as Teses da Faculdade de Medicina e o acervo do Museu da Sociedade de Pediatria, além dos Relatórios do Ministério do Império e os processos do antigo Juizado de Menores.

Fundada a partir de uma doação de Romão de Mattos Duarte<sup>4</sup>, a Casa dos Expostos da cidade do Rio de Janeiro funcionou por um longo tempo em acomodações anexas ao Hospital Velho da Misericórdia, mudando várias vezes de local, até se estabelecer onde atualmente se encontra, ao lado do Metrô do Flamengo, na Rua Paulo VI. De acordo com Ubaldo Soares, em 1810, recebeu como legado o prédio da Rua da Misericórdia 17, tendo também a Mesa da Misericórdia, em maio de 1821,

<sup>2</sup> Ver: Esther Maria de M. Arantes (prelo). Santa Casa de Misericórdia. In: Jacó-Vilela, A. M. (Org). *Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago.

<sup>3</sup> Consta que, de 1582 até 1671, pouco se sabe sobre a instituição, pois um de seus provedores, Thomé Corrêa de Alvarenga, ordenou que fossem inutilizados todos os documentos e livros relativos à Santa Casa, que se encontravam estragados pelos cupins e pela umidade.

<sup>4</sup> Segundo Soares (1959, p. 15), deve-se a Escragnolle Dória uma pequena biografia sobre Romão de Mattos Duarte.

“providenciado a cessão de duas pequenas moradas na mesma rua”. Posteriormente, é transferida para a Rua Santa Teresa (Soares, 1959, p. 21).

A Casa dos Expostos, hoje “Educandário Romão de Mattos Duarte”, passou por verdadeira *via crucis*, até estabelecer-se no endereço atual. Esteve na Rua Santa Teresa até 1850; depois, de 1850 a 1860, no Cais da Glória, na Rua da Lapa; Rua dos Barbonos, atual Evaristo da Veiga de 1860 a 1906; depois Praia do Flamengo nº 82/3 e Rua Senador Vergueiros, de 1906 a 1911; e por fim, a sede definitiva, na Rua Marquês de Abrantes, 48, em terreno que pertencia ao Conde D’Eu, genro do Imperador D. Pedro II. (Zarur, 2003, p. 23).

Segundo Ubaldo Soares, importante historiador da Casa dos Expostos do Rio de Janeiro, não se pode estabelecer com segurança se o mecanismo da Roda existiu desde o início da Casa dos Expostos ou se foi implantado posteriormente, bem como a data em que teve início o registro das entradas dos expostos.

Pelo alvará de 8 de outubro de 1778, a Rainha D. Maria I ordenava ao Senado da Câmara do Rio de Janeiro que contribuísse para a criação dos expostos, o que segundo Ubaldo Soares não se verificou. Posteriormente, pela Carta Régia de 14 de dezembro de 1815, destinou-se o imposto de dois réis sobre “cada alma da cidade” para a criação dos expostos, resultando também em letra morta. Outra solicitação, que também resultou em nada, ainda segundo Soares (1959), foi o pedido feito pela Mesa da Santa Casa, em 1818, para que se destinasse à Casa dos Expostos um imposto sobre cada alqueire de sal que entrasse no porto. No entanto, o Senado da Câmara contribuiu, de 1800 a 1824, com a importância de 2:400\$000 anuais – quantia ainda insuficiente para cobrir os gastos com os expostos. Apenas no Reinado de Pedro II obteve a Casa dos Expostos maior atenção, condicionada, no entanto, à “vontade imperial” (Soares, 1959, p. 119-122).

Segundo Marcílio (2001), as Câmaras sempre relutaram em aceitar assistir às crianças expostas, considerando esse um encargo acima de suas possibilidades. Com a Lei dos Municípios, de 1828, a Assembléia Legislativa Provincial é que deveria arcar com as despesas dos expostos junto às Misericórdias. Segundo a autora, com essa medida, estava-se oficializando a Roda como uma prestação de serviço do Estado, perdendo-se seu caráter eminentemente caritativo. No entanto – é ainda Marcílio que nos esclarece: “Ao contrário do que se esperava com a Lei dos Municípios, as rodas não se multiplicaram tanto. Foram criadas apenas uma dezena delas em algumas poucas capitais de

províncias ou cidades mais importantes” (Marcílio, p. 2001, p. 62).

Algumas dessas Rodas foram de pequena dimensão, sendo que no estado do Rio de Janeiro, além da Roda existente na capital, duas outras foram criadas: a de Campos e Cabo Frio<sup>5</sup>. Segundo o Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro (1870), no ano de 1870 existiam 271 expostos na Roda de Campos.

Datada de 1792, a Santa Casa foi inaugurada em Campos e ficava no Centro da cidade, em frente à Praça das Jornadas (onde hoje funciona um estacionamento). Na lateral do prédio que abrigava o hospital havia uma roda de madeira – um cilindro oco que girava em torno do próprio eixo, com abertura em uma das faces que ficava voltada para a rua – que certamente salvou a vida de muitas crianças recém-nascidas<sup>6</sup>. (p. 30)

Segundo Marcílio (2001), embora apresentando taxas elevadas em algumas capitais como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife, o fenômeno da exposição de recém nascidos no Brasil jamais se igualou aos de alguns países da Europa do século XIX, “época da exposição em massa de bebês” (Marcílio, 2001, p. 73). Segundo a autora, a característica brasileira, por excelência, foi a “ilegitimidade” da filiação e não a “exposição”.

Embora a salvação da alma dos recém-nascidos, através do batismo, tenha sido, talvez, a grande motivação para a assistência aos expostos, procurava-se, também, salvar-lhes a vida, encaminhando-os às amas-de-leite. Posteriormente, procurava-se encaminhar os meninos ao trabalho e as meninas ao casamento, ocasião em que receberiam um dote para iniciarem uma vida de boas esposas e mães cristãs.

A Casa dos Expostos possuía um Regimento bastante minucioso, detalhando-se as obrigações e rotina dos estabelecimentos. Vejamos alguns artigos do “Regimento da Casa dos Expostos da Santa Casa da Misericórdia da Corte”, de 1840<sup>7</sup>:

<sup>5</sup> Sobre a Roda dos Expostos de Cabo Frio, no Estado do Rio de Janeiro, ver: Margareth Silva Rodrigues Alves (2009). A “Casa da Roda” de Cabo Frio no período de 1830 a 1900. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Devo a Simone de Souza Pereira, então aluna do Curso de Psicologia da PUC-Rio, ter visitado, em sua companhia, a cidade de Cabo Frio, no estado do Rio de Janeiro, onde tomamos conhecimento da existência de farta documentação municipal sobre a assistência aos expostos.

<sup>6</sup> Jornal Afonso, ( novembro de 2003, p. 65).

<sup>7</sup> Agradeço mensalmente a Andrea Barbosa da Silva, à época minha estagiária de pesquisa, pela grande dedicação ao trabalho de consulta aos Arquivos da Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro. Sem a sua importante contribuição, a coleta de dados nesse Arquivo não teria sido possível. Devo a ela ter

Art. 1 A Casa dos Expostos (...) foi instituída (...) com o pio fim de servir de amparo aos innocentes abandonados ao nascer pela ingratidão de quem lhes deo a existência.

Art. 2 Todos os innocentes que entrarem na Roda da sobredita Casa ficarão a cargo desta para serem criados a custa de suas rendas até completarem sete annos de idade, se forem varões, e oito sendo fêmeas (...)

Art. 30 Immediatamente que alguma criança entrar na Roda a fará assistir de todos os socorros necessários: sem demora lhe lançará ao pescoço o número correspondente, e formará o competente assento da sua entrada no quaderno do respectivo mêz para esse fim destinado; declarando nelle o número que lhe competir, o seu sexo, cor, e idade que mostrar ter, se entrou com saúde ou enferma, o dia ou noite, hora, mez e anno que foi achada na Roda, o enxoval em que veio envolta, qualquer signal que possa ter no seu corpo, para cujo o fim o examinará com escrupulosa attenção, e todo e qualquer escripto ou distinctivo que a tenha acompanhado, por onde se possa reconhecer, se por ventura algum dia veio a ser procurada. (...)

Art. 31 Os escriptos e quaesquer distinctivos que acompanharem algumas crianças com recomendação de se guardarem para seu reconhecimento quando vierem a ser procuradas serão guardados em hum cofre de duas chaves das quaes terá huma o Irmão Escrivão e outra o Irmão Thesoureiro, fechados dentro de um papel com o seguinte rótulo – Pertence ao Exposto ou Exposta n<sup>o</sup>, dia, mez e anno – o qual só poderá ser aberto quando se procurar o Exposto a que pertencer, devendo inutilisar-se se este vier a fallecer antes de ser procurado.

Art.66 Além do Livro dos Termos da entrada dos Expostos, haverá na Casa da Roda, a cargo do Escripturario, um livro de Matricula de todos os Expostos da Santa Casa, menores de sete e oito annos, que forem dados a criar (...) Haverá alem do referido Livro outro para matricula dos Expostos maiores de sete e oito annos que regressarem a Casa da Roda depois de criados.

Art. 84 As pessoas que receberem Expostos para criar são obrigadas a apresentar as crianças, immediatamente que as receberem, e a guia que as acompanhar, ao Juíz de Paz do Districto ou Freguesia do seu domicilio; e não poderão transferir a outras pessoas sem autorização da Administração, devendo comunicar a transferência ao Juiz de Paz do Districto ou Freguesia.

Art. 86 Sempre que acontecer fallecer alguma criança em poder das pessoas encarregadas da sua criação, serão obrigadas a dar immediatamente parte ao Inspector de quarteirão, e aos Administradores da Casa dos Expostos.

Art. 88 Logo que os Expostos Varões tiverem completado sete annos de idade, e as fêmeas oito, as pessoas encarregadas da sua criação deverão apresentar os mesmos Expostos na Casa da Roda: há intelligencia que dessa idade por diante se lhes não pagará mais criação: e se deixarem de as apresentar dentro de três mezes depois de expirar o dito tempo ficarão obrigadas a encarregar-se da sua educação, sustento, vestuário e curativo gratuitamente até os doze annos, em pena de sua omissão: ficando os expostos que se acharem nas referidas circunstancias a cargo dos juizes dos Orphãos respectivos, nos termos do alvará de 31 de janeiro de 1775, e fora da inspecção e protecção da Santa Casa da misericórdia, para cujo fim se farão pelo Irmão Provedor as devidas participações aos mesmos juizes de Orphãos.

Art. 89 Todos os Expostos que foram entregues na Casa da Roda por terem sette annos de idade, e as Expostas de oito annos, serão inscriptos no Livro de Matricula de que se trata no artigo 66: e depois serão dados a pessoas que expontaneamente os queirão receber, obrigando-se á sua educação, sustento, vestuário, e curativo em suas moléstia, na conformidade do Alvará de 31 de janeiro de 1775. Dos 13 annos até os 18, em que a Lei julga os Expostos emancipados, vencerão estes o salário que nos contractos se ajustarem.

Esta disposição a respeito dos Expostos varões só terá lugar se não puderem ser admittidos na Companhia de Artífices do Arsenal de Guerra, segundo as ordens do Governo.

Art. 91 Os Expostos varões em quanto não puderem ser admittidos no Arsenal de Guerra ou entregues a pessoas particulares pela fórma que fica determinada nos dous artigos precedentes serão conservados na Casa da Roda: e as Expostas serão remetidas para o recolhimento das Orphãs, onde serão tratadas á custa da Casa dos Expostos.

Até a invenção da mamadeira e do leite em pó e pasteurizado, o único alimento que podia garantir a vida do recém-nascido era o leite materno ou da ama-de-leite. Desde a antiguidade o problema de como alimentar crianças órfãs e expostas já se colocava como relevante, dada a absoluta impossibilidade de alimentá-las de outras formas. Experiências feitas com papas e caldos e água adoçada sempre foram responsáveis por altas taxas de mortalidade entre os recém-nascidos. Nos Relatórios encaminhados anualmente pelo Provedor da Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro ao Ministro do Império, observa-se uma crescente preocupação em demonstrar que os índices elevados de mortalidade dos recém-nascidos não eram devidos a maus-tratos recebidos na Casa dos Expostos, mas ao fato de serem os recém-nascidos já depositados mortos ou moribundos. Assim, nota-se uma preocupação cada vez maior com os procedimentos estatísticos, buscando-se discriminar

---

selecionado, copiado dos originais e posteriormente digitado importantes documentos sobre órfãos e expostos, entre os quais o Regimento da Casa dos Expostos e os Estatutos da Casa de Recolhimento das Órfãs.



o número de crianças depositadas vivas na Roda das depositadas adoecidas e mortas.

Dispositivo cilíndrico, dedicado ao recolhimento de recém-nascidos ditos enjeitados, o Brasil foi, talvez, o último país a abolir a Roda. Temia-se que, com sua extinção, aumentassem os abortos e os infanticídios de filhos indesejados ou ilegítimos, uma vez que o dispositivo da Roda mantinha o anonimato de quem depositava a criança, preservando a honra das famílias. Mesmo após o Código de Menores de 1927, que a extinguiu, continuaram existindo Rodas no Brasil, algumas até final dos anos 1940, como a Roda de São Paulo.

Para se ter uma ideia da importância do tema dos expostos, o Código de Menores de 1927 traz um Capítulo inteiro a ele dedicado. Note-se que, mesmo excluído o sistema de depósito nas Rodas, manteve-se a possibilidade da entrega anônima da criança.

Código de Menores de 1927<sup>8</sup>

Capítulo III: Dos infantes expostos

Art. 14. São considerados expostos os infantes até sete anos de idade, encontrados em estado de abandono, onde quer que seja.

Art. 15. A admissão dos expostos à assistência se fará por consignação direta, excluído o sistema das rodas.

Art. 16. As instituições destinadas a recolher e criar expostos terão um registro secreto, organizado de modo a respeitar e garantir o incógnito, em que se apresentem e desejem manter os portadores de crianças a serem asiladas.

Art. 17. Os recolhimentos de expostos, salvo nos casos previstos pelo artigo seguinte, não podem receber criança sem exibição do registro civil de nascimento e a declaração de todas as circunstâncias que poderão servir para identificá-la; e deverão fazer a descrição dos sinais particulares e dos objetos encontrados no infante ou junto deste.

Art. 18. Se é a mãe que apresenta o infante, ela não é adstrita a se dar a conhecer, nem a assinar o processo de entrega. Se, porém, ela espontaneamente fizer declaração do seu estado civil, ou qualquer outra que esclareça a situação da criança, tais declarações serão recebidas e registradas pelo funcionário do recolhimento.

§ 1º Ela poderá também fazer declarações perante um notário da sua confiança, em ato separado, que é proibido comunicar ou publicar sob qualquer forma, salvo autorização escrita da autoridade competente; (...)

§ 2º Se é uma outra pessoa que apresenta o infante, o funcionário do recolhimento procurará mostrar-lhe os inconvenientes do abandono, sem, todavia, fazer pressão, sob pena de demissão. (...)

Art. 19. A violação do segredo de tais atos é punida com multa de 50\$000 a 500\$000 além das penas do Art. 192 do Código Penal.

Art. 20. Se o infante for abandonado no recolhimento, ao invés de ser aí devidamente apresentado, o funcionário respectivo o levará a registro no competente ofício, preenchendo as exigências legais; as penas do Art. 388 do Código Penal.

Art. 21. Quem encontrar infante exposto, deve apresentá-lo, ou dar aviso do seu achado, à autoridade (...)

Art. 22. A autoridade, a quem for apresentado um infante exposto, deve mandar inscrevê-lo no registro civil de nascimento, dentro do prazo e segundo as formalidades regulamentares, (...)

§ 1º - O envoltório, roupas e quaisquer outros objetos e sinais que trazer a criança, e que possam a todo tempo fazê-la reconhecer, serão numerados, alistados e fechados em caixa lacrada e selada, (...)

§ 2º - Recebida a duplicata com o competente conhecimento do depósito, que será arquivado, far-se-ão à margem do assentamento as notas convenientes.

Art. 23. Os expostos, que não forem recolhidos a estabelecimentos a esse fim destinados, ficarão sob a tutela das pessoas que voluntária e gratuitamente se encarreguem da sua criação, ou terão tutores nomeados pelo juiz.

Segundo os Relatórios do Ministério do Império, foram recolhidas na Roda do Rio de Janeiro 47.255 crianças, no período 1738-1888. As explicações mais comuns apontadas pelos estudiosos para o número crescente de crianças deixadas na Roda sempre foram: para que os senhores pudessem alugar as escravas como amas-de-leite; para proteger a honra das famílias, escondendo o fruto de amores ilícitos; para evitar o ônus da criação de filhos das escravas, em idade ainda não produtiva; pela esperança que tinham as escravas de que seus filhos se tornassem livres, entregando-os à Roda; para que os recém-nascidos tivessem um enterro cristão, já que muitos eram expostos mortos ou adoecidos, em decorrência de epidemias que se abateram sobre o Rio de Janeiro, fazendo grande número de vítimas, dizimando famílias inteiras e deixando crianças órfãs ou em estado de necessidade (Orlandi, 1985)<sup>9</sup>.

Nos últimos anos do Império, os Relatórios do Ministério do Império limitavam-se a informar o número de entradas, permanência e mortalidade dos expostos, sem tecer nenhuma consideração adicional. Isso demonstra o declínio da importância

<sup>8</sup> Código de Menores – Decreto n. 17943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores.

<sup>9</sup> Orlandi cita como referência Oscar Macedo Soares, mordomo do Hospital N. S. da Saúde “Hospício de N. S. da Saúde”. In Notícias dos diversos estabelecimentos mantidos pela Santa Casa de Misericórdia da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro (1908).

do mecanismo da Roda no Rio de Janeiro, na medida em que outros estabelecimentos assistenciais vão ganhando projeção, como o Asylo de Meninos Desvalidos, por exemplo.

### Memórias: a Roda e as Carmelitas

*- Fomos até a Europa, em busca de alguma informação deste parente, que foi da Roda de lá.  
- Minha avó me contou que uma prima veio de longe esconder a gravidez aqui no Rio. Após o parto, entregaram a criança na Roda. Arrependida, voltou para buscar, mas a criança não estava mais lá. Deu trabalho, mas conseguiram encontrar.*

Qual não foi a minha surpresa ao escutar esses relatos, após aulas ou palestras sobre práticas assistenciais dirigidas à infância no Brasil, assunto ao qual tenho me dedicado há alguns anos. Sempre consultando documentos antigos, não imaginava ouvir relatos sobre a Roda, menos ainda contados por pessoas jovens, como meus alunos universitários. Mas, essas lembranças não vieram “do nada”. Estavam “lá”, como que arquivos ainda não explorados. A surpresa não era apenas minha, mas também dos próprios jovens que, “de repente”, podiam dar sentido a uma experiência familiar, até então pouco compreendida. Fascinados por estes relatos, eu e um grupo de alunos do Curso de Graduação de Psicologia da PUC-Rio<sup>10</sup>, nos dedicamos a recolher essas lembranças, na certeza da riqueza imensa desses relatos. Em um de nossos encontros de pesquisa, em 2007, fomos apresentados a Gustavo, uma pessoa gentil e generosa, e que nos brindou com os mais fantásticos relatos que jamais sonháramos escutar sobre a Roda. Com suas estórias, Gustavo nos fez ver, de modo muito decisivo, que a narrativa do mundo não é propriedade dos especialistas e sim de todos e de cada um. Gustavo veio a falecer posteriormente, em um acidente doméstico, em um dia de muita chuva. A ele dedicamos este texto e, em respeito a ele, transcrevemos na íntegra a entrevista, que teve lugar na PUC-Rio, e que foi conduzida por mim e por Jussara Nascimento de Oliveira Pereira, então minha monitora, que gentilmente se dedicava à tarefa de organizar as atividades de visita do grupo aos arquivos. Gustavo se afeiçoou ao projeto de pesquisa e, juntamente com o grupo de alunos, visitamos o Convento das

Carmelitas, no Bairro de Santa Tereza, na cidade do Rio de Janeiro. Foi uma visita inesquecível e os leitores poderão imaginar o motivo.

No Bairro de Santa Tereza morava Gustavo, na “Rua do Convento”, como gostava de dizer. Antenadíssimo, desde criança, com a vida do Bairro, prestava máxima atenção aos mistérios que rondavam as famílias e os conventos, dentre eles, a suposta existência de crianças recolhidas na Roda, para serem criadas pelas carmelitas.

*Acho que nunca ninguém viu nenhuma criança e nenhuma freira, a não ser o meu tio avô, que entrou para operar uma delas lá dentro, e as viu. O meu tio contou para a minha avó como elas dormiam – em laje – e que andavam descalças. A gente perguntava para minha avó: “Elas vão a escola? Não! Elas mesmas ensinam às crianças a leitura”. Eu pensava que as crianças tinham que aprender a cantar e talvez, por isso, deviam aprender a ler.*

Muitas histórias soube por vizinhos:

*Segundo eu soube por vizinhos, que frequentam a Igreja - agora parece que o horário da missa de domingo está muito cedo, 7 horas da manhã, e muita gente deixou de ir à missa ali e foi para a Ordem do Carmo, porque a missa lá é às 8 horas, mais tarde... porque a pessoa hoje fica com medo de sair muito cedo de casa, por causa de assalto, da violência. Então... eu perguntei para as vizinhas, que eu sei que frequentavam lá, mas sei que não estão mais frequentando, por conta do horário, aí elas falaram que a Roda era utilizada para pedido de missa. Tem uma senhora que toma conta. Podemos marcar e ir lá, fazer uma visita ao convento.*

Outras, por vivência própria: “Foi aí que eu vi uma Carmelita Descalça externa”.

Outras tantas estórias, de ouvir falar:

*Eu não conheço a Roda, mas diziam que alimentação, criança, era tudo na mesma Roda. O comentário era esse: a alimentação também entrava pela Roda. Elas não tinham acesso nenhum ao mundo externo. As pessoas colocavam só meninas na Roda, porque iam ser criadas por elas, as carmelitas, lá dentro. Então, aquilo até hoje tem uma aura de mistério; até hoje não existe uma pessoa que diga “eu fui”, “eu vi”, comprovado. Então, o que a gente escuta são esses retalhos, essas coisas que se falavam.*

Às vezes, é um pedacinho da realidade que se mostra:

*Eu fui assistir missa muitas vezes e até hoje qualquer pessoa pode ir. Além das carmelitas, em Santa Tereza, tem as Clarissas, na Rua Oitiz, na*

<sup>10</sup> Durante o período de 2004 a 2009, orientei um grupo de alunos do Curso de Graduação em Psicologia da PUC-Rio, matriculados nas disciplinas de Pesquisa, interessados na temática da Roda dos Expostos. Aprendi, com esses jovens alunos, como o tema da Roda dos Expostos suscita curiosidade e inquietação. A eles o meu carinho e agradecimento.

*Gávea, perto dos bombeiros. Se a pessoa sentasse do lado direito, na primeira fila, quando o padre ia dar a hóstia, a gente via o rosto delas, e vê! O padre levanta uma portinha e dá para ver o rosto delas. Bem... pura curiosidade, mas lá em Santa Tereza, elas ficam em uma parede três vezes maior, atrás, cada lança enorme, porque tem toda a grade lá, externa, também. Tem aquela entreliça e cada junção da entreliça tem uma seta. A pessoa não vê, é uma lança, mas quando se olha de lado é um espinheiro. Elas, na igreja, são separadas, tem uma parede, elas cantam do outro lado, sai o som através das setas, não dá para escutar da rua, só dentro do convento, porque ele é muito isolado. Elas são contemplativas.*

Outras certezas ele afirma apenas por convicção, sendo as coisas como são...

*Tenho certeza que as meninas grávidas do Bairro jamais iam deixar os bebês na Roda de lá. O risco seria muito grande. Era abafado na própria família. Mesmo que se tivesse a criança na fazenda, que as meninas não tivessem ido para a Europa para esconder a gravidez, elas não entregariam o bebê no Bairro, era muito perto. Se fossem se livrar dos bebês iam para outro lugar. Alí, não! Porque todo mundo sabia que as crianças dali iriam virar carmelitas.*

Quando pode, busca confirmação:

*Eu fui confirmar agora. O Congresso Eucarístico, em que ano foi? Eu me lembro que eu fui. Com quem? Com as freiras! As freiras fizeram um tipo de romaria, desceram todo mundo a pé para ver o Papa, lá no Aterro do Flamengo, que ainda estava no barro. Eles botaram umas tábuas, com dois tocos, aquelas tábuas imensas, as pessoas sentavam ali, quem chegasse cedo, quem não chegasse ficava em pé lá atrás. Eu me lembro como hoje. Que idade eu tinha? O Congresso Eucarístico, quando o Papa veio, a pessoa comprava uma placa, para ajudar, uma placa de metal que se prendia na casa. Eu fui ver, porque ainda tem casa em Santa Tereza que tem esta placa, muito enferrujada, mas tem: foi em 1955.*

Ou invoca testemunhas, diante de tantas indagações, incertezas e mistérios.

*Acharam um túnel que ligava o Convento de Santo Antônio às carmelitas, encontraram ossos de crianças. Esse foi o escândalo da época, que foi abafado! Tanto é que num instante fecharam o túnel. Hoje em dia a localização do túnel é atrás do batalhão da PM. Eu me lembro que quando a gente passava, minha mãe falava “não olha”! Era para o local onde tinham achado um pedaço do túnel! Não se podia comentar isso, era um escândalo! Meu pai era policial, então, não era para se comentar isso:*

*que tinham visto, achado um túnel, que tinha ossada de criança... Acham que era ligação das freiras com os padres do Santo Antônio. Esse era o comentário da época! Não se podia ventilar isso, não se podia comentar com vizinhos, não se comentava desse túnel. E não saía nada, que a gente saiba, nunca houve nada. Todo mundo sabia, mas era proibido de comentar. Sabiam, porque o bonde passou e viu, quando a máquina quebrou e apareceu o túnel. Quem estava no bonde saltou e viu. Se espalhou o comentário, mas bem camuflado.*

Certo, certo mesmo, é que Gustavo se corroia de tanta curiosidade:

*Na minha rua tem um pedaço, que era o pomar do convento, que era aquele muro altíssimo... A gente não tinha olho nas frutas, porque naquela época, na casa da gente, também tinha igual! Era a curiosidade de um dia ver, vê-las andando: se elas freqüentavam ali, de dia ou de noite! Daí, uma amiga da minha mãe foi morar na casa do lado do paredão, mas não tinha condições de ver! Mas eu era louco pra saber... 10 ou 12 anos... se tivesse uma escada, um modo de eu ver o que elas faziam. O que é que tinha lá dentro? Se o que o povo falava era verdade? Se tinham freiras ali? Se elas realmente eram enterradas lá no pomar, porque era o único lugar que tinha terra.*

Na casa de Gustavo, uma figura importante foi sua avó, que semanalmente frequentava um chá na casa das vizinhas, onde provavelmente recolhia parte das muitas histórias que lhe contava.

*A minha avó era moradora de Santa Teresa. Você vê, eu tenho cartão postal do meu avô namorando a minha avó, de 1900, 1902, ela era noiva. Minha avó deve ser de 1879. A família dela era de Santa Teresa. O meu avô, quando comprou a minha casa, ele comprou só o terreno e mandou construir a casa. A minha casa é de 1898, tem 108 anos, moro até hoje. Então era um loteamento de uma fazenda de café, que até hoje existe a casa, lá nos fundos da minha, lá em baixo, a original. A minha rua foi um loteamento. O convento, a minha casa, era tudo uma fazenda de café.*

*Das coisas que a minha avó contava eu lembro muito das histórias do convento, porque marcava muito, era o mistério da rua, até hoje, em parte. Muita gente, hoje, nem sabe que aquilo é um convento. Morador de 10, 15 anos, não sabe que aquilo é um convento. Ficou muito famoso, por causa do bloco “As Carmelitas”. Inventaram que uma carmelita pulou o muro para pular o carnaval; daí colocaram o nome do bloco “As Carmelitas”, que é muito badalado, tumultua Santa Tereza. Pior coisa para nós, os moradores, que tem no Bairro, é o Bloco, quando chega a época de carnaval. É em*

*cima do convento, na rua de cima; então colocaram o nome do bloco "As Carmelitas". Colocam aquele arco com aquele veuzinho e saem como as carmelitas. Agora não se anuncia mais nos jornais o dia que eles vão ensaiar, para não vir tanta gente, porque vem gente do Rio de Janeiro inteiro.*

*Em 1901... a minha avó não pegou os bondes puxados a burro, que passavam na minha rua; já pegou o bonde elétrico mesmo. Então a gente lembra, a gente tinha curiosidade... os arcos da Lapa, minha avó contava, ele não foi feito para passar bonde, a gente quando era pequeno tinha medo de cair, ele foi feito com óleo de baleia, não tem cimento. Foi feito com óleo de baleia para passar um cano de água para alimentar a cidade do Rio, vinha do Silvestre, do Cristo. Não tem registro, é a minha avó que contava. A minha avó contava a história dos conventos, a ponte dos arcos que foi feito pelos índios, mão de obra escrava e indígena. Tanto é que quando tiraram uma perna para conserto ninguém passava, porque não tinha cimento. Hoje já está de volta a perna original e as pessoas voltaram a usar o bonde de Santa Tereza. Meu avô era muito fechado, ele era europeu, não gostava de falar, mas a avó adorava conversar.*

*A minha avó lia muito, falava francês. A minha mãe também contava muitas histórias... a do Convento da Penha, em Vila Velha, que a minha mãe contava que subia à pé, que era todo feito de pé de moleque, era tombado. Tinha muito mico, muito macaco no caminho, que atacava, tinha até bicho selvagem, de agredir. Eu sempre gostei de escutar e meu pai era polícia, então, sempre tinha a questão de investigar, solucionar... curiosidade. Por exemplo, o caso dos ossos, o meu pai sabia, mas não podia comentar. O homem não podia comentar certas coisas, porque senão se tratava como fofoca.*

*Na ladeira de Santa Tereza, que vai para o convento, teve o famoso crime da mala e papai também não comentava. Claro que meu pai devia saber, mas não era coisa para criança. A criança ficava assustada, não dormia de noite, dava problema. Esses assuntos não eram coisas de criança. Eu também gostava muito de rádio, adorava o teatro de mistérios. Era criança e ficava colado no rádio. Era 8, 9 horas da noite, faziam aqueles barulhos horrorosos, de coruja, de rastejar. A gente subia as escadas lá de casa, em pânico, para dormir. Eu sempre gostei das histórias; sempre gostei dos mistérios que rondam a minha redondeza, principalmente as histórias dos conventos. Segundo as minhas vizinhas, as carmelitas agora estão indo votar. Acho que deve ser lei. Depois da década de 1990, se disseram que entraram muitas carmelitas já adultas, casadas, mulheres com 25, 30 anos. Antigamente não entrava! Tinha que entrar jovem ainda ou, os bebês. Faz os votos lá, é selecionada e entra, depois de adultas!*

Não havendo televisão, os assuntos eram comentados:

*Antigamente não existiam os meios de comunicação, então os assuntos eram comentados; quem era ocioso comentava muito. Os meios de comunicação eram os comentários. As pessoas frequentavam as casas uma das outras. Praticamente a minha avó, toda semana ou toda quinta, sexta, era chá na casa de uma vizinha... e quando as pessoas eram mais chegadas, se comentava. Tanto é que alguns filhos de empregados, eles não iam para a Roda, os próprios donos da casa adotavam as crianças e os vizinhos sabiam que aquela senhora não teve filhos, que os filhos eram dos empregados. E eram criados com todo o luxo, como se fossem os filhos do dono da casa. Eles não passavam mais a ser filhos dos empregados, eram dos donos, tanto é que dormiam na casa, enquanto que os empregados dormiam fora da casa.*

*Eu e meus irmãos adorávamos escutar as histórias da minha avó. Não existia mais nada para fazer a não ser contar casos. Era o colégio e as histórias. Antigamente, existia uma senhora na rua que era professora particular - não se cobrava. Ela dava aula para as crianças que queriam. As outras atividades, diferentes eram nos conventos. O convento em frente a minha casa era mais agradável porque tinham pensionistas. Antigamente, nesse convento, as moças tinham que usar bolero, não podia ser roupa decotada. Tinha horário, 21:30 horas para entrar, quem não entrasse ficava na rua. Quem dormisse fora, no outro dia, era expulsa. Moça não dormia fora. Então, elas subiam no poste para pular para o convento. Davam comida à cachorra. A cachorra mais famosa chamava Ximbica (uma cachorra avermelhada), e a cachorra era um terror para pegar as meninas que pulavam, as pensionistas. Hoje em dia é diferente, chegam tarde, tocam a campainha e as freiras abrem. Quando uma moça vem estudar, fica hospedada no convento.*

Seu pai, militar e de família presbiteriana, nunca impediu os filhos de se interessarem pelos conventos católicos. Um, particularmente, lhe é muito familiar, o de frente à sua casa, onde foi "praticamente criado".

*O Convento das Carmelitas Descalças, em Santa Tereza, é um dos mais antigos do Rio de Janeiro. É bem no alto da Lapa... Eu me lembro, porque eu morava na frente de outro convento, na mesma rua, o de Maria Imaculada. São freiras espanholas, eu fui crido lá. Meu pai foi visto bebê por freiras. E foi as freiras morrendo e vindo outras e sempre me conhecendo, conhecendo a minha família. Como na época não tinha diversão, eu e minhas irmãs fomos criados praticamente no convento. A gente... todas as atividades que tinha a gente ia, minhas irmãs*

*freqüentavam aulas de bordados, que era obrigatório para as moças da rua, as freiras espanholas ensinavam bordados... então, eu era criado lá dentro! O bordado era obrigatório, praticamente. Qual a atividade que tinha naquela época? Não tinha atividade... hoje tem baile, academia, tem um monte de coisa... na época, há 50 anos atrás... eu me lembro como hoje ... o bordado, o tal de richelieu, era coisa que tinha que contar filas... As minha irmãs tinham horror! As freiras eram muito rigorosas... davam aulas gratuitas para as moças lá do Bairro. As moças tinham que ser prendadas, tinham que ter trabalhos manuais, então elas ensinavam... eu fui criado ali... elas me chamavam de Francisquinho, da aparição de Fátima... Lúcia, os que viram, os três irmãos... Então, na época, todas as atividades que tinham lá, quermesse, apesar da minha família ser presbiteriana, o meu pai nunca teve preconceito de deixar a gente freqüentar o convento. É só atravessar a rua... então, tudo que tinha lá, todo domingo tinha baile, dançava mulher com mulher, não entrava homem lá dentro, adulto não entrava. É um convento, em frente a minha casa, das espanholas, internas e pensionistas, até hoje... então eu fui criado lá.*

Outro convento que lhe chamava a atenção era o das “freiras pretas”, assim nomeado pela criança do bairro, para diferenciá-las das freiras “muito brancas”, de outros conventos.

*Em Santa Tereza tem muitos conventos, tipo Assunção, que é de freiras francesas. O convento das freiras pretas, tipo pensionato, fica na ladeira de Santa Tereza. Perto do Convento das Carmelitas tem outra irmandade também. Santa Tereza é um lugar de muitos conventos, porque lá não tem movimento, burburinho, trânsito, não tem um sinal de trânsito, é um bairro muito recolhido. Santa Tereza é um morro com vários morros interligados no centro da cidade. Santa Tereza tem 25 saídas para 25 bairros diferentes. Por que? É no meio da cidade. Quantos conventos têm lá? Freiras “Pretas”, Carmelitas, Santo Adolfo, Assunção, Templo Budista, Casa do Bispo do Rio de Janeiro...*

*O convento das “Freiras Pretas” é porque elas eram morenas, aí a gente, as crianças, colocou apelido. Nós estávamos acostumados com as freiras brancas, as francesas, espanholas... só víamos as freiras brancas... depois é que chegaram as freiras pretas.*

Apesar do interesse pelos conventos, em geral, nada se comparava ao fascínio pelo Convento das Carmelitas, pelos mistérios que podiam conter aqueles muros “altíssimos”, pelos bebês supostamente postos para dentro do convento pela abertura da Roda para se tornarem carmelitas e pelos ossos que teriam sido encontrados,

depositados no chão de um túnel que ligaria os conventos de padres e freiras – túnel este que, em tempos idos, teria sido usado como rota de fuga para abrigados da Igreja.

*Eu me lembro que quando teve o Congresso Eucarístico, que o Papa veio ao Rio de Janeiro, estava-se fazendo o Aterro do Flamengo, porque a água vinha na pista da praia... aquele aterro, as pistas, o gramado, não existiam. Aquilo foi aterrado. Com que? Com a terra do morro Santo Antônio, onde é a Petrobrás, hoje, o BNDS. Aquilo era tudo um morro. Eu fui confirmar agora a data. O Congresso Eucarístico, quando o Papa veio, a pessoa comprava uma placa, para ajudar, uma placa de metal que se prendia na casa. Eu fui ver, porque ainda tem casa que tem a placa, muito enferrujada, mais tem: foi em 1955. Eu fiquei impressionado, porque eu tinha 6 anos, eu nasci em 1949, e eu lembro. Lembro de ter ido ao aterro do Flamengo para ver o Papa; lembro não da festa, mas do local. Eu fui com as freiras espanholas e as pensionistas internas. Aquilo era uma festa, não existia atividade nenhuma no Bairro. Então, nessa época, o comentário em Santa Teresa é que se colocou um rádio de pilha para as carmelitas escutarem o Papa e muitas desmaiaram, porque nunca pensaram em um aparelho falar. Mas, por quê? Porque elas foram criadas lá dentro, elas não tinham conhecimento do mundo externo.*

Mas será que elas existiam mesmo? Alguém já viu uma Carmelita Descalça?

*Do lado da minha casa morava um tio avô, por afinidade. Foi uma das sumidades na Santa Casa. Minha avó, o irmão dela, eles falavam que ele foi operar uma freira lá dentro, que elas não saíam, eram enterradas lá mesmo. Porque elas têm um terreno imenso, o muro é de uma altura imensa. Então o meu tio foi um que entrou e viu, operou a carmelita, lá dentro. Elas andavam descalças e não tinha colchão, dormiam na laje, em alvenaria. Tinha um pomar imenso e dizem que elas eram enterradas lá.*

*Hoje em dia, segundo essas meninas que eu fui pedir o telefone da zeladora de lá, elas têm ido votar, e elas votam em frente a minha casa, em um convento que tem em frente, uma distância como daqui da PUC ao Shopping da Gávea. Elas vão a pé, mas dizem que agora elas são muito poucas, parece que são entre 16 e 18, mas ninguém sabe na realidade, é um mistério.*

E uma carmelita descalça externa, alguém já viu?

*Segundo os moradores, no Convento das Carmelitas Descalças, não entra ninguém lá, só as próprias*

*carmelitas. Só tem duas freiras carmelitas descalças. Hoje em dia não se fala mais Carmelitas Descalças – se fala “as carmelitas”, mas o convento é Carmelitas Descalças. Só tem duas delas que têm acesso externo.*

*Quando eu comecei a trabalhar, por volta de 14 anos... quando eu tinha mais ou menos 17 anos, eu descia a pé e subia a pé a minha rua, para ser boy atrás do Ministério da Fazenda, na rua Debret. De repente, gritos: “Socorro! Socorro! Socorro!”. Quando eu olhei, tinham uma freira sentada no chão e uma auxiliar, tipo daquelas que usam véu curto, roupa comprida, tipo noviça. Ela gritando e a freira quieta. Ela simplesmente abriu a porta do plano inclinado e não tinha, não estava ali o elevador e ela caiu. Nisto que ela caiu, que ela ficou sentada uma distância (perto), veio o elevador e o joelho da freira ficou esmagado. Eu não vi, porque ela estava sentada com o hábito tampando, ela não gritava, mas a perna dela estava esmagada. Ela pegou o terço e começou a rezar. Era uma freira carmelita externa. Eu fiquei em pânico com aquilo, eu devia ter mais ou menos 16/17 anos. Foi aí que eu vi uma carmelita descalça externa.*

Será que existiu mesmo uma Roda destinada a recolher crianças no Convento das Carmelitas Descalças, em Santa Tereza?

*Agora, a Roda, que a gente sabe, eu pensei que até não existisse mais, por causa de negócio de Direitos Humanos. Pensei que tivessem tirado e colocado uma parede, mais elas falaram que tem a Roda, até hoje. Eu não conheço a Roda, mas dizem que a alimentação, criança, é tudo na mesma Roda. O comentário era esse. Elas não tinham acesso nenhum com o mundo externo. Colocavam só meninas na Roda, porque iam ser criadas pelas carmelitas, lá dentro. Então, aquilo até hoje tem uma áurea de mistério. Até hoje não existe uma pessoa que diga “eu fui”, “eu vi”, comprovado.*

E como as carmelitas criavam as crianças lá dentro? Bebezinhos, leite, fraldas, mamadeira e tudo o mais?

Aí é que nós não sabemos! Na época não devia ter leite em pó, nada disso. Será que existiam amas? Ninguém sabe como elas criavam, não me lembro de alguém falando como elas criavam, só me lembro que diziam que só entravam meninas, e que as carmelitas entravam lá dentro. As crianças colocadas na Roda eram bebês, crianças pequenas, bebês! Desde que eu era criança escuto essas histórias, colocavam crianças na Roda para as carmelitas criarem lá dentro.

E por que só meninas eram colocadas na Roda?

*Na nossa cabeça, a gente pensava que era sempre verificado se era menina. E quem colocava para dentro não era a pessoa não, era a freira externa que colocava para dentro os bebês. A gente sempre soube que tinha as freiras do lado de fora que eram as únicas pessoas que tinha o contato com as freiras internas, e eram as externas que colocavam os bebês para as freiras carmelitas internas criarem. Na nossa cabeça não tinha perigo de entrar menino, porque as freiras externas, com certeza, verificavam primeiro, antes de colocar na Roda para as freiras internas. Por isso não tinha o perigo de entrar nas Carmelitas Descalças um bebê do sexo masculino.*

Assim, não acontecia de serem depositados meninos na Roda. Mas, só meninas brancas? Não poderiam ser também meninas negras?

*Duvido que neste Convento da Roda recolhessem crianças negras. Jamais! Naquela época, o negro só servia para ser empregado, não servia para cantar no coro. O preconceito era muito grande. A minha avó dizia que as carmelitas só cantavam e liam a Bíblia. Isto, inclusive, era visto como um privilégio.*

Gustavo perguntava a avó porque as freiras não fugiam pela abertura da Roda: a abertura que dava passagem de fora para dentro era a mesma que poderia dar passagem de dentro para fora. E porque não? Mas a avó dizia “que não”, que estavam “acostumadas com aquela vida”, que era a única que conheciam. Sequer sabiam o que havia no mundo exterior. Pois algumas freiras não haviam desmaiado ao ouvirem a voz do Papa saindo de um radinho de pilha?

*Eu nunca vi a Roda, não sei o tamanho dela. Mas pode ser que tivesse duas Rodas e elas tiraram uma. A minha avó devia conhecer a Roda e me lembro que perguntei: “Vovó, não dá para uma freira entrar dentro dessa Roda e fugir?” Minha avó sempre falava assim: “Não, ela é bem justinha, não dá para sair”. A gente ficava imaginando que como entrava criança, ela podia se agachar e quando rodasse ela podia fugir, as crianças que ficavam presas lá dentro. Ai a minha avó falava: “Não, elas foram criadas lá dentro e elas não conhecem o outro mundo, aquilo é que é normal”. A gente, criança, ia entender uma coisa dessas? A criança (freira, mais tarde) poderia não gostar de ficar lá dentro, presa. A criança não gostou de ficar lá dentro, cresceu e poderia querer fugir, mas, segundo a minha avó, não existia esse perigo, porque elas não tinham contato com o mundo externo. O muro muito alto impedia a visão do mundo externo, elas não conheciam o bonde, carro, não conheciam nada, e quando ouviram o rádio de pilha desmaiaram.*

Será que nunca pensaram em fugir? Se eram crianças, certamente haveriam de querer brincar, mas a avó dizia que não, que estavam acostumadas àquela vida.

*Porque do lado de fora a gente brincava, corria, ia ao parque, ao zoológico e as crianças lá dentro estavam presas. Acho que nunca ninguém viu nenhuma criança e nenhuma freira, a não ser o meu tio avó. A gente perguntava para minha avó: “elas vão a escola? Não! Elas mesmas ensinam as crianças a leitura”. Eu pensava que as crianças tinham que aprender a cantar e talvez por isso deviam aprender a ler.*

Um dos grandes mistérios, destes que não se podia olhar ou comentar, foi a descoberta de um suposto túnel ligando os conventos de padres e freiras. Foram descobertos ossos de fetos, depositados no piso do tal túnel. Escândalo que, segundo Gustavo, foi devidamente abafado, mas que assombrava as crianças.

*Esse convento é estratégico, porque fica de frente para a Bahia da Guanabara. Ele é no alto. Quem está na Lapa, na Evaristo da Veiga, é só olhar para cima que vê o convento. O que acontecia? Tem a Lapa, que é baixa, depois vem o morro de Santo Antonio com o Convento de Santo Antonio, que está até hoje no Largo da Carioca. Aquele convento é mais baixo do que o morro que tinha, ele era mais ou menos no meio do morro. O que aconteceu? Foram tirar terra para o Aterro do Flamengo, eu devia ter uns 10 anos, estava em escola pública, aí fizeram escavações para ir tirando terra, aquelas máquinas, caminhões, um caminhão atrás do outro, não paravam, dia e noite.*

*Acharam um túnel! Túnel da época antiga... O que os padres faziam? Davam abrigo e tinha que ter rota de fuga. Acharam um túnel que ligava o Convento de Santo Antonio às carmelitas; encontraram ossos de crianças, esse foi o escândalo da época, que foi abafado! Até hoje eu passo, tem um pedaço lá, mas não dá para ver o túnel. Tem o muro do batalhão da PM, era ali que passava o túnel.*

*Na época em que acharam o túnel não se pegava mais crianças na Roda. Depósito de ossos, em um túnel? Não era! O problema foi: de onde vinham esses ossos? Daí diziam que eram das carmelitas. Quando cavou o túnel destruiu tudo, eu sei onde é, mas não existe mais. O que fizeram com os ossos eu não sei! Sei que teve polícia. A mãe não deixava a gente olhar, e não era só a minha, as crianças eram proibidas de falar, não só as crianças, mas ninguém falava.*

*A estação do bonde, ponto final, vivia mudando. Eu lembro que o primeiro ponto final do bonde foi na Galeria Cruzeiro, onde hoje é o edifício da Avenida Central. O bonde passava por baixo, depois subiu mais um pouquinho. Foi na porta do Convento Santo Antonio, depois foi mais para trás, depois foi no lugar que está a Petrobrás até hoje, tudo por causa da escavação.*

*Os ossos, segundo diziam, eram de bebês das freiras e dos padres. O comentário era esse e a gente, como criança, não podia olhar para lá. Eu me lembro que naquela semana que descobriram o túnel com os ossos, tinha sempre polícia, tinha sempre alguma coisa. Não saiu nada nos jornais, era algo de muito mistério, foi muito abafado. A gente, como criança, não podia olhar para lá, não podia comentar, mas sempre tinha gente lá. Aos domingos, papai levava a gente para a Igreja, a gente ficava olhando de longe, para ver se a gente via alguma coisa. Nunca tinha visto um esqueleto nem de adulto, quanto mais de criança, a gente ficava pensando que a gente ia ver alguma coisa, tinha sempre gente em volta daquele lugar do túnel, até tirarem tudo, aplinar tudo, plantarem. Quando o bonde passava perto do túnel, mamãe sempre beliscava para a gente não olhar, eu me lembro como hoje. O comentário entre as crianças era sempre esses, mas não podia se perguntar nada. A gente não tinha ideia do que era, não pensávamos em sexo, mas os ossos das crianças era algo que assustava.*

*O túnel era pequeno de altura. Para passar teria que passar abaixado. Os ossos não estavam enterrados no chão, estavam soltos no meio do túnel, entre o convento de lá e o de Santo Antonio. A distância entre os conventos seria mais ou menos da Casa da Marquesa de Santos ao Museu, ou outra comparação poderia ser a distância de duas pontes dos Arcos da Lapa. O que eu sei é que nunca ninguém viu o túnel de um lado ao outro, mas o comentário era sempre esse, que o túnel ligava um convento ao outro. O que se comentava era que esse túnel era uma rota de fuga, só depois foi usado para as freiras. Os conventos davam abrigo. Caso batesse alguma invasão, tinha a rota de fuga. Os padres são da Ordem de São Francisco, tanto é que o padre do São Francisco veio dar a missa aqui nas clarissas, na rua dos Oitiz, atrás dos bombeiros.*

#### Sobre pensionistas:

*Um dos conventos do bairro é pensionato e existe esse estigma de freira. Tanto é que um rapaz, de uma casta de família muito religiosa, até hoje, do ponto do ônibus ele se apaixonou por uma menina do pensionato, que veio de outro estado para estudar aqui no Rio. A mãe não queria o casamento de jeito nenhum de seu filho com aquela moça. Simplesmente o rapaz casou com a moça e ninguém da família foi!*

Arantes, E. M. de M. Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro

*Nesse convento de frente da minha casa, quem contribui com mais dinheiro é uma família rica de Santa Teresa. Então, vem com vários seguranças e param os carros na frente lá de casa, e vão ao convento. O que as freiras precisam, eles dão. Quiseram comprar uma santa imensa para colocar lá em cima, na laje, para da cidade você ver a santa. Eles que deram o dinheiro. Mas essas freiras não precisam de renda extra, porque elas têm pensionistas.*

### A Propósito De Concluir

No XII Encontro Paranaense de Psicologia, realizado em 2009, ofereci um mini curso sobre as práticas de assistência à infância no Brasil. Após a exposição e abrindo para comentários e perguntas, uma das participantes, uma moça de pouco mais de 20 anos de idade, contou-nos que havia sido colocada na Roda de um convento, no interior do Paraná. Ao nascer, sofria de uma doença grave e os médicos não haviam garantido sucesso no diagnóstico e no tratamento. A mãe, então, a levou a um convento de freiras contemplativas e a depositou na Roda, pedindo para as freiras rezarem pela saúde da filha. A mãe ficou aguardando do lado de fora. Ao final de dois dias de oração, o bebê foi devolvido à mãe. Como a moça estava ali, em nossa presença, contando o acontecido, é porque tudo se resolveu bem.

Seriam as freiras carmelitas? Não, respondeu gentilmente a moça, de pouco mais de 20 anos. Falando sobre esses assuntos, aqui e acolá, comecei a escutar relatos sobre a existência de inúmeros túneis na cidade do Rio de Janeiro. Túneis para todos os usos e gostos. Lembrando-me de Gustavo, pensei: este mundo é mesmo cheio de mistérios.

### Referências

- Alvez, M. S. R. (2009). *A “Casa da Roda” de Cabo Frio no período de 1830 a 1900*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ.
- Arantes, E. M. de M. (no prelo). Santa Casa de Misericórdia. In Jacó-Vilela, A. M. (Org.), *Dicionário histórico de instituições de psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago.
- Brasil. Relatórios Ministeriais (1921-1960). Recuperado de <http://www.crl.edu/brazil/ministerial>

Correia, F. S. (1999). *Origens e formação das misericórdias portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte e Misericórdia de Lisboa.

Decreto n. 17943-A (1927, 12 de outubro). Código de Menores –. Consolida as leis de assistência e proteção a menores.

Marcílio, M. L. (2001). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In M. C. Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.

Orlandi, O. (1985). *Teoria e prática do amor à criança: introdução à pediatria social no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Relatórios do Ministério do Império. Recuperado em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/ministerial/imperio>

Soares, U. (1959). *O passado heróico da Casa dos Expostos*. Rio de Janeiro: Fundação Romão de Mattos Duarte.

Zarur, D. (2003). *Educandário Romão de Mattos Duarte*. Rio de Janeiro: Binus Artes Gráficas Ltda:

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa  
Recebido: 18/09/10  
Aceito: 04/11/10



# Os Avatares como Mediadores no Jogo de Papéis

## Avatars as Mediators in the Role-Playing Game

Edvaldo Melo Colen<sup>1</sup>

Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo<sup>2</sup>

### Resumo

Abordando as formas contemporâneas de ludicidade, a proposta do presente trabalho foi compreender aspectos que influenciam na construção dos avatares, aqui considerados como personagens de MMORPGs. O uso da Teoria Ator-Rede como suporte teórico metodológico ajudou-nos a entender esse movimento em que socialidade e materialidade se mesclam. Para compreender esse fenômeno que se dá entre a realidade concreta e a virtual utilizou-se um método de pesquisa em internet denominado "netnografia". Foi selecionado o jogo *World of Warcraft* e, com a imersão em seu ambiente, foram feitas observações da dinâmica do espaço e entrevistas com alguns sujeitos. Durante nossa imersão vimos que a identidade virtual é construída pelo acúmulo de conexões cujo centro gravitacional não está no modelo 3D e sim nas relações estabelecidas com os elementos do jogo e que aquilo que os sujeitos mais levam de si para sua vida virtual são seus repertórios de habilidades.

**Palavras-chave:** Teoria Ator-Rede; avatares; lúdico; MMORPG.

### Abstract

Approaching the contemporary forms of the ludic, the purpose of this study was to understand aspects that influence the construction of avatars, here considered characters in MMORPGs. The use of the Actor-Network Theory as a methodological theoretical support helped us to understand this movement in which sociality and materiality are blended. To understand this phenomenon that occurs between concrete reality and virtual reality, a method of research on the Internet called "netnography" was used. The game *World of Warcraft* was selected, and, with the immersion in its environment, observations about the space dynamics were made and some subjects were interviewed. During our immersion we saw that the virtual identity is constructed through the accumulation of connections whose gravity center is not in the 3D model, but in the relations established with the elements of the game, and that what the subjects most take of themselves to their virtual lives is their skills repertoires.

**Keywords:** Actor-Network Theory; avatars; ludic, MMORPG.

---

<sup>1</sup> Bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC UFSJ/CNPq. Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei. Campus Dom Bosco. Pça Dom Helvécio, 74 Fábricas. CEP: 36.301-160. Endereço eletrônico: ed.colen@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do DPSIC/LAPIP/UFSJ. Endereço para correspondência: Laboratório de Pesquisas e Intervenção Psicossocial (LAPIP/UFSJ), Praça Dom Helvécio, 74 - salas 2.09 e 2.10, Campus Dom Bosco, São João del-Rei/MG, CEP: 36301-160. Endereço eletrônico: fatimaqueiroz.ufsj@gmail.com

## Introdução

Através de um olhar prospectivo sobre a ludicidade humana, a Brinquedoteca da UFSJ, ligada à linha de pesquisa “Processos Psicossociais e Socioeducativos” do LAPIP (Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial), possui uma vertente que busca investigar as atividades mediatizadas pelas tecnologias digitais, sendo este trabalho parte desse conjunto de estudos. A cada dia, é mais comum a inserção de pessoas em ambientes virtuais, tornando difícil entender a sociedade contemporânea sem levar em conta esse espaço onde lúdico e virtual se interpenetram gerando efeitos ainda pouco estudados. Considerando essas mesclas de materialidade e socialidade no encontro entre mundo virtual e mundo físico, buscamos investigar o avatar<sup>3</sup> como um ponto de confluência entre essas duas dimensões.

Utilizamos a Teoria Ator-Rede<sup>4</sup> (TAR) como suporte teórico metodológico para seguir esse movimento, selecionando o jogo *World of Warcraft* (WoW) como campo para nossa investigação em função de sua popularidade e grande número de opções oferecidas para criação de personagens. Para estudar esse fenômeno, utilizamos um método de pesquisa em *internet* que recebe como denominações “netnografia” ou etnografia virtual.

## Revisão Bibliográfica

As revoluções tecnológicas sempre deixaram suas marcas na sociedade ao longo da história. Segundo autores como Latour (2001) e Lévy

(1993), as técnicas e os indivíduos se encontram intimamente ligados e se influenciam mutuamente. Nessa perspectiva, consideramos, à luz da Teoria Ator-Rede, que a sociedade é composta por humanos e não-humanos, já que as produções “sociotécnicas”, como as denomina Latour (2001), seriam um híbrido de atividades da esfera social transposta para artefatos e/ou estratégias que, ao serem criadas, multiplicam as possibilidades anteriores e apresentam novas formas de interferir sobre a realidade, subvertendo e superando seus objetivos iniciais. Exemplo disso é o computador, uma ferramenta relativamente nova que abriu um fluxo imenso possibilidades, tal como discute Latour (1999) em relação às técnicas, e se inseriu em diversos segmentos sociais e profissionais devido à sua enorme gama de aplicações, principalmente quando associado à *internet*. A rede global de computadores interligados dispensa a apresentação de suas funcionalidades. Seu uso primordial para a comunicação a tornou um meio importante de contato social. O advento dos *chats*<sup>5</sup>, redes sociais e programas de mensagens instantâneas ampliaram as possibilidades de comunicação e se configuraram como uma forma de apoio para os sujeitos mais tímidos e introvertidos.

Segundo Barbuto-Dias (2007), nesse ambiente virtual, os sujeitos se sentem mais livres do julgamento social, deixando ocorrer, devido ao anonimato e à falta de censura, a emergência de comportamentos diferentes dos ocorridos *offline*. Conforme observou a autora, após algum tempo, esses sujeitos criavam redes de referências, frequentando os mesmos *chats*, interagindo com as mesmas pessoas, mantendo discursos coerentes sobre si, e, desta maneira, saíam do anonimato para assumir uma “identidade virtual”<sup>6</sup>.

Na medida em que as tecnologias digitais se desenvolvem e se disseminam, o mundo virtual se mostra mais influente em nossa sociedade, sendo apenas recentemente reconhecido como um

<sup>3</sup> Segundo o site [www.dictionary.com](http://www.dictionary.com), no que se refere a computadores, são imagens gráficas que representam pessoas, geralmente na *internet*. Neste estudo limitamos o uso do termo aos modelos 3D de jogos eletrônicos. Um modelo 3D é um modelo gráfico de um corpo perspectivado em três dimensões construído para representar um personagem do jogo.

<sup>4</sup> A Teoria Ator-Rede nasceu no interior de um campo chamado Estudos da Ciência e Tecnologia e vem sendo trabalhada, desde os anos 80, por estudiosos como Bruno Latour, John Law e Michel Callon, defendendo a idéia de que todos os fenômenos são efeitos de redes que mesclam simetricamente, na composição do que chamamos de social, pessoas e objetos, dados da natureza e dados da sociedade, oferecendo-lhes igual tratamento sob um mesmo arcabouço de análise. Uma rede tem múltiplas entradas, está sempre em movimento e aberta a novos elementos que podem se associar de forma inédita e inesperada (Queiroz e Melo, 2007). Será utilizada como um operador de análise que aparece em várias passagens do texto, mas não será nosso propósito discuti-la, uma vez que essa tarefa extrapola os limites deste artigo.

<sup>5</sup> Significa “conversação” ou “bate-papo” (usado no Brasil) e refere-se a aplicativos de conversação em tempo real.

<sup>6</sup> A identidade na internet foi discutida por Turkle (1997) e Levy (1999). A identidade virtual tem sido definida, a partir de vários campos do conhecimento, como um conjunto de características (um perfil), a princípio auto atribuídas (auto-definição) e depois reconhecidas por grupos (alo-definição), sintetizadas por ícones ou palavras que constituem uma interface através da qual uma pessoa se expressa ou interage com outras em ambientes de comunidades virtuais como *chats* ou jogos *online*, uma vez que, nesses ambientes, as pessoas não podem imediatamente se conhecer no plano físico (Matuk & Meucci, 2005).

território. Segundo Colen e Queiroz e Melo (2009), os avanços tecnológicos ocorridos de alguns anos pra cá permitiram a criação de mundos virtuais e a emergência do que denominamos avatares, uma maneira sofisticada de projetarmos nossos corpos e mentes nesses ambientes. Quanto mais tecnologia é utilizada na criação desses espaços, maiores são as possibilidades e níveis de detalhamento dessa identidade virtual.

Não só as técnicas permeiam todos os âmbitos da sociedade. Segundo Huizinga (1938/2003), o jogo é tão importante e presente na civilização, que a espécie humana deveria ser chamada de *Homo Ludens*. Para o autor, o jogo é um corte no tempo que gera uma vida paralela, temporária e perfeita como uma espécie de fuga do caos presente na vida real, tornando-se assim uma realidade paradoxal, que liberta através das regras e da normatização, não estando presente apenas nas atividades infantis.

Como assinala Queiroz e Melo (2003), o lúdico se apresenta como um canal de experimentação da realidade que permite ao sujeito o método das tentativas e dos erros. Através dele, é possível arriscar soluções, errar e buscar novas estratégias de uma maneira menos complicada e mais despreensiva que em outros contextos.

O lúdico na atualidade mostra-se evidentemente influenciado pelas novas tecnologias. Até o início dos anos noventa, jogos populares reuniam pessoas para jogar presencialmente, estabelecendo-se o cenário dessa prática apenas durante a partida. Várias brincadeiras e jogos ganharam sua versão digital, inclusive os *RPGs*<sup>7</sup>. Hoje dispomos de jogos eletrônicos (ou *videogames*) que proporcionam ao jogador uma existência paralela, uma dimensão diferente com novos mundos, identidades e possibilidades de interação. As experiências que os jogadores obtêm com essa nova modalidade de jogos, os *games*, são bastante intensas e praticamente reais.

No caso dos *MMORPGs*<sup>8</sup>, há muito mais opções, já que possuem vastos mundos cheios de seres e outros personagens passíveis de interação. Em jogos como *Age of Conan*, *World of Warcraft* ou *Lord of the Rings Online*, o usuário precisa criar

um personagem antes de jogar, atribuindo-lhe um nome, gênero, características físicas, profissões, entre outras características. Ao fazer essas escolhas, o sujeito abre possibilidades, mas também cria limitações.

Conforme aponta Rains (2008), *videogames* são vistos como uma simples forma de entretenimento, mas seus impactos nas pessoas podem ultrapassar esse contexto. Para a autora, uma cultura pode se formar dentro de um jogo *multiplayer* e ter efeitos duradouros. Sem perceber, o jogador passa por um processo de aprendizagem que envolve letramento digital, socialização e identidade, cujos resultados são mais óbvios no contexto do jogo. Nos *MMORPGs*, temos um espaço onde dois campos de inúmeras possibilidades – lúdico e virtual – convergem e, nos avatares, um veículo para explorá-los.

Cada vez mais pessoas passam horas a fio vivendo em função de suas identidades virtuais, o que torna difícil entender a sociedade contemporânea sem considerar tal espaço. Ao imergir no ambiente do jogo, os sujeitos interagem através de ícones a quem delegam identidades e assim se relacionam, se emocionam e sofrem os efeitos dessas influências. Lévy (1996) nos mostra que é um equívoco considerar a realidade virtual como desprovida de existência. Para o autor, o virtual é uma parte do real, não se opo a ele, mas criando possibilidades. Dessa maneira, a *virtualização* não seria uma *desrealização*, mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro gravitacional, um processo que move o objeto no tempo e no espaço. Há algumas décadas atrás, era necessária a presença física em um ambiente para que fosse possível experienciar os fatos. Hoje, uma pessoa pode narrar, à distância, uma final de copa do mundo como se estivesse no estádio. Rádio, televisão, telefone, e mais recentemente a *internet* nos levam até os acontecimentos na hora em que ocorrem. Se o virtual fosse realmente desprovido de existência, seus efeitos não seriam percebidos no real. Segundo Moraes (2001-2002), com inspiração na Teoria Ator-Rede, os elementos são reais em função da sua performatividade na rede, uma vez que são capazes de produzir e de sofrer efeitos.

O avatar, híbrido de humanos e não-humanos, mescla a sociedade e suas tecnologias, sendo um mediador entre dois mundos. Através dos avatares, pode-se manipular, brincar, criar, ser coisas que de outras maneiras seriam impossíveis.

O sujeito do século XXI, segundo Nicolaci-da-Costa (2005), é multitarefa e busca prazer em tudo que faz *online*. Esse sujeito está pronto para experimentar novas formas de ser, está sempre em movimento, não o fazendo somente através de seu

<sup>7</sup> “O *RPG* é uma sigla de um termo em inglês, *Role Playing Games*, que pode ser traduzida como *Jogo de Interpretação de Personagens*. É uma atividade lúdica em que os participantes, uma vez providos de fichas de personagem, dados e muita criatividade, participam com seus personagens de uma aventura ambientada pelo Mestre de *RPG* que ocupa o lugar de juiz do jogo, tendo como função controlar os arremessos de dados e os desafios feitos aos jogadores” (Manso & Queiroz e Melo, 2004, p. 1).

<sup>8</sup> Sigla para *Massive Multiplayer Online Role Playing Games*, um jogo de interpretação de papéis jogado por vários jogadores *online*.

corpo, uma vez que, multiplicados por seus comandos através de mouse e teclado, seus sentidos lhe dão acesso a diferentes realidades. É alguém flexível e altamente adaptável e, por essa razão, se apresenta em diversos espaços com diferentes identidades e características.

Ao utilizar um avatar, o sujeito ganha uma grande mobilidade, podendo mudar sua posição em relação ao outro a qualquer momento. Com a posição, mudam também os vetores de influência que atuam sobre ele num contexto em que, pela própria característica do jogo, a balança de poder se mostra bastante dinâmica, podendo ser reconfigurada rapidamente, de acordo com a criatividade dos usuários por trás dos avatares.

### Metodologia

A atualidade desse fenômeno, bem como suas características, demanda um tipo de investigação que seja capaz de acompanhar sua dinamicidade e elementos envolvidos. Temos na Teoria Ator-Rede (TAR) uma ferramenta para seguir esse movimento, pois, nessa perspectiva, nenhuma característica é inerente a algo ou alguém. Ela se dá a partir de relações e transações entre as entidades envolvidas, que incluem, além de humanos, os não-humanos (máquinas, ideias, pautas, organizações, etc.). Assim, para a constituição das identidades, são considerados elementos subjetivadores chamados *plug-ins*<sup>9</sup> como recursos que nos possibilitam acessar cada vez mais conexões que nos subjetivam, ampliando o nosso acesso ao mundo. As relações que estabelecemos com coisas e objetos vão deixando em nós marcas, construindo, portanto, um fluxo identitário, que nos diferencia dos demais e de nós mesmos em relação ao que éramos antes, num processo contínuo de tradução. O conceito de tradução é caro à Teoria Ator-Rede, que também é chamada de Sociologia da Tradução, pois prevê que, nas redes, a conectividade entre os elementos ocorre num fluxo que produz mudanças nas partes afetadas. A tradução (*translation*) pode significar um deslocamento geográfico, a passagem de um idioma a outro, uma brecha, um desvio que faz surgir a novidade, algo que antes não existia se constrói sobre o lastro do que já era conhecido (Latour, 2000).

Latour (2006) utiliza a expressão “Estudo Ator-Rede” para se referir a uma investigação que objetiva mapear elementos de um social não mais considerado como anterior às relações entre seus

atores, mas como algo em constante mudança, que derruba as certezas sobre a constituição do mundo em que vivemos. Os Estudos Ator-Rede nos permitem estudar novas associações resultantes de interações entre humanos e não-humanos, como avanços tecnológicos, catástrofes naturais, disseminação de doenças, mudanças climáticas, etc.

Como aponta Queiroz e Melo (2007), o uso da Teoria Ator-Rede como suporte teórico metodológico neste estudo justifica-se por alguns de seus pressupostos básicos: 1. Os avatares são um fenômeno ainda pouco estudado que deve ser seguido para ser compreendido; 2. Podem ser considerados como um híbrido entre homem e máquina; 3. Funcionam com pelo menos um dos quatro significados da mediação sociotécnica que é o de *delegação*, na medida em que se atribui/delega ao avatar um papel; 4. Ocorrem num campo multitemático, sendo passíveis de investigação por perspectivas disciplinares variadas; 5. Não se parte de hipóteses prévias para que sejam confirmadas ou negadas, mas de um leque de possibilidades explicativas que não têm a pretensão de serem universais ou generalizáveis; 6. São utilizados procedimentos diversos para coletar dados no sentido de produzir inscrições<sup>10</sup>; 7. Inclui-se o pesquisador como um dos nós da rede, que participa do processo, produz e sofre efeitos; 8. Trabalha-se com narrativas obtidas nas entrevistas das quais se pode extrair elementos de recorrência e convergência para produzir categorias de análise.

Como se trata de uma pesquisa que visa compreender um fenômeno entre as realidades concreta e virtual, fez-se necessária a inserção do pesquisador no *ciberespaço*<sup>11</sup>. Para realizar as observações, bem como as entrevistas, utilizou-se uma estratégia de pesquisa em *internet* denominada, por Kozinets (1998), “netnografia”. O autor define o termo como “uma descrição escrita resultante do estudo de campo nas culturas e comunidades que emergem online, mediadas por computador, ou comunicações baseadas na Internet, onde tanto o estudo de campo quanto a descrição textual são metodologicamente inspiradas pelas tradições e técnicas da antropologia cultural” (p.1).

O termo netnografia é mais utilizado por pesquisadores da área de Administração e Marketing, sendo a expressão “etnografia virtual” preferida pelas Ciências Sociais. Esse método é claramente inspirado na pesquisa etnográfica

<sup>9</sup> Figura tomada da informática que, na proposta de Latour (2006), significa aquilo que nos deixa acessar, visualizar, fazer conexões com quadros que fazem crescer as nossas possibilidades de ação.

<sup>10</sup> Uma inscrição é uma operação material de criação de ordem em que se produz um híbrido que diz alguma coisa, que oferece informações (imagens, gráficos, textos), usadas como camada final em um texto científico (Latour, 2000).

<sup>11</sup> “Espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.” (Lévy, 1999, p. 92).

herdeira da Antropologia. Assim, é muito importante que o pesquisador seja totalmente imerso na cultura que deseja estudar e que entre em contato intersubjetivo com seu objeto de estudo, chegando a ser reconhecido como membro do grupo. Precisa considerar as relações entre os participantes dos processos sociais daquele contexto e, a partir disso, construir sentidos. Ele precisa também conhecer linguagem e símbolos dessa cultura, interpretá-los e traduzi-los para as culturas externas. Conforme nos aponta Geertz (2000/2001), utilizar etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado e incoerente, escrito apenas com comportamentos modelados transitórios.

Hine (2000) retoma a ideia de que a presença substancial do etnógrafo na vida cotidiana dos habitantes de um local é o que produz o conhecimento que chamamos etnográfico. A autora aponta também que uma etnografia virtual pode ser entendida como uma ferramenta para estudar o uso da *internet* como um meio de comunicação, como um artefato na vida das pessoas e como um espaço cultural onde ocorrem interações. Trata-se de um tipo de etnografia que é *sobre, situada em e através do* virtual, já que obtemos conhecimento fazendo a imersão nele para conduzir as investigações, utilizando-o, discutindo a seu respeito com outras pessoas, observando seus usos e vendo-o manifestar-se em outros contextos sociais.

Como uma tradução, a netnografia é fiel aos pressupostos básicos do método etnográfico apontados por Geertz: manter a postura de estranhamento inicial do pesquisador frente ao objeto, considerar a subjetividade, ver os dados como resultado de interpretações e julgar os relatos como textualidades múltiplas. Entretanto, justamente em função desse deslocamento de um contexto físico para um virtual, algumas adaptações devem ser feitas. Para isso, Kozinets (2007) nos aponta quatro procedimentos: *entré*e cultural; coleta de dados; ética da pesquisa; e *feedback* ao grupo.

A *entré*e cultural é uma fase preliminar, em que o pesquisador se prepara para o trabalho de campo. Ele precisa delimitar as questões a serem pesquisadas e qual tipo de comunidade poderá trazer as respostas. Através de acessos a sites, fóruns e outros locais onde os membros da comunidade virtual a ser estudada interagem, podem ser obtidas tais informações que vão auxiliar nos estudos.

Sobre a coleta de dados, Kozinets afirma que ela pode ser feita a partir de três fontes. A primeira seriam as interações dos próprios membros, já que seus resultados ficam registrados e disponíveis para acesso. Uma segunda fonte seriam as observações feitas pelo próprio pesquisador, a partir das

interações entre membros, símbolos, referências e resultados de sua própria participação. A terceira fonte seriam as informações obtidas em entrevistas com os membros, através das várias ferramentas disponíveis.

Kozinets (2002) nos mostra outro ponto importante: a ética da pesquisa. O autor discute até que ponto as informações *online* são públicas ou privadas e afirma que a netnografia não utiliza apenas informações textuais editadas, mas também os resultados das interações entre pessoas reais. Ele recomenda que o pesquisador se identifique e fale dos objetivos de sua pesquisa, conseguindo as permissões necessárias para a utilização das informações no sentido de garantir o anonimato dos participantes.

O último procedimento proposto por Kozinets é o *feedback*, que também serviria de checagem para os dados. Solicitar opiniões dos próprios membros sobre as conclusões dá mais legitimidade e credibilidade à pesquisa, tornando-os parceiros e co-autores no trabalho. Vale ressaltar que essas etapas não são estáticas e o pesquisador pode voltar e avançar por elas conforme o necessário. Seguindo cuidadosamente essas orientações e os cuidados preconizados pelo CEPES (Comitê de Ética em Pesquisa da UFSJ), ao qual submetemos o projeto, realizamos a abordagem dos jogadores online, nossos entrevistados.

Essa maneira de abordar o campo encontra afinidades com a Teoria Ator-Rede, uma vez que esta considera o pesquisado e o pesquisador em posições simétricas, ambos na condição de elementos de uma rede constituída de técnicas e pessoas, de onde emerge o fenômeno estudado. Nenhum ator age por si só, estando sempre sujeito às influências de vários vetores.

Partindo das perspectivas citadas acima, as atividades da pesquisa se iniciaram com a busca e seleção de referencial teórico pertinente ao estudo e com um levantamento de jogos com interface de *Role Playing Game*. A escolha por tal categoria foi devida à sua própria característica: faz-se necessário que o jogador crie para si um avatar e represente algum papel dentro do ambiente do jogo. Através de uma pesquisa exploratória em *sites*, *blogs*, redes sociais e fóruns, foram coletados dados referentes às características de vários *games*. Após alguns testes, o jogo *World of Warcraft* foi finalmente selecionado devido a sua grande popularidade. A imersão no ambiente do jogo se deu por oito meses, com duração diária variando entre três e seis horas. É válido ressaltar que o pesquisador já tinha familiaridade com este tipo *game*, algo que se apresentou como facilitador no decorrer da pesquisa.

Logo no início do processo, fomos convidados para participar de uma *guild*<sup>12</sup>, um dos três níveis de organização que os jogadores têm para se agrupar no jogo. O jogo possui vários canais de *chat*, desde os mais gerais e acessíveis a todos os jogadores, até os direcionados a grupos e/ou conversas privadas, dando a possibilidade de interação por voz, embora o contato seja geralmente feito por texto. Dessa maneira, a maioria das conversas e coletas de informações diretamente com os jogadores foi feita através dos *chats*.

Ao fazermos a imersão no jogo, participamos de grupos, cumprimos missões, fizemos trocas comerciais e conversamos com outros jogadores, entre outras atividades. Como recomenda Kozinets (2002), durante as interações, o pesquisador se identificou e expôs os objetivos de sua pesquisa. A identidade tanto do jogador quanto de seu avatar foi preservada. A maior parte das informações coletadas foi feita a partir de observações e conversas com outros membros.

### **Análise dos Resultados**

A experiência nos mostra e a literatura disponível confirma um sem número de motivos pelos quais as pessoas se inserem em mundos virtuais. Vemos donas de casa, empresários, soldados, atendentes de lanchonetes, pesquisadores, estudantes, todos os tipos de pessoas, das mais variadas atividades, raças, idades, nacionalidades e línguas se aventurando no ciberespaço com os objetivos mais diversos. Mas, a partir da decisão de fazer a imersão em um mundo representado nas telas, quais seriam os fatores que influenciariam a construção dessa identidade virtual, quais seriam os vetores atuando diretamente no avatar?

#### **Descrevendo o ambiente do jogo**

Antes de apresentarmos os dados de nossas observações, vamos a uma breve descrição do ambiente do jogo. *World of Warcraft (WoW)*, considerado um *MMORPG*, é um *game* da produtora americana *Blizzard* e foi lançado em fevereiro de 2004. Para jogar, é necessário o programa que se conecta a uma rede de servidores. O usuário tem ainda que criar uma conta utilizando o código que é vendido juntamente com o jogo original, pagando cerca de 15 dólares mensais para ter acesso aos servidores. O usuário escolhe entre mais de 200 servidores para entrar, cada um deles

<sup>12</sup> Traduzido como “guilda”, o termo é utilizado para definir as antigas associações de artesãos de um mesmo ramo criadas para garantir os interesses de seus membros.

como se fosse uma cópia do jogo independente das outras. Um personagem é criado como condição para entrar no ambiente virtual e o jogador controla esse personagem explorando cenários, lutando com várias criaturas, completando missões, interagindo com outros seres, jogadores e *NPCs*<sup>13</sup>. Nesse processo, o seu personagem ganha pontos de experiência e se torna mais forte. O jogo se passa num mundo fictício chamado *Azeroth* e em uma dimensão paralela chamada *Outland*. Em proporções, os três continentes de *Azeroth* juntamente com *Outland* somariam cerca de 640 km<sup>2</sup>, sem contar a área dos oceanos. O deslocamento do personagem pode dar-se a pé, por montaria, trem, navio, zepelim e outros meios de transporte.

Dentre os vários cenários que o jogo possui, há as instâncias (*instances*). Na maioria das vezes, esses locais são templos, castelos ou cavernas habitados por seres hostis e mais fortes se comparados aos outros de mesmo nível. As missões em que é preciso se aventurar pelas instâncias geralmente são feitas em grupos devido ao seu alto grau de dificuldade, havendo necessidade, por vezes, de 40 jogadores para completá-las.

O jogo possui dez raças selecionáveis, divididas entre duas facções: Aliança (*Alliance*) e Horda (*Horde*), que estão em guerra. Após a escolha da raça, o jogador deve selecionar uma das nove classes que o jogo possui. Essa escolha irá determinar todos os aspectos do jogo para o jogador, tais como habilidades, feitiços, talentos, armas e armaduras a que terá acesso. No decorrer do jogo, o jogador ainda pode escolher algumas profissões, como pescador, joalheiro, ferreiro, cozinheiro (dentre outras), que o ajudarão a ganhar dinheiro e criar itens melhores para auxiliá-lo enquanto joga.

#### **A evolução do personagem no ambiente de jogo**

O grande foco do jogo é a evolução do personagem, pois quanto maior o nível (atualmente o nível máximo é 80), maiores as possibilidades de exploração e/ou uso de itens. Embora o processo possa ser feito de várias maneiras, a mais comum é por meio de missões, que dão como recompensa dinheiro, itens, e/ou pontos de experiência. Algumas missões são muito difíceis para serem realizadas por apenas uma pessoa e, dessa maneira, faz-se necessária a criação de grupos. Existem três tipos de organização desses grupos. O primeiro, a

<sup>13</sup> Sigla para *Non-Player Character*, personagens do jogo (aliados, vendedores, prestadores de serviços, etc.) que não são controlados por jogadores, mas fazem parte do enredo, tendo como função interagir com os usuários.

facção, é mais amplo e já é dado desde o início a partir da raça que o usuário escolhe para seu personagem. Outra forma de organização criada pelos jogadores é a *party*<sup>14</sup> que tem uma existência bastante breve, sendo rapidamente desfeita assim que seus objetivos são alcançados. Como a duração da *party* é curta, no caso de haver a intenção de uma organização mais duradoura, os jogadores podem criar uma *guild*.

Os membros de uma *guild* podem repartir dinheiro, recompensas, trocar itens, se ajudar em missões e interagir através do canal de bate-papo (por voz ou escrita) onde é possível pedir ajuda, marcar encontros, ou simplesmente conversar. Conforme nos aponta Gee (2007), não é necessário que os sujeitos compartilhem raça, gênero ou cultura, mas simplesmente alguns objetivos. A *guild* é criada quando o futuro líder colhe dez assinaturas de futuros membros e a registra com o NPC responsável pelo processo. Para entrar em uma *guild*, é necessário o convite de um dos membros autorizados para isso.

Podemos relatar inicialmente o processo da criação do avatar do próprio pesquisador. Dentre as diversas raças disponíveis para criação, tentou-se utilizar aquela com características consideradas por nós mais amigáveis. Decidiu-se então que o personagem seria da raça *Human* (humano), com a opção por um avatar do sexo feminino<sup>15</sup> escolhendo-se, em seguida, a classe: *priest*. O papel executado por essa classe é principalmente o de suporte, seja por meio do aumento de atributos ou através de curas. Essa escolha deveu-se à preocupação de que o avatar fosse bem recebido pelos jogadores, como uma maneira de facilitar a abordagem.

Apesar de inicialmente ser uma forma de entretenimento, muitos jogadores levam o jogo bastante a sério. Em *WoW*, como em outros *MMORPGs*, o sucesso de um indivíduo frequentemente depende de outros. Dedicar horas ao desenvolvimento de seu personagem no jogo pode garantir ao jogador grandes gratificações, mas as melhores recompensas só podem ser alcançadas com trabalho em grupo. Isso faz com que cada vez mais surjam *guilds* altamente organizadas. As *high end guilds*<sup>16</sup>, como são chamadas, se organizam de

tal maneira que possuem *sites*, normas internas, sendo necessário para se tornar membro, fazer uma inscrição, passar por uma avaliação das qualidades do avatar e cumprir alguns critérios estabelecidos pela missão. Em uma de nossas conversas, um membro desse tipo de *guild* nos disse que um dos pré-requisitos era estar *online* por um mínimo de 5 horas diárias.

A cultura do *WoW* transborda para além de seus servidores. Sua complexa dinâmica faz com que os jogadores às vezes saiam do ambiente do jogo em busca de referências sobre como alcançar determinada recompensa, item, resolução de missão ou até mesmo técnicas mais efetivas para jogar. Pela *internet*, encontramos diversos *sites* especializados em informações *ingame*, fóruns onde jogadores discutem estratégias, criando, assim, uma verdadeira cibercultura (que se prolonga inclusive para fora do ciberespaço). Isso se estende às *high end guilds* que competem entre si para ver quais são as primeiras no mundo, dentre todos os mais de 200 servidores disponíveis para se jogar *WoW*, havendo inclusive *rankings* de *guilds* onde são expostas suas realizações.

Notamos que, ao jogar sozinho, o sujeito tem alguma desvantagem se comparado àqueles que pertencem a uma *guild*. Para cumprir algumas missões, ele depende do encontro com outros jogadores de níveis próximos aos seus que, porventura, estejam jogando na mesma área e que tenham objetivos em comum. Ou simplesmente depende da boa vontade de um transeunte de nível mais alto que se disponha a ajudá-lo. Isso faz com que grande parte dos jogadores, mesmo aqueles que jogam esporadicamente, busque pertencer a uma *guild*. Através dela, pode-se encontrar mais facilmente suporte, tanto de jogadores do mesmo nível ou mais alto, sem contar a distribuição de recursos entre os membros.

Para entrar em uma *guild* e nela permanecer, o jogador precisa estar de acordo com os valores por ela cultivados, que variam de grupo para grupo, desde os mais exigentes até os mais brandos. Devido à complexidade de *WoW*, as qualidades do avatar não são expressas de uma maneira simples. Como observa Rettberg (2008), além de dados formais como nível, atributos, equipamentos, *achievements*<sup>17</sup>, pontos de *honor*<sup>18</sup> e *reputation*<sup>19</sup>, o valor do avatar é medido informalmente por outros jogadores através das relações estabelecidas. Tais critérios de avaliação variam como: capacidade de cumprir tarefas dentro da *party*, *raid* ou *guild*,

<sup>14</sup> Termo que define um grupo de no máximo cinco jogadores e que passa a ser denominado *raid* ao ultrapassar esse número, mas mantendo suas características.

<sup>15</sup> Segundo estudos citados por Lee e Hoadley (2007), personagens femininos recebem mais atenção, assistência e doações que os do sexo masculino.

<sup>16</sup> Expressão utilizada para se referir a *guilds* grandes, formadas de avatares no nível máximo do jogo, bastante organizadas e que visam ser conhecidas pela comunidade ao colecionar feitos de grande dificuldade.

<sup>17</sup> Sistema de metas que oferecem desafios aos jogadores que acumulam pontos e recompensas ao alcançá-las.

<sup>18</sup> Pontos ganhos ao matar jogadores da facção oposta.

<sup>19</sup> Pontos ganhos ao realizar tarefas para determinadas facções.

generosidade, dedicação, companheirismo, habilidades de comunicação, liderança, conhecimento sobre o jogo, dentre outros. Essas são algumas das características citadas pelos sujeitos ao definir o “bom jogador”.

Nossas observações também nos mostraram algumas classificações informais sobre o nível de experiência do avatar. Podemos dizer que há dois tipos de jogadores experientes e dois tipos de jogadores novatos. Uma primeira classificação seria com relação à experiência no jogo propriamente dito. Nesse caso, jogadores experientes seriam aqueles com o maior número de horas de jogo, de itens de alto nível, de *achievements*, etc. Os novatos seriam aqueles que começaram jogar há pouco tempo e ainda estão aprendendo a dinâmica do *game*. Uma segunda classificação possível se refere à atitude do jogador no jogo. Na cultura dos *games*, temos o termo *newbie* (novato em português) e suas variações *noob*, *nooba* (versão aportuguesada bem disseminada no Brasil) para se referir a certo tipo de jogador “inexperiente”. O *noob* é aquele considerado infantil, preguiçoso, egoísta, que só quer ter ganhos no jogo. Geralmente esse tipo de jogador é evitado por outros *gamers*<sup>20</sup> por sempre pedir dinheiro, itens, ajuda e informações prontas e “mastigadas”, ou seja, quer que os outros façam o trabalho por ele, sem se interessar em realmente aprender a jogar. Esse tipo de “novato” nunca se dispõe a colaborar com outros jogadores, visando sempre obter vantagens pela lei do menor esforço. Nesse contexto, o jogador oposto ao *noob* seria aquele que tenta resolver seus próprios desafios, só pedindo ajuda quando necessário, e sempre disposto a ajudar os outros. Assim, de acordo com essa segunda classificação, podemos ter um *noob* que joga um determinado jogo há tempos, mantendo essa característica inalterada, e outros jogadores que acabam de entrar em um jogo, mas já são considerados experientes por sua atitude madura. Essa classificação diz mais a respeito da maneira como o jogador se comporta no contexto dos jogos do que de sua experiência propriamente dita. Jogadores maduros nos dois contextos acima são respeitados, valorizados e procurados para dar orientações, tornando-se líderes de *guilds* por terem conhecimento sobre o jogo e por apresentarem estratégias eficazes. Geralmente, os jogadores novatos são bem recebidos e acolhidos. Algumas *guilds* oferecem apoio com itens, dinheiro, dando dicas de como fazer as coisas. Entretanto, os jogadores *noob*, mesmo aqueles que já jogam há mais tempo e têm recursos de alto nível, são mal

vistos e rejeitados tanto pelos grupos quanto pelos jogadores solo<sup>21</sup>.

A própria dinâmica do jogo favorece o surgimento das *guilds*. Entretanto, para além da “necessidade” de se formar grupos, percebemos que as conexões são bastante relevantes no contexto dos *MMORPGs*. Os jogadores não interagem somente com membros de sua *guild*, mas também com membros de outras, formando pequenas alianças, ajudando desconhecidos e se unindo sob outras formas de organização. Podemos constatar que os grupos de pertença exercem grande influência na construção do avatar.

### Deslocamentos na construção da identidade do personagem

Durante nossas observações, percebemos certo deslocamento na construção da identidade do personagem. Se o avatar é uma projeção do jogador no jogo, a imagem formada não se encontra num modelo isolado em si, mas nas relações que ele estabelece com outros. Não estamos afirmando, todavia, que as características físicas dadas ao personagem não sejam parte importante da constituição de sua identidade. Guimarães Jr. (2004) nos mostra um estudo etnográfico com uma descrição detalhada do processo de construção do corpo de um avatar em seus aspectos técnicos e/ou culturais. No entanto, como observado também por Rains (2008), no fluir do jogo, a aparência física do personagem se torna irrelevante. A identidade do jogador passa a ser a maneira com a qual ele interage *com* e *no* ambiente virtual. Conforme vemos no trecho a seguir, ao pedir para que o jogador descreva seu avatar, nenhuma característica física foi citada:

Então, minha amada Len / Ela é ágil, e muuuito má / ela pode matar qualquer um num piscar de olhos/ ela é uma pessoa solitária / Se preocupa muito com seu bicho de estimação / Talvez mais que com ela mesma / ela sempre sorri com um tom triste, irônico / Talvez seja bissexual / mas ela não está muito interessada em construir relações com os outros / ela caça e luta sozinha / ela passa noites na floresta, ouvindo o som da natureza / ela é tão sozinha! Mas feliz [Blood Elf, Hunter, lvl 80]<sup>22</sup>

Este relato também nos revela alguns traços do jogador que se fazem presentes no avatar. Em entrevista, o usuário que assume Len, ao jogar, se revela como alguém solitário, com dificuldades em aprofundar relacionamentos. O grande ponto de divergência entre jogador e avatar é que o primeiro

<sup>20</sup> Termo que define usuários de *games*.

<sup>21</sup> Jogadores que não pertencem às *guilds* por diversos motivos.

<sup>22</sup> Tradução nossa.



tenta manter-se cordial, trata bem as pessoas ao seu redor em nome de uma boa convivência. Já o avatar, não vê tal necessidade. É alguém forte o suficiente para não depender dos outros, chegando a eliminar aqueles que não lhe agradam. Tal atitude não seria possível num contexto fora do jogo, como vemos a seguir:

(...) coisas que eu nunca faria em MINHA vida / coisas que nunca farei / não posso matar, não posso nem machucar ninguém / simplesmente não posso, minha mente me impede, meus valores morais / eu quero ser um arame farpado, quero ferir os homens, quero eles rastejando abaixo de mim / eu quero ser sozinho [Blood Elf, Hunter, lvl 80]<sup>23</sup>

Com relação aos fatores que determinam a construção de um avatar, vemos que essa identidade se alicerça nas conexões que estabelecidas (mais que nas características físicas), vemos que a elaboração do personagem não acaba na montagem do modelo em si, mas se estende por toda a experiência de jogo, informando características psicológicas do sujeito ao fazer suas escolhas. E mais, se a “socialização virtual”<sup>24</sup> é algo tão influente e dinâmico, muito da liberdade que se atribui aos ambientes virtuais pode ser relativizada. Dessa maneira, assim como na realidade concreta, o sujeito precisa negociar suas formas de atuação com o meio, construindo-o em conjunto com outros elementos, sempre havendo um espaço para negociação, um espaço *entre* a considerar.

Não se trata de negar o que afirma Castranova (citado por Rettberg, 2008), quando diz que, ao entrar em um mundo virtual, estamos livres do “Jogo da Vida” recebido de nossos ancestrais e que podemos criar um novo personagem, quase da maneira que quisermos. A questão é que essa “liberdade de ser o que deseja” encontra alguns limites também no mundo virtual. Assim como na realidade concreta, vemos que, na esfera virtual, o sujeito também está envolvido em relações. Até que ponto, nesse espaço de plena liberdade, as determinações e repressões que ocorrem fora do jogo não são reproduzidas? É bastante evidente que, no contexto virtual, o sujeito tem uma abertura maior para modificar as relações de poder nas quais está inserido. Caso as conexões estabelecidas não lhe agradem, ele pode recriar um personagem, parcialmente ou completamente diferente, não tendo a “obrigação” de manter certos vínculos. Na vida concreta, guardadas as devidas proporções,

isso não se dá de maneira muito fácil. Nascermos em um determinado contexto, família, classe social. Nem sempre podemos mudar nosso tom de pele, cor de cabelo, tipo físico, dentre outras características, restando-nos apenas a opção de aprender a lidar com o que o mundo nos oferece.

Este estudo nos mostrou que a questão do sujeito isolado projetando algo de muito particular, mantendo sua identidade real ou contrapondo-se a ela, desloca-se para um sujeito articulado e pertencente a um grupo, ao inaugurar a sua identidade virtual. É no novo grupo que sua identidade virtual vai repercutir, fazendo sentido, uma vez que não estará agindo sozinho, mas de maneira orquestrada com os outros membros na consecução de um objetivo.

Pichon-Rivière (1988) postula que, durante as interações com os membros de seu grupo, o sujeito assume papéis que são as maneiras com as quais buscamos pertencer a determinados contextos. A assunção de um papel depende do vínculo que o sujeito estabelece com outros sujeitos, com o grupo ou objetos (inanimados ou não). Segundo o autor, esse vínculo formado nunca é impessoal e sempre se estabelece em função de outras relações historicamente acumuladas ao longo do processo de constituição do sujeito.

Assim, pelo observado, podemos dizer que a identidade virtual que um sujeito assume ultrapassa as características que dão surgimento a um avatar, sendo resultante de todo o processo de interações estabelecido durante o jogo. Embora muitos jogadores inicialmente elejam seu personagem com base numa afirmação (ou negação) de suas características físicas e psicológicas, notamos que, em sua maioria, os relatos sobre as escolhas de personagens se baseavam em dados relacionados às funções que gostariam de exercer ou com relação à possibilidade de ser chamado para um grupo. Conforme podemos ver nos trechos a seguir:

Peguei priest pq é a classe que mais procuram p jogar. Todas as raids precisam de “healers”<sup>25</sup>. Assim eu sempre tenho c qm jogar e nunca fico sozinho. [Human, Priest, lvl 73]

Não tenho paciência para ficar administrando as coisas. Vou batendo e “agrando”<sup>26</sup> enquanto os “healers” vão curando. [Dwarf, Warrior, lvl 80]<sup>27</sup>

Geralmente pego uma classe que o pessoal chama p jogar. Mas eu tendo pegar uma que seja bom pra

<sup>23</sup> Tradução nossa.

<sup>24</sup> O que estamos provisoriamente chamando de “socialização virtual” são as múltiplas maneiras pelas quais as pessoas se inserem em um grupo existente em um ambiente mediatizado pelas tecnologias digitais.

<sup>25</sup> Termo que designa classes de suporte que curam outros personagens.

<sup>26</sup> Termo utilizado para o ato de chamar a atenção de monstros.

<sup>27</sup> Tradução nossa.

Colen, E. M. & Queiroz e Melo, M. de F. A. de. Os avatares como mediadores no jogo de papéis

“upar”<sup>28</sup> sozinho tb. Nem sempre a gente acha gente p jogar junto. [Night Elf, Hunter, lvl 77]

Uma análise mais cuidadosa dessas falas ainda pode nos revelar alguns elementos subjacentes à escolha do jogador, como um desejo de ser aceito, de não ficar solitário, de ser útil, de ser reconhecido como corajoso. Ou características como impaciência, ou senso de oportunidade. A escolha do papel a assumir pode revelar bastante do jogador por trás do avatar, num movimento de se duplicar nessa projeção ou de compensar algo que não consegue ser no mundo real.

Outro ponto importante é que, assim como outros *MMORPGs*, *WoW* permite os *Alts* (*alternative characters*), personagens alternativos criados por um mesmo jogador como suporte a seu avatar principal, com a função de guardar itens, experimentar outras formas de jogar, ou de suprir alguma função deficiente de sua *guild*. Observou-se que, mesmo com um avatar diferente, as características associadas àquele jogador permaneciam, demonstrando que as relações estabelecidas sobressaiam sobre as características visuais do avatar.

Pichon-Rivière (1988) afirma que “através do vínculo, toda a personalidade do sujeito se comunica” (p. 77). As inter-relações que emergem entre papéis e vínculos geram uma “pauta de conduta”, conjunto de princípios que vão nortear a maneira com a qual o sujeito vai se relacionar com outros, encenando papéis de maneira coordenada. Transpondo essa lógica para o *game*, um jogador pode até criar um avatar para si da maneira que deseja, mas sua identidade será moldada no processo de interação com os grupos aos quais pertence. Muito da personalidade que ele irá assumir estará referenciada pelas relações estabelecidas com os elementos existentes tanto no mundo concreto quanto no mundo virtual.

Outro dado que este estudo revelou é que raramente se encontram jogadores que se conhecem apenas no cenário do jogo. As amizades se estendem a outros contextos, como redes sociais, programas de mensagens instantâneas e até mesmo encontros na realidade concreta, como podemos observar nos relatos a seguir:

Claro, meu namorado / mais ou menos três pessoas de minha guild / espera, cinco/ e da internet, muitas pessoas. Sério, umas cem. [Blood Elf, Hunter, lvl 80]<sup>29</sup>

Nossa, um monte. Tem muita gente daqui da cidade que joga. Às vezes a gente junta pra ir na casa um do outro ou p sair.[Human, Warlock, lvl 56]

Da guilda deve ter uns 3 que conheço. Mas do Lineage eu conhecia muita gente. [Troll, Shaman, lvl 61]

Conforme apontam Gomes e Silva Junior (2009) em seu estudo, é cada vez menor a distinção entre amizades virtuais e presenciais, sendo que o que caracteriza a relação é o tipo de vínculo e não presença ou convivência física. Além das relações de amizade, esse estudo nos mostrou que outro elemento está bastante presente na bagagem do sujeito quando ele se desloca entre a realidade concreta e a virtual: as habilidades. Gee (2007) e Rains (2008) destacam como as habilidades se desenvolvem no contexto dos games. A partir dos relatos coletados, vimos que os papéis que os jogadores assumiam estavam intimamente ligados às suas capacidades. Um jogador pode até assumir determinada posição no jogo, mas se não tiver as habilidades necessárias, não irá se manter. Aqueles que se dizem experientes, conhecedores do *game*, ou dizem possuir determinadas capacidades quando não as têm, são desmascarados, pois suas mentiras não se sustentam por muito tempo. Verificamos então que as habilidades que o jogador leva para a realidade virtual servem de credenciais para ocupar determinadas posições nas redes que tece, habilitando-o a ocupar o papel de líder, administrador, conselheiro, estrategista, etc. Da mesma maneira, habilidades desenvolvidas durante o jogo, tais como orientação espacial, capacidade de falar novas línguas, de resolver conflitos, de planejar metas, podem ser traduzidas e utilizadas na realidade concreta.

## Conclusão

Durante este estudo pudemos perceber o quanto a realidade concreta e a virtual se mesclam. As redes que as conectam estão cada dia mais fortes e evidentes. Vemos elementos de diferentes contextos traduzidos para outros. Efeito disso é que o jogo já não é um fim em si mesmo, mas um meio para a realização de diversos objetivos. Mais que artefatos sociotécnicos, os games estão se tornando também um ambiente a ser explorado como geradores de culturas e experimentação lúdica de identidades. Conforme foi visto, é ingênuo considerá-los apenas como uma forma de entretenimento, pois os jogos eletrônicos (e os ciberespaços de maneira geral) criam novos valores, novos vocabulários, novos estilos de vida. Os games estão expandindo suas redes devido a sua grande capacidade de agregar

<sup>28</sup> Termo utilizado para o ato de evoluir o personagem.

<sup>29</sup> Tradução nossa.

diversos elementos, convergir mídias, interesses, referências, etc.

Na questão específica desta pesquisa, nossas observações e entrevistas com os usuários revelaram que um fator influenciava bastante o processo de construção do avatar: o ambiente no qual estava inserido. Durante nossa imersão no *WoW*, vimos que a identidade virtual é bastante dinâmica, construída pelo acúmulo de conexões cujo centro gravitacional não estava no modelo 3D e sim nas relações estabelecidas com os elementos do jogo. Assim como ocorre na realidade concreta, os papéis que o sujeito assume num ambiente virtual são bastante influenciados pelas interações estabelecidas com membros de seu grupo ao longo de sua história. Há uma negociação constante entre as características projetadas no avatar pelo seu construtor e aquelas requeridas para o desenvolvimento de seu papel no grupo ao qual pertence. O processo de construção de uma identidade virtual se alicerça em uma dinâmica de papéis engendrada nos grupos aos quais os jogadores buscam pertencimento, se estendendo assim para além da escolha de características físicas do avatar, que ficam em segundo plano durante a experiência de jogo. A identidade, assim, se forma de acordo com as ferramentas que o jogador dispõe (habilidades e possibilidades tanto suas quanto de seu avatar) e com a maneira como as utiliza para interagir *com* e *no* ambiente virtual.

Ficou bastante evidente que aquilo que os sujeitos mais levam de si para sua vida virtual são seus repertórios de habilidades. Esses elementos só estão presentes no avatar se seu usuário também os possui. Isso não quer dizer que novas habilidades não são desenvolvidas durante o jogo e sim que, caso aprendizagens ocorram, tanto avatar quanto jogador estarão aprendendo simultaneamente. Também não significa que o sujeito em seu cotidiano necessariamente atue como o personagem, pois o importante é “saber fazer”. Num ambiente virtual, o sujeito pode colocar em prática habilidades que, porventura, não podem emergir em outros contextos. Dessa maneira, o jogador empresta a seu avatar algumas de suas habilidades, podendo também traduzir novas aprendizagens para a realidade concreta. É nesse contexto que, pelo que pudemos observar, os avatares são projeções do que o jogador é, num espaço onde lhe é permitido ser um pouco mais. Nossas observações mostraram que são frustradas as tentativas de assumir papéis muito diferentes daqueles permitidos pelas habilidades do sujeito. Assim, vemos que a dita “liberdade de ser o que se deseja” num ambiente virtual encontra limites, sejam tecnológicos (no que diz respeito às possibilidades de cada *software*), na horizontalidade

do grupo (por determinações dos elementos com os quais o jogador interage) e/ou na verticalidade de cada sujeito (referentes ao seu repertório de habilidades).

Com inspiração em Pichon-Rivière (1988) e Bleger (1984), podemos considerar que a construção de um avatar se dá, enquanto um processo psicológico, em âmbitos nos quais se expressam as pautas de conduta dentro do jogo: num âmbito psicossocial, em que o sujeito elabora uma identidade que pode estar baseada no que ele é (ou deseja ser), projetando num personagem algumas características físicas e/ou psicológicas; e num âmbito sociodinâmico, articulado a *onde* esse jogador vai atuar, *como* e *com quem*. Esses âmbitos de expressão da conduta seriam círculos concêntricos onde ocorrem intensas negociações quanto ao processo identitário dos sujeitos, nem só regidos pelo desejo-de-ser-como-quiserem, nem só determinados pelos movimentos dos seus grupos de pertença, havendo alguma margem para escolhas através das trocas estabelecidas. Assim, entre a determinação e a autonomia, esses avatares, enquanto ferramentas para a relação entre os jogadores dos videogames, cumpririam com a tarefa de experimentação de identidades e habilidades num mundo virtual.

## Referências

- Barbuto-Dias, D. R. (2007). *Brincando de ser na realidade virtual: um olhar positivo sobre a subjetividade contemporânea*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Bleger, J. (1984). *Psicologia da conduta*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Colen, E. M. & Queiroz e Melo, M. F. A. (2009). Nas trilhas dos Avatares: o lúdico nas tecnologias digitais como um multiplicador de possibilidades do sujeito contemporâneo. *Anais do SCGames - I Simpósio Santa Catarina Games*. Florianópolis, SC.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Geertz, C. (2000/2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gomes, L. G. N. & Silva Junior, N. da. (2009). Sobre a semântica familiarista da amizade na era da internet. *Anais do XV Encontro Nacional*

Colen, E. M. & Queiroz e Melo, M. de F. A. de. Os avatares como mediadores no jogo de papéis

da Associação Brasileira de Psicologia Social.  
Maceió, AL.

- Guimarães Jr., M. J. L. (2004, janeiro/junho). De pés descalços no ciberespaço: tecnologia e cultura no cotidiano de um grupo social online. In *Horizontes Antropológicos*, 10(21), 123-154.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London: Sage.
- Huizinga, J. (1938/2003). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Kozinets, R. (1998). On netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. In J. Alba & W. Hutchinson (eds.), *Advances in consumer research* (pp. 366-371). Provo, UT: Association for Consumer Research.
- Kozinets, R. V. (2002). *The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities*. Recuperado em 19 de setembro, 2009, de <http://www.marketingpower.com/content18255.php>
- Kozinets, R. V. (2007). Netnography 2.0. In R. W. BELK, *handbook of qualitative research methods in marketing*. Edward Elgar Publishing.
- Latour, B. (1999). *Morale et technique: la fin des moyens*. Recuperado em setembro, 2005 de [www.ensmp.fr/~latour](http://www.ensmp.fr/~latour) (artigos on line de Bruno Latour).
- Latour, B. (2000). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Latour, B. (2001). *A esperança de pandora*. Bauru, SP: EDUSC.
- Latour, B. (2006). *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte.
- Lee, J. & Hoadley, C. (2007). Leveraging identity to make learning fun: possible selves and experiential learning in massively multiplayer online games (MMOGs). *Innovate* 3(6). Recuperado em 12 de dezembro, 2009, de <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=348>
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Manso, E. N. & Queiroz e Melo, M. F. A. (2004, dezembro). Desvendando os Mistérios dos Role Playing Games. *Vertentes*, n. 24, dez, 7-20.
- Matuk, A. & Meucci, A. (2005). A criação de identidades virtuais através de linguagens digitais. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 2 (4), 157-182.
- Moraes, M. O. (2001-2002). Sobre a noção de rede e a singularidade das ciências. *Revista Documenta*. VIII(12/130), pp. 57-70.
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2005). Primeiros contornos de uma nova configuração psíquica. *Cad. CEDES online*, 25(65), 71-85. Recuperado em 15 de abril, 2009, de <http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad65.htm>
- Pichon-Rivière, E. (1988). *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Queiroz e Melo, M. F. A. (2003). O lúdico e o virtual na contemporaneidade: libertação ou submetimento do homem pelas tecnologias? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*. 3(1), 19-25.
- Queiroz e Melo, M. F. A. (2007). Seguindo as pipas com a metodologia da T.A.R. *Revista do Departamento de Psicologia (UFF)*, (19) , p. 169-186.
- Rains, C. (2008). *Learning, socialization and identity in videogames*. Recuperado em 12 de maio, 2010, de [www.fancifulmind.com/MMAS\\_490\\_Research\\_paper.pdf](http://www.fancifulmind.com/MMAS_490_Research_paper.pdf)
- Rettberg, S. (2008). Corporate ideology in world of warcraft. In H. Corneliussen & J. Walker. *Digital culture, play, and identity: a critical anthology of world of warcraft research*. New York: MIT P.

Colen, E. M. & Queiroz e Melo, M. de F. A. de. Os avatares como mediadores no jogo de papéis

Turkle, S. (1997). *Life on the screen: identity in the age of the internet*. New York: Touchstone.

Categoria de contribuição: Relatos de pesquisa  
Recebido: 12/09/10  
Aceito: 04/11/10

# Adolescência e MSN: O Arranjo Tecnológico da Subjetividade<sup>1</sup>

## Adolescence and MSN: The Technological Arrangement of Subjectivity

Carla Costa Barros<sup>2</sup>

João Leite Ferreira Neto<sup>3</sup>

### Resumo

A pesquisa investiga os processos de subjetivação contemporâneos que emergem no agenciamento adolescente-MSN. Sob a perspectiva das noções foucaultianas de artes da existência e escritas de si, da noção de agenciamento de Deleuze e Guattari e também das pesquisas de Turkle, Santaella e Nicolaci-da-Costa, avaliamos os modos de subjetivação que estão surgindo na atualidade, através dos relacionamentos estabelecidos no MSN. Foram realizadas entrevistas individuais com seis adolescentes, com faixa-etária entre 14-17 anos, usuários do programa, e uma conversa *online* pelo MSN entre a entrevistadora e os sujeitos entrevistados. Discute-se o conceito de subjetividade articulado a outros componentes maquínicos da contemporaneidade. Os resultados apontam para novos processos de subjetivação desencadeados pelo agenciamento adolescente-MSN, em três dimensões: as experiências tecnológicas de si, o MSN como lugar de encontro subjetivo e alguns processos de subjetivação presentes. O agenciamento adolescente-MSN apresentou-se como um laboratório de experimentação subjetiva, que produz tanto intensificações quanto amortecimentos subjetivos.

**Palavras-chave:** subjetividade; adolescência; tecnologias de informação e comunicação; internet; MSN.

### Abstract

The research investigates the contemporary subjectivity processes that emerge in the adolescent-MSN intermediation. From the perspective of the foucaultian notions of arts of existence and self writings, from Deleuze and Guattari's notion of intermediation and also from researches by Turkle, Santaella, and Nicolaci-da-Costa, we assessed the forms of subjectivation which are currently arising, by means of the relationships established on MSN. Individual interviews were made with six adolescents, with 14 to 17 years of age, users of this program, and an online talk through MSN between the interviewer and the interviewees. The concept of subjectivity is discussed, articulated with other contemporary machinic components. The results suggest new subjectivation processes triggered by the adolescent-MSN intermediation in three dimensions: the technological experiences of the self, MSN as a subjective meeting place, and some subjectivation processes that are present. The adolescent-MSN intermediation showed to be a subjective experimentation laboratory, which produces not only subjective intensification, but also subjective cushioning.

**Keywords:** subjectivity; adolescence; information and communication technologies; internet; MSN.

---

<sup>1</sup> Baseado em dissertação de mestrado produzida pela primeira autora e orientada pelo segundo autor.

<sup>2</sup> Mestre em psicologia pelo programa de pós-graduação em psicologia da PUC Minas, bolsista CAPES. Endereço para correspondência: Rua Cristalina, 465, Serrano, Belo Horizonte/MG, CEP: 30.882-250. Endereço eletrônico: pracarlapsi@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutor em psicologia (PUC-SP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas. Endereço para correspondência: Rua Planetoides, 271/102, Santa Lúcia, Belo Horizonte/MG, CEP: 30.360-440. Endereço eletrônico: jleite.bhe@terra.com.br

O objetivo desta pesquisa foi cartografar os processos de subjetivação que estão emergindo com o advento das novas tecnologias, a partir de investigação sobre os relacionamentos que os adolescentes estabelecem pelo MSN. O conceito de subjetividade é discutido e trabalhado como modo processual produtivo e reprodutivo de subjetividades através de várias modalidades de agenciamento.

O mundo contemporâneo, por meio da interação dos indivíduos com os diversos tipos de artefatos tecnológicos, tem protagonizado alterações fundamentais nos hábitos e costumes de toda uma geração. Essa nova composição humana e técnica se faz presente no cotidiano de inúmeras pessoas que passam boa parte de seu dia na frente das telas de seus computadores, o que promove uma inegável mobilização subjetiva. Os sujeitos da atualidade estão experimentando outras formas de se movimentar pelo tempo, pelo espaço e pelos lugares. O mundo *online* inaugurou nova arquitetura espaço-temporal que tem alterado profundamente os modos de vida e de subjetivação.

Visando compreender esses novos modos de vida da contemporaneidade, com esta pesquisa tentamos cartografar os processos de subjetivação presentes no arranjo tecnológico entre adolescentes e MSN. Negligenciar as mudanças promovidas na ordem subjetiva pela combinação humana e técnica seria ignorar transformações cruciais em nossa história. A relação dos indivíduos com as técnicas é, desde o início dos tempos, um elemento engendrador de novos contextos, sejam eles sociais, históricos, econômicos, culturais ou subjetivos.

Foi isso, por exemplo, o que aconteceu quando, no século XIX, um novo contexto social – construído na Revolução Industrial – introduziu novas formas de pensar, de sentir e de existir para os homens, mulheres e crianças daquela época. Parece ser isso o que está ocorrendo novamente nos dias atuais, quando complexas transformações sociais colocam nossos contemporâneos diante de novas e desconhecidas experiências de vida. (Leitão & Nicolaci-da-Costa, 2003, p. 422)

No final do século XX, a vida cotidiana experimentou profunda alteração sob o domínio tecnológico do espaço e do tempo. Entendem-se aqui por tecnologias de informação um conjunto de dispositivos que possuem caráter de comunicabilidade e interatividade. Advindas da era digital, como apontou Santaella (2003), elas revolucionaram inúmeros campos, saberes e mesmo o cotidiano da vida social. A revolução evocada pelas tecnologias interativas de informação transformou, inicialmente, alguns conceitos

convencionais. A noção de tempo e espaço, por exemplo, modificou-se após o advento dessa nova forma de mobilidade. A autora ainda comparou a cultura de massas à era digital, afirmando que esta última pode ser considerada “o esperanto das máquinas”. Enfatizando que essa seria a época que mais aproximou o sujeito da máquina, ela realçou a interferência que as tecnologias evocaram na cultura: “nenhuma tecnologia anterior havia penetrado em nós com tanta intimidade” (Santaella, 2003, p. 101).

Dando continuidade aos estudos sobre as transformações subjetivas que os diversos tipos de máquinas promoveram em determinados contextos sócio-históricos, iremos encontrar nas formulações de Santaella (2003) a convergência de campos de conhecimento entre informação, comunicação e suas consequências nas relações humanas. A autora executou um passeio histórico pelas transformações culturais evocadas pelas tecnologias, dividindo-as em seis eras. A cultura de massas, produzida pela sociedade industrial, teria sua maior representatividade no jornal, no telégrafo e na fotografia.

Santaella (2003) analisou ainda os efeitos das máquinas elétricas, eletroeletrônicas e digitais em nosso contemporâneo. As máquinas – sejam elétricas, eletrônicas, digitais, teóricas, entre outras – possuem poder contínuo de ação e transformação em nosso corpo social. A autora amplia o sentido da noção de interface para incluir a atividade humana conectada às máquinas cibernéticas.

Santaella (2003a) utilizou o termo “biocibernético” como maneira de representar essa forma de apropriação técnico-humana do espaço virtual através de um relacionamento eletromagnético com o mundo por intermédio das máquinas cibernéticas: “creio, aliás, que, no corpo biocibernético, o invisível, aquilo que ainda não podemos ver, é muito mais importante do que o visível” (p. 37).

Inspirados no conceito de corpo biocibernético de Santaella (2003a), constatamos que o imbricamento entre o humano e o cibernético está articulando novas composições subjetivas aos territórios coletivos de existência. As máquinas humanas e cibernéticas da atualidade possuem, em seus respectivos territórios coletivos, composições veiculares que movimentam processos de subjetivação contínuos, tal como a humanidade vem protagonizando desde o início dos tempos.

O MSN *Messenger*, ou apenas MSN é uma sigla usada pela *Microsoft Network* para denominar seu comunicador instantâneo. Esse aplicativo permite a troca sincrônica de conteúdo, a partir do envio e do recebimento de mensagens de texto.

Nele, o usuário é informado quando um ou mais de seus amigos, cadastrados em sua lista de contatos, estão *online*, isto é, conectados à rede. A partir daí, eles podem manter conversações por mensagens de texto recebidas e enviadas em um intervalo de poucos segundos.

Programas como esses incorporam também outros recursos como: envio de figuras ou imagens animadas conhecidas como *emoticons*<sup>4</sup>; conversação em áudio, com utilização das caixas de som e microfone do sistema; vídeo conferência com *webcam*.

O MSN foi lançado pela *Microsoft Corporation* em 1994. Sua interface diferenciada trazia atrativos que rapidamente foram apreciados e utilizados, especialmente pela geração juvenil, aqui representada pelos adolescentes. Desde então, a *Microsoft* atualiza a interface do MSN a cada ano, com o intuito de oferecer inovações e instrumentos que se enquadrem à demanda de seu público.

Os usuários do MSN têm a possibilidade de anexar inúmeros contatos em sua rede de relacionamentos. Esses contatos são, normalmente, organizados em arquivos cujas pastas determinam a origem de suas relações, definindo de quais grupos fazem parte: escola, amigos, favoritos, clube, etc. Outra função do programa é a de permitir que os usuários definam o seu *status* naquele momento, dizendo se estão disponíveis ou ocupados podendo também se colocar invisíveis na rede. Além disso, eles podem ainda escrever algumas mensagens curtas na frente do seu nome, evidenciando alguma situação pessoal que estejam vivendo ou sentindo.

Tendo definido seus grupos de relacionamentos, os adolescentes, ao acessarem a internet para trabalho, estudo ou entretenimento, ativam o *link* do MSN e começam a conversar com os demais usuários *online*. Ao iniciarem suas conversas instantâneas, utilizam “janelas”, que permitem várias conversas ao mesmo tempo, com a opção, ainda, de compartilhar uma mesma conversa entre mais de duas pessoas.

Existem, basicamente, dois tipos de quadros presentes nas conversas *online*: um que permite a visualização de toda a conversa e outro onde as mensagens são escritas para serem enviadas. Na interface do MSN, também há ícones que oferecem várias possibilidades de personalizar as conversas. Durante o tempo em que se comunicam *online*, os

usuários podem, através da barra de ferramentas, convidar pessoas para participar de determinado grupo de conversa, anexar e trocar arquivos, estudar e discutir algum trabalho, além de utilizar *emoticons* como expressão de gestos ou sentimentos.



Algumas pesquisas apontam fundamentalmente para a forma peculiar de funcionamento e a transformação subjetiva que o programa de mensagens instantâneas evoca junto a seus usuários. Migliora e Leite (2006), por exemplo, em pesquisa sobre o comportamento de crianças e adolescentes usuários do MSN, mostram o alto caráter de sociabilidade do programa. As pesquisadoras constataram entre a maioria dos entrevistados uma relação de prazer diante da conversa que estabelecem pelo MSN. Porém, 11% dos usuários entrevistados afirmam que fazem uso do programa não porque sentem vontade, mas por necessidade social. Vejamos a frase de um desses usuários: “sinceramente, eu odeio o MSN, ele atrasa a minha vida e não acrescenta nada na minha vida também, só que as pessoas não gostam mais de falar no telefone, só por aqui” (Migliora & Leite, 2006, p. 15). O MSN configura-se, então, como tecnologia de comunicação e relação bastante utilizada pelos adolescentes, gerando inclusive efeitos de coação social.

Freitas (2005) realizou pesquisa sobre os adolescentes e o que têm produzido na internet. A educadora investiga os sites construídos por eles e executa uma análise criteriosa sobre a linguagem hipertextual, os diálogos, a interação e a forma como as questões de gênero atravessam essa experiência. Ela compreende

a internet como criadora de uma nova sensibilidade cultural e social, propiciadora de outras formas de interação e intersubjetividades. Turkle (1997) vê os computadores como instrumentos que não só fazem coisas para nós, mas que fazem coisas conosco, influenciando em nossos modos de pensar sobre nós mesmos e sobre outras pessoas. (Freitas, 2005, p. 93)

Em nosso trabalho, entendemos que o acoplamento adolescência e MSN constitui-se um veículo engendrador de processos de subjetivação. Deleuze e Guattari (1995) utilizam a noção de agenciamento para designar o acoplamento de um conjunto de relações materiais com um regime de signos correspondente. Temos assim no par adolescente/MSN, um agenciamento complexo composto pela materialidade dos corpos e das máquinas associados a um regime de signos que opera interações e pode promover mudanças nos modos de subjetivação contemporâneos.

<sup>4</sup> *Emoticons* são expressões normalmente representadas por uma seqüência de caracteres tipográficos, tais como: :) , ou ^-^ e :-); ou também, uma imagem (usualmente pequena), que traduz o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos:

 (sorriso, “estou alegre”);  (“estou triste”, chorando), entre outros.



A articulação desses elementos, por inúmeras composições, compõe nova arquitetura subjetiva em relacionamentos, pensamentos e na própria comunicação contemporânea, atravessados às contingências do mundo *online*. Esses novos territórios existenciais têm produzido mudanças ínfimas sentidas na contemporaneidade, fazendo-se presentes num plano menos concreto que abstrato. Segundo Santaella (2003a), “o salto antropológico que estamos atravessando não tem a ver com pedras, mas sim com moléculas, com a morfogênese mesma do humano” (p. 37).

Encontramos outro importante aporte conceitual para este estudo na obra de Michel Foucault (1984, 2004), especialmente nos conceitos de subjetivação e de técnicas de si.

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Eu sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição (assujeitamento) ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (Foucault, 2004, p. 291)

As técnicas de si são práticas que os sujeitos desenvolvem sobre si mesmos de modo mais autônomo, ou de modo mais submisso e estereotipado, estabelecendo assim novos modos de subjetivação. Assim, a noção de subjetividade se distancia das noções de identidade, estrutura, ou universalidade, para realçar não o que permanece, o idêntico, mas o que varia e se transforma processualmente.

Pelas noções de práticas e técnicas de si, intentamos apreender a forma como os sujeitos contemporâneos estão se constituindo nesse arranjo técnico interativo altamente popular que é o MSN.

O uso desse equipamento técnico porta efeitos subjetivantes, com dimensões mais reflexivas ou mais involuntárias, modificando modos de pensamento, de percepção, de comunicação, de experiências de si, entre outros. Nossa investigação discute os processos de subjetivação que emergem nesse agenciamento tecnológico da intimidade.

## Metodologia

Além da revisão bibliográfica em torno do tema, que teve nas pesquisadoras Turkle (1997) e Nicolaci-da-Costa (2005) um ponto de referência e da discussão teórica dos conceitos considerados necessários para nossa análise, especialmente os de Foucault (1984, 2004), Deleuze e Guattari (1995), realizamos uma pesquisa de campo que contou com dois procedimentos principais: entrevistas individuais semi-estruturadas com seis adolescentes, estudantes de escola particular, de classe média, na faixa etária de 14 a 17 anos, residentes na cidade de Belo Horizonte e um encontro virtual em grupo, agendado após as entrevistas individuais. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas e o trabalho observou os aspectos éticos previstos envolvendo pesquisa com seres humanos.

Faremos uma breve apresentação dos adolescentes, com o intuito de promover considerações fundamentais para o processo de análise. A escolha deu-se por indicação da diretora pedagógica da escola, baseada no conhecimento que possui sobre seus alunos, sendo a única condição previamente estabelecida a de que os escolhidos fizessem uso contínuo do MSN por pelo menos um ano. Dos seis adolescentes investigados, três são do sexo feminino e três do sexo masculino. Apresentaremos, abaixo, um perfil sintético de cada um, com nomes fictícios no intuito de situar o leitor em nosso contexto de pesquisa.

Nome	Idade	Escolaridade	Número de contatos pelo MSN
Mariana	15	2ª série do Ensino Médio	cerca de 400 contatos
Hudson	17	3ª série do Ensino Médio	cerca de 350 contatos
Marcos	15	2ª série do Ensino Médio	cerca de 300 contatos
Mario	16	3ª série do Ensino Médio	cerca de 200 contatos
Adriana	15	1ª série do Ensino Médio	cerca de 100 contatos
Karina	14	1ª série do Ensino Médio	cerca de 150 contatos

O roteiro da entrevista semiestruturada foi embasado nos objetivos específicos de nossa pesquisa, com o intuito de perceber se existe produção subjetiva peculiar ao agenciamento

adolescente-MSN. Os adolescentes foram questionados sobre a forma como se vêem pelo MSN, como conversam e se relacionam, além de serem levados a refletir sobre a existência de

diferenças em seu jeito de ser ou no jeito de ser dos colegas quando não se encontram pelo MSN. A conversa virtual teve como ponto de partida algumas frases ditas anteriormente pelos próprios entrevistados, seguindo o curso livre da interação. Neste artigo, devido ao limite de páginas, trabalharemos apenas sobre a análise das entrevistas.

As entrevistas foram analisadas tendo como referência a perspectiva de Turato (2003), seguindo a lógica da análise temática, com as seguintes etapas: impregnação pela leitura das entrevistas transcritas, identificação dos temas mais importantes através dos critérios de relevância e repetição.

Através das entrevistas individuais, três temas se destacaram por trazerem elementos norteadores na discussão dos resultados. O primeiro explora as experiências tecnológicas de si que estão sendo protagonizadas pelo arranjo adolescente-MSN. O segundo apresenta o MSN como local e espaço de elaboração de subjetividade, ou seja, os adolescentes não só se encontram com amigos e conhecidos como também se deparam com aspectos singulares de seus processos de subjetivação durante as várias experiências que vivenciam no relacionamento em rede. O terceiro e último tema evidencia alguns processos de subjetivação singulares, cartografados nas subjetividades adolescentes aqui investigadas, com exploração de dois processos de subjetivação nomeados como amortecimento de emoções e catálise de subjetividades. Esses três temas não se apresentam como categorias mutuamente excludentes, como é comum nas análises de conteúdo mais clássicas. Ao contrário, os temas se interpenetram a partir de seu eixo analítico central que são os processos de subjetivação que emergem em decorrência do uso dessas novas tecnologias, portando, entretanto, diferentes acentos em sua discussão: nas práticas de comunicação, nas práticas de experimentação de si e nas práticas de subjetivação paradoxais.

## Discussão dos resultados

### Primeiro tema: experiências tecnológicas de si com outros

O agenciamento adolescente-MSN institui um tipo de “experiência tecnológica de si” que pode ser, analogicamente, comparado ao que Foucault (2004) denominou “técnicas de si”. Essas experiências tecnológicas de si vivenciadas na rede promovem um tipo de relacionamento múltiplo, descontínuo, veloz e objetivo, com as

características de compartilhamento e dinamismo consideravelmente ampliadas.

O arranjo dos sujeitos com a intimidade e privacidade, características peculiares à tecnologia do MSN, promoveu um encontro com aspectos de suas subjetividades, evocando a possibilidade de novos arranjos de si. Os adolescentes relatam, em suas experiências com a tecnologia do MSN, vivências de intimidade e privacidade, assim como percepções singulares e heterogêneas no contato com outros. Nesse tema, o acento está na subjetivação e na relação com outros, em práticas de comunicação e trocas.

Em relação ao aspecto peculiar da tecnologia do MSN como veículo cibernético de relações e promotor da comunicação, vejamos como esse tipo de prática de si promove nos adolescentes Mario e Karina experiências peculiares. Segundo Mario: *“fica mais fácil de falar com qualquer pessoa, entendeu? Mais fácil é porque você pode pensar antes de você falar, entendeu?”*. Para Karina: *“É mais fácil porque assim cê não tá lá cara a cara com a pessoa, cê parece que você se solta mais.... A gente analisa a conversa pra ver se não falou alguma coisa. Acho que facilita.”*

É interessante realçar que a expansão da capacidade de comunicação que o arranjo adolescente-MSN agencia está presente até em sujeitos menos comunicativos. Na entrevista realizada com Mario e Karina, foi possível constatar a presença de um comportamento mais tímido quando comparado ao dos demais entrevistados. Tal constatação fez-se possível pela observação de seus comportamentos, por considerações feitas por eles e pelo fato de possuírem um total de 150 a 200 contatos pelo MSN. Eles explicam que não possuem grande ciclo de amigos *offline*, fato que se repete no mundo *online*, onde possuem número mais restrito de amigos pelo MSN quando comparados aos contatos de Mariana, Hudson e Marcos, por exemplo (entre 300 e 400 contatos). Os adolescentes explicam que é comum um número maior de contatos pelo MSN. Isso, porém, não exclui a possibilidade de veicularem uma tecnologia mais comunicativa de si mesmos.

Turkle (1997) afirma que os locais de encontros eletrônicos, “podem gerar uma espécie de intimidade fácil” (p. 305). Percebemos em nossa navegação pelo MSN que ele também seria um meio acelerador das relações e das intimidades vivenciadas pelos adolescentes. Vejamos o depoimento de Mariana: *“tipo que... cê convive no dia a dia, mas que no dia a dia, no face a face também é distante, essa pessoa... mas no MSN não! No MSN, essa pessoa é amiga de infância.”*

Os adolescentes, de forma geral, reconhecem essa ferramenta como espaço de relação e entretenimento. Para Marcos: *“quando a pessoa tá conversando no MSN ela não tá focada só nisso, ela tá entretida com um tanto de coisa.”*

Se, antes, os adolescentes se encontravam em praças, ruas e locais de lazer para conversar, ouvir músicas e se distrair, hoje, apesar de ainda fazerem isso, possuem outro lugar que propicia sensações e vivências múltiplas e diversificadas – a internet. Nicolaci-da-Costa (2005) apresenta o sujeito da contemporaneidade como aquele que executa diversas atividades ao mesmo tempo, estando em vários lugares, apesar de estar fisicamente fixado a um lugar apenas. Em nossa pesquisa, também constatamos que o agenciamento adolescente-MSN promove experiências tecnológicas de entretenimento diferenciadas. Ele produz capacidade múltipla e virtual de diversão e movimentação, com fixação apenas do corpo físico, o que é possível devido ao arranjo veicular promovido junto ao MSN. Em seus territórios existenciais, os adolescentes apresentam aspectos singulares de composição subjetiva no que se refere à maneira como vêm o entretenimento pelo MSN.

Estudos sobre a linguagem desenvolvida na internet também apontam para os novos formatos de aprendizado e cognição e para o quanto eles atravessam aspectos emocionais. Assmann (2005), por exemplo, afirma que *“as tecnologias digitais favorecem novas interações entre agentes humanos e técnicos e fazem emergir novas formas de aprender fundamentadas muito mais nos sentidos, sentimentos e emoções”* (p. 57). O autor, contudo, não aponta para a característica de objetividade do pensamento. Segundo ele, aspectos imediatistas, instantâneos e múltiplos geram como principais características a agilidade na percepção, na comunicação e na interação. A objetividade do pensamento diante dos relacionamentos pessoais parece emergir, pontualmente, no MSN, devido ao estabelecimento de conversas rápidas com pessoas afetivamente próximas dos sujeitos.

Nicolaci-da-Costa (2005), ao marcar a escrita digital como peça fundamental do imediatismo no mundo *online*, já apontava para a objetividade presente nos relacionamentos contemporâneos, aspecto que se torna evidente em nossa proposta de cartografar os processos de subjetivação produzidos na rede social de relacionamentos do MSN. A tecnologia do MSN parece consolidar, na subjetividade adolescente, uma forma-pensamento de objetividade, exercitada na prática constante de comunicação imediata e instantânea com pessoas que fazem parte do seu círculo de relacionamentos.

As reterritorializações evocadas pelo agenciamento adolescente-MSN têm proporcionado

um espaço de experiência para novas formas de pensar, agir e sentir. Aqui, podemos observar as *“novas-formas-pensamento”* que os adolescentes estão experimentando hoje. Junto ao MSN eles exercitam em si: 1) novas tecnologias de relacionamento em grupo, podendo conversar com mais de uma pessoa ao mesmo tempo; 2) novas formas de comunicação entre si, sendo impelidos a desenvolver conversas rápidas e imediatas; 3) novas formas de pensamento, desenvolvendo a descontinuidade no raciocínio e a objetividade na fala, que deve ser clara, dinâmica, instantânea e coerente; 4) novas formas de entretenimento, podendo realizar mais tarefas ao mesmo tempo.

### **Segundo tema: MSN: lugar de experimentação subjetiva**

O MSN, lugar virtual de encontro para trocas, configura-se para os jovens, especialmente os adolescentes, como espaço onde se experimentam aspectos subjetivos variados. Turkle (1997) defende a idéia de que as comunidades virtuais são espaços de experiência de moratória para seus usuários. Seguindo a mesma linha de pensamento, defendemos a idéia de que o MSN funciona como uma espécie de laboratório para experiências afetivas. Os adolescentes, em seus depoimentos, expressam a forma como constroem e experimentam suas percepções e sensações nesse local de relacionamento. Esse local-virtual propicia dois níveis de experiências aparentemente paradoxais. De um lado, intensifica a intimidade. De outro, favorece a construção de certa privacidade. Aqui o acento está na subjetivação produzida através de práticas de experimentação.

Mario e Karina afirmam que o MSN favorece a intimidade em suas relações, principalmente diante de situações em que têm que conhecer alguém, aspecto considerado difícil e delicado. Mario afirma o seguinte: *“eu não conheço uma pessoa, por exemplo. Aí eu vou, e acho ela na internet e começo a falar com ela pelo... pelo MSN. A coragem de chegar pra conversar com a pessoa .... Até conhecer a pessoa diferente.”* Karina observa que: *“Às vezes a pessoa... Assim... Isso é raro! Mas... que a gente mal conversava assim, aí começou a conversar pelo MSN e a amizade hoje, tá assim. Só vai evoluindo cada vez mais.”*

Até mesmo para os sujeitos mais comunicativos, como Hudson, o MSN é visto como tecnologia que facilita o desenvolvimento da amizade. *“Porque se você começa a conversar com ela ali, depois que ocê... cê encontra com ela um dia na rua, você, já conversando com ela pelo MSN, consegue conversar com ela mais fácil.”*

Por outro lado, os adolescentes também enfatizam que a privacidade proporcionada pelo MSN é elemento facilitador nos relacionamentos em rede. Hudson, Marcos, Mário e Karina apontam que o aspecto de privacidade do MSN faz com que se expressem melhor. Hudson e Karina, por sua vez, atribuem a causa ao fato de estarem sós, sem ninguém por perto. Para Hudson: “A pessoa sente... é, né... justamente por tá essa... atrás de algo.... Ele é tímido de frente a frente, mas no MSN ele fala mais e tal, ele solta mais as palavras.” Para Karina: “Cê não tá vendo a pessoa, não tem ninguém ali pra, pra... ficar te vigiando. Aí, a gente se... a pessoa não tá ali vendo. Aí, cê já se solta mais.”

O MSN como espaço para elaborar a própria subjetividade expressa o mais puro hibridismo entre os aspectos técnicos e humanos. Turkle (1997) afirma que a experiência da virtualidade vivenciada pelos computadores fornece oportunidades de simulação que atravessam consideravelmente a subjetividade do mundo *offline*. Fica visível que as relações engendradas via MSN promovem nos sujeitos da contemporaneidade acoplamentos, arranjos e associações até então nunca experimentados em outros meios. Se ainda retomarmos o período de moratória como verdadeiro espaço de experimentação, poderemos afirmar que, no corpo social, as vivências maquínicas dos indivíduos em suas composições veiculares com as novas tecnologias estão proporcionando também um tipo de moratória social. Como lembra Turkle (1997), “a sua mensagem é a de que somos tão parecidos com máquinas que, para prolongarmos a nossa pessoa, basta que estabeleçamos com elas emparelhamentos cyborg” (p.262).

### **Terceiro tema: alguns processos de subjetivação**

Dois processos de subjetivação se fizeram evidentes no arranjo veicular adolescente-MSN. Como tecnologia veicular, o MSN promove não somente a capacidade de aceleração como também a função de amortecimento. Em ambos os movimentos, fica realçado o caráter fluido e mutante da experiência subjetiva, na qual a identidade mais rigidamente formatada dá lugar a processualidades e experimentações subjetivas, por vezes paradoxais. Nesse tema, o acento está colocado nas práticas de subjetivação paradoxais.

Ele se caracteriza como veículo catalisador de subjetividades quando promove expansão e aceleração dos processos subjetivos. Todos adolescentes entrevistados reconhecem que um ou outro aspecto de suas subjetividades fica mais

expandido durante o relacionamento pelo MSN. Mariana diz ser “*uma pessoa mais fácil pra ouvir*”; Hudson vê-se mais comunicativo; Marcos diz “*pensar mais*” pelo MSN; Mario afirma ter “*mais tranquilidade pra falar*”; Adriana vê-se mais corajosa e Karina sente-se “*mais solta*”.

Como veículo amortecedor das emoções, o MSN permite aos seus usuários a expressão de sentimentos muitas vezes não condizentes com suas verdadeiras emoções. No arranjo veicular adolescente-MSN, foi possível observar que sua função de amortecedor se dá especialmente no campo das experiências afetivas, através das reações emocionais que os adolescentes diluem na rede de relacionamentos.

Todos adolescentes reconhecem que o aspecto de proteção do MSN permite às pessoas esconderem o que realmente são, ou seja, não demonstrarem ou minimizarem alguns de seus sentimentos. A diferença reside no fato de que, enquanto uns se favorecem disso, como é o caso de Mariana: “*tipo eu posso falar o que eu quiser, que ninguém vai me bater, porque o computador tá me protegendo ali naquela hora*”, outros se mostram mais desconfiados e receosos de se relacionar verdadeiramente com seus amigos pelo MSN, como é o caso de Adriana: “*eu posso escolher quem que eu sou, por MSN e pelo Orkut. É por isso que eu não gosto. Porque com a pessoa... no MSN e pelo Orkut, ela pode escolher quem que ela é.*”

A escrita digital presente nos relacionamentos em rede promove uma reterritorialização no modo como os sujeitos se correspondem atualmente. Vejamos o depoimento de um dos adolescentes entrevistados: “*aí demorava uma semana pra você receber a carta, hoje em dia eu escrevo: “oi” ela responde dois segundos depois*”. Foucault (2004) afirmava ser a carta “uma maneira de se apresentar a seu correspondente no desenrolar da vida cotidiana” (p. 159). Com essa afirmativa, podemos vislumbrar que, apesar dos meios de correspondência terem sofrido alteração considerável ao se inserirem na tecnologia de redes, eles ainda representam uma forma de apresentação dos sujeitos.

Entretanto, a velocidade produzida na escrita digital não evoca o movimento de reflexão característico das escritas antigas; ela incita, na verdade, um processo e um movimento de transformação fugaz e instantânea – tal como a metáfora da tecnologia de rede preconiza.

Turkle (1997), ao concluir seu trabalho, afirmou que os efeitos de multiplicação das experiências do ego evocam maior conhecimento de nossas diversidades e, automaticamente, das outras. A humanidade poderia estar à beira de experimentar uma nova condição de se relacionar

entre si, entre humanos e não-humanos, entre os fluxos e os “nós” da rede contemporânea de relacionamentos, compartilhando sistemas, vivências, informações e conhecimento.

Uma percepção mais fluida do eu permite uma maior capacidade para acolher a diversidade. Torna-se mais fácil aceitar o rol das nossas (e dos outros) identidades inconsistentes – talvez com humor, talvez com ironia. Não nos sentimos compelidos a classificar ou julgar aos elementos de nossa multiplicidade. Não nos sentimos compelidos a excluir o que não se enquadra no padrão. (Turkle, 1997, p. 391).

Em nosso encontro virtual, que não foi objeto de análise neste texto, experimentamos o quanto a conversa pelo MSN foi agradável e fluida. As constantes brincadeiras e críticas que os adolescentes faziam uns com outros, ao se depararem com suas intimidades, promoveram um relacionamento em rede onde as diversidades, inevitavelmente, se esbarraram. O MSN tem proporcionado aos adolescentes a experimentação de novos formatos de relações com os outros e consigo.

Se, por um lado, a subjetividade expandida força, nos sujeitos contemporâneos, o exercício de seu narcisismo, pois sua imagem nunca foi tão exposta e difundida como com a tecnologia de rede, por outro lado, a subjetividade compartilhada evoca o exercício de descentramento de si, com conseqüente movimento para os “nós” e entrelaçamentos da rede.

### Conclusão

Os sujeitos da contemporaneidade estão experimentando transformações micro-instaladas, incorpóreas, que revolucionam suas constituições extra-físicas, com conseqüentes alterações no campo sensorial e psicológico. Diante desta moratória social, advinda das mudanças nas arquiteturas físicas dos territórios subjetivos, que inaugura a subjetividade adolescente, aportamos as considerações finais deste trabalho. Como bem sabemos, a adolescência com sua peculiaridade de experiências, vivências e moratória social traz consigo as possibilidades reprodutivas e produtivas de um modo adulto de se tornar humano. Em nosso caso, poderíamos dizer que esse modo talvez não seja só humano, mas também mais que humano. Nesta pesquisa, foi possível contemplar o modo como os veículos de subjetivação adolescentes e MSN estão processando e circunscrevendo novos tipos de subjetividade.

Com as entrevistas individuais foi possível constatar processos de subjetivação homogêneos e heterogêneos circunscritos ao agenciamento adolescente-MSN. Como aponta Guattari (1992), essas experiências levam a complexos universalizantes, não deixando, porém, de apresentar tendências heterogêneas.

A estética do ser na contemporaneidade possui arquitetura híbrida, com componentes corpóreos e incorpóreos que, por si só, carregam universalidade e heterogeneidades da nova paisagem urbana em que aspectos maquínicos dispostos nos fluxos da rede constroem tanto as conexões subjetivas como os “nós” dos entrelaçamentos.

O arranjo tecnológico da intimidade que emerge nesse agenciamento apresenta novos fluxos e direções no que se refere aos relacionamentos que os adolescentes estabelecem não somente consigo como também com os outros. Em contrapartida, alguns “nós” se fizeram presentes nesta rede social de relacionamentos, apontando para conflitos íntimos e, ao mesmo tempo, coletivos. É este o paradoxo da contemporaneidade que evoca contínuos processos de transformação nos territórios coletivos de existência.

Diante dessas transformações na subjetividade contemporânea, um dos cuidados que devemos ter é o de não patologizar seus aspectos psíquicos. O fato de alguns padrões de pensamento, sentimento e sensações estarem em processos de alteração não implica patologia.

Não podemos, portanto, desconsiderar as constantes transformações que os diversos tipos de máquinas presentes na atualidade estão protagonizando. Assim sendo, posteriores trabalhos sobre os novos arranjos e formatos dos sujeitos contemporâneos fazem-se não somente necessários, como indispensáveis para o acompanhamento dessas mudanças constantes e aceleradas, tão peculiares ao nosso tempo. Tempo de transformações, reflexões, indagações e discussões. Tempos de pesquisa.

### Referências

- Assmann, H. (2005). A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In H. Assmann (Org.). *Redes digitais e metamorfose do aprender* (pp.51-72). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34.

- Foucault, M. (1984). *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2004). *Estratégia poder e saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freitas, M. T. A. (2005). Letramento digital de adolescentes: um exercício de prazer e ludicidade. *Cadernos Rio Mídia 1*(1), Encontro Internacional Rio Mídia, 74-103.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed.34.
- Leitão, C. F. & Nicolaci-da-Costa, A. M. (2003). A psicologia no novo contexto mundial. *Estudos de Psicologia, 8*(3), 421-430.
- Migliora, R. R. V. P. & Leite, C. (2006). A troca sincrônica de mensagens (MSN) na socialização de crianças e adolescentes. *2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*, Ulbra (pp.01-20). Recuperado em 14 de julho, 2009, do bem tv, [http://www.bemtv.org.br/portal/materiais/A\\_troca\\_sincronica\\_de\\_mensagens.pdf](http://www.bemtv.org.br/portal/materiais/A_troca_sincronica_de_mensagens.pdf).
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2005). O cotidiano nos múltiplos espaços contemporâneos. *Psicologia. Teoria e Pesquisa, UnB, 21*(3), 365-373. Retirado em 15 de julho, 2008, do pepsic, <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v25n1/v25n1a07.pdf>.
- Santaella, A. L. (2003). *Da cultura das mídias a cibercultura* (pp. 77-113). São Paulo: Paulus.
- Santaella, A. L. (2003a). O homem e as máquinas. In D. Domingues (Org.), *Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade* (pp. 33-44). São Paulo: Editora da UNESP.
- Turato, E. R. (2003). *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa. Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas* (2ª Ed). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã. A identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio D'água Editores.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa  
Recebido: 13/09/10  
Aceito: 11/10/10

## As Voltas e Viravoltas dos Jovens do Início do Século XXI

### Changes and Turnarounds of Young People in the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century

Maria Aparecida Campos Mamede-Neves<sup>1</sup>

#### Resumo

O presente artigo discute a inserção da juventude citadina na apropriação do uso da internet, baseando-se em pesquisa realizada com jovens que terminaram o ensino médio, ouvindo-os no momento de sua entrada na universidade em relação ao uso e às representações que fazem da internet, tendo como contraponto as representações do livro, da TV e do computador. Os passos metodológicos são descritos e os resultados analisados. A pesquisa mostra que, pelo menos um segmento da população de jovens citadinos nascidos no final da década de 70 e 80 são pertencentes à chamada Geração Y, independente de sua classe econômico-social, não importando se, para acompanhar os avanços midiáticos, os menos favorecidos tenham que criar, com muito esforço, uma série de maneiras para poder usufruí-los.

**Palavras-chave:** juventude; juventude e mídias digitais; representações da internet.

#### Abstract

The present article discusses the insertion of the city youth in the appropriation of the use of the internet, based on a research conducted with young people who have completed high school, listening to them at the moment they entered the university, concerning the use and representations they make of internet, having as a counterpoint the representations of the book, of the TV, and of the computer. The methodological steps are described and the results are analyzed. The research shows that, at least a segment of the population of the youth from the city born in the late 70's and 80's belongs to what is called Generation Y, regardless of their socioeconomic class, not mattering if, to follow the media advances, the low income population has to create, with a lot of effort, a series of forms to take profit of them.

**Keywords:** youth; youth and digital media; internet representations.

---

<sup>1</sup> Professora Emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Doutora em Psicologia. Endereço para correspondência: Praça Adv. Heleno Cláudio Fragoso, 4/504, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, RJ, CEP: 22.793-078. Endereço eletrônico: apmamede@gmail.com

Como toda narrativa de um trabalho investigativo realizado em vários tempos, mas sempre ligado pelo mesmo fio condutor, este artigo se produziu na busca do porquê, onde e quando se pesquisou, nos dados encontrados no caminho de sua história, no cruzamento de seus achados. Assim sendo, ele recua 10 anos, quando se inicia o interesse em nosso grupo de pesquisa pelo estudo da juventude dos tempos atuais (Mamede-Neves, 2001).

Para que o leitor saiba de que jovem estamos falando, é bom que comecemos por clarificar qual conceito de juventude foi tomado como base em nossa investigação. Certamente, pela nossa formação<sup>2</sup>, rechaçamos a demarcação rígida das idades, a generalização do termo, a categorização oriunda de uma abstração. A juventude da qual estamos falando aqui nos coloca, usando as palavras de Pais (2008), “profunda e comprometedoramente emaranhados numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas” (p. 8). Compreendemos que não há uma juventude, mas juventudes, historicamente datadas, com características singulares de seus contextos sociais. Se para o escritor argentino Jorge Luís Borges todo substantivo se forma por acumulações de adjetivos, “a decifração do conceito de juventude passa pelo desvendar das representações que, através de sucessivas adjetivações, fazem (da juventude) uma realidade mascarada, por vezes uma ficção ou até mesmo um mito” (Pais 2008, p. 8).

Por isso, em nossas pesquisas fugimos das adjetivações que rotulam e agrupam os jovens em grupos distintos e opostos, que têm, na parte, a constituição do todo, como, por exemplo, terríveis ou alienados, passionais ou apáticos, materialistas ou sonhadores, “aborrecentes”, balançando entre contrastes ou de forma metonímia. (Pais, 2008). Preferíamos levantar suas posições sem fazer generalizações, quando, nos idos de 2000, ou seja, no início desta série de pesquisas sobre a juventude, procurávamos entender a construção de valores e a percepção de problemas que o jovem, recém admitido na universidade, no caso a PUC-Rio, apresentava. (Mamede-Neves, Vidal & Wilmer, 2003) A época era muito propícia, porque estávamos na passagem do milênio, momento em que os mitos relativos à imortalidade do homem ou à destruição do mundo se afloravam. Que

elementos estavam sendo levados em conta quando jovens universitários emitiam sua opinião a respeito dos valores da juventude daquele instante e dos problemas que essa mesma juventude dizia enfrentar no seu dia-a-dia?

Interessante que, em nossa busca, constatamos uma intensa complexidade do campo estudado. Vimos que as preocupações quanto ao mundo atual se alocavam nas vivências sociais que aconteciam em suas vidas e que, por seu turno, se aproximavam da problemática da identidade e da sua socialização moral. Portanto, caía por terra a idéia de que a bagagem ética de um indivíduo que emite um juízo moral estaria, em última instância, sendo o resultante de normas universais que independem do contexto no qual ele está vivendo.

Constatamos que o grupo estudado apontava não haver mais espaço, hoje em dia, para pensares monolíticos, de valores absolutos, desvinculados dos problemas da vida comum. Os jovens falavam de si, do seu cotidiano e de suas relações parentais ou de amizades, mas, ao mesmo tempo, mostravam-se buscando valores que seriam mais universais, parecendo-lhes, para muitos, quase perdidos. Enfim, as respostas do grupo (num total de quase mil informantes) às perguntas sobre valores e problemas eram representativas dos olhares múltiplos, em que vigoram as multiplicidades das instâncias do ser, características da modernidade moral e seu “multiculturalismo” ético, além de que constatamos uma forte articulação entre valores e problemas.

Cada indivíduo apresentava certa “mistura” de níveis: individual, local, social, universal, como também a persistência – não obstante as pressões do “sistema” – da aspiração de se relacionar com o mundo e com os outros independentemente das razões instrumentais.

Pensando no total das respostas dadas naquela pesquisa que iniciou todo esse caminhar, tanto relativo aos valores quanto aos problemas, encontramos semelhança dos resultados entre essas duas ordens, no sentido da preponderância da dimensão social, sendo que, no que se refere aos problemas, essa categoria se acentuava ainda mais. Enquanto 55,0% de alunos mencionavam valores ligados ao campo social, no que se refere a problemas, este percentual subia para 82,3%. Isso é compreensível, se pensarmos que há uma grande concretude na natureza dos problemas, exigindo uma resolução real, enquanto que os valores podem ser pensados de forma mais idealizada.

Por exemplo, procurando saber de que valores esses jovens falavam, por ordem de maior incidência, encontramos: profissão, estabilidade econômica, relações afetivas, sucesso e prestígio,

<sup>2</sup> De minha longa experiência no campo da Psicologia, a conceituo como uma ciência social, vendo, portanto, o comportamento humano como uma construção social, datada historicamente e que, tendo uma base biológica, se faz pelas condições contextuais e relacionais.



ter personalidade, valores esses seguidos (com menor incidência) de cidadania, família, liberdade, individualismo e, também, felicidade e melhoria de vida. Quando se referiam a problemas da juventude, mencionavam, com maior incidência, violência, desemprego e mercado de trabalho (escasso), drogas, dificuldade financeira e incerteza econômica, má qualidade de vida, situação do país, preconceito para com os jovens.

Guiados, portanto, pelos resultados encontrados naquela pesquisa, vimos a importância de estudar melhor a relação do jovem com seu entorno, até porque comungamos com a idéia de Ortega (1967) de que o eu é "eu mais a sua circunstância". Consideramos, como o autor, que existe um eu que está intrinsecamente ligado à realidade que o circunda, de que tudo que está no seu contexto é separado dele mas, ao mesmo tempo, inseparável dele. Ainda em relação a isso, o sociólogo Hélio Jaguaribe<sup>3</sup> – um comentador do autor no Brasil – no prefácio à obra *História como Sistema*, de Ortega e Gasset (1982), pondera que em Ortega há uma profunda convicção de que o que importa, antes de tudo, é a lucidez e a compreensão do mundo para operar nele.

Assim sendo, a ligação encontrada entre os valores da pessoa e suas circunstâncias imediatas se tornou o núcleo de uma série de pesquisas que e realizaram sucessivamente, tendo como tema a importância da mídia na formação de valores. Investigamos a relação do jovem com a informação trazida pelo jornal impresso - pesquisa *Jovem jornal* (Mamede-Neves, Pedrosa & Figueiredo, 2007), do jovem com a TV (Ferraz, 2006) e desembocamos na pesquisa sobre a relação do jovem com o meio digital, conectado em rede, circulando nos espaços sociais da Internet (Mamede-Neves, 2007).

Entretanto, cremos que, para esse artigo, a pesquisa que oferece maior subsídio ao objetivo pretendido é exatamente a última mencionada acima, que teve como base a experiência investigativa do comportamento do jovem no universo midiático digital, no qual hoje ele costuma circular com desenvoltura, partindo do pressuposto que a Internet é um espaço polissêmico, capaz de propiciar todo um conjunto de usos, representações e apropriações por parte dos jovens - pesquisa *Jovens em rede* (Mamede-Neves, 2010).

<sup>3</sup> Nono ocupante da Cadeira nº 11 da Academia Brasileira de Letras, eleito em 3 de março de 2005 na sucessão de Celso Furtado e recebido em 22 de julho de 2005 pelo acadêmico Candido Mendes de Almeida <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=160>

Em todas as partes do mundo, as comunicações vêm se ampliando, fazendo com que, em algumas regiões, os jovens utilizem, cada vez mais, as tecnologias de comunicação. O processo de consumo crescente deste tipo de bens tem obviamente um efeito muito importante no encurtar distâncias e crescente vinculação a este tipo de bens... Porém, este efeito não deve ser confundido com uma homogeneização das juventudes. No mundo, o uso e a resignificação das comunicações entre as juventudes, se encontram adaptadas às especificidades locais nas quais habitam. (Bennet, 2000). É nesse sentido que a globalização é um processo dialético, no qual a heterogeneidade local é intervinculada em um processo mundial, justapondo-se ao "global" (universal) e o "local" (particular), definindo-se, portanto, uma realidade "glocal" (Roberstson, 1995). (Rossi, 2005)<sup>4</sup>

Constatamos que ser jovem em rede é manter-se nessa conexão emocional que desfigura a oposição humano e não-humano, provando que as coisas não existem sem o sujeito, não esquecendo, contudo, que o sujeito também não existe sem as coisas. Assim, uma coisa não é sozinha, ela mesma uma coisa separada do humano. Manter-se conectado em banda larga ou numa banda de rock; acelerar no simulador de vôo ou no relacionamento com que se fica; estar sozinho no meio da multidão do agito ou compartilhando múltiplas experiências, isolado como um ciber-ermitão, esse jovem e o que ele aprende é a essência do que estudamos e do que produzimos (Mamede-Neves & Castanheira 2009, prefácio)

Por outro lado, preferimos considerar que a chamada Geração Y<sup>5</sup>, embora seja apontada como sendo daqueles que nasceram a partir do final dos anos 70, numa década de valorização intensa da infância, com internet, computador e educação mais sofisticada que as gerações anteriores, não pode, segundo nosso entendimento, representar a totalidade dos nascidos na época, mas apenas um segmento específico da juventude que, pelas condições de vida em que cresceram, ganharam

<sup>4</sup> Tradução livre

<sup>5</sup> A Geração Y, também referida como Geração millennials ou Geração da Internet é um conceito em Sociologia muito aplicado na área de Administração e Negócios, que se refere aos nascidos no final da década de 1970 até meados da década de 1990, sendo sucedida pela Geração Z. [pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o\\_Y](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o_Y)  
As gerações anteriores são: as dos BABY-BOOMERS (1946 a 1964), filhos do pós-guerra, que romperam padrões e lutaram pela paz. Já não conheceram o mundo destruído e, mais otimistas, puderam pensar em valores pessoais e na boa educação dos filhos; as da GERAÇÃO X (1965 a 1977), que já tem condições materiais do planeta que permitem pensar em qualidade de vida, liberdade no trabalho e nas relações. Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação já podem tentar equilibrar vida pessoal e trabalho (Loiola, 2010).

auto-estima e não se sujeitam a atividades que não fazem sentido em longo prazo. Esses jovens sabem e gostam de trabalhar em grupo, desenvolvem redes sociais, lidam com certa igualdade com a autoridade e têm mais forte a conscientização ambiental, formando

um grupo que está, aos poucos, provocando uma revolução silenciosa. Sem as bandeiras e o estardalhaço das gerações dos anos 60 e 70, mas com a mesma força poderosa de mudança, eles sabem que as normas do passado não funcionam - e as novas estão inventando sozinhos. Eles querem dar sentido à vida, e rápido, enquanto fazem outras dez coisas ao mesmo tempo, priorizando o aprendizado e as relações humanas. (Loiola, 2010)

Infelizmente, mesmo numa cidade do porte do Rio de Janeiro, a segunda maior do Brasil, nem todos os jovens desta faixa etária estão dentro dessa categoria, encontrando-se aqueles que, pelas camadas populacionais a que pertencem e as poucas possibilidades que lhes são dadas quanto a estudo e trabalho, se enquadram muito mais no comportamento das gerações anteriores, reconhecendo as possibilidades do que teriam direito, mas que, em realidade, não as têm, desenvolvendo uma relação de amor e ódio com os superiores, ao mesmo tempo em que se mantêm numa inércia psíquica que os impede de lutar por melhoras sociais, sobretudo porque, no seio de suas famílias, predomina o desemprego, crises violentas familiares, pouca assistência à saúde, tornando-se céticos e apagados.

Tendo isso em mente, nossa pesquisa *Jovens em rede* teve como objetivo verificar que representações os jovens fazem, através de diferentes expressões, do Computador e da Internet, tendo como contraponto as suas representações do Livro e da Televisão. Como desdobramento deste objetivo central, analisamos as possíveis articulações entre as apropriações e interações desses jovens no uso da Internet e o que esperam dela.

### **Que Jovens Encontramos nas Redes - E em seus Nós - Que a Pesquisa Percorreu**

Trabalhamos ouvindo, durante o processo de matrícula, jovens recém-chegados à universidade para o ano letivo de 2006, selecionados pelo sistema regular de Vestibular ou ENEM (chamado daqui para frente de GRUPO A) e pelo PROUNI (GRUPO PROUNI)<sup>6</sup>, através da resposta a um

questionário. Com isso, pretendemos garantir que teríamos a representação das diferentes camadas sociais dando sua opinião acerca da sua inserção no espaço cibernético. O questionário aplicado pode caracterizá-los não só em relação ao perfil social quanto à sua familiaridade e hábitos de uso de tecnologias digitais, respostas essas obtidas ainda sem a influência mais efetiva da cultura cibernética que é corrente dentro da universidade, uma vez que essa universidade disponibiliza, para todos seus alunos, endereços eletrônicos pessoais e oferece espaços computacionais, facilitando e incentivando a interação na cibercultura. O grupo ouvido representava 61,85 % da população dos universitários que eram admitidos na universidade, sendo 51% de mulheres e 49% de homens, com idade entre 17 a 19 anos. Interessante notar que, quando analisado separadamente, o grupo PROUNI se situava predominantemente dentro desta faixa etária, o que contradizia a hipótese do senso comum, pelo menos na época, que os jovens de classe menos favorecida ingressam mais tarde na universidade. Também os dois grupos residiam, comprovadamente, nos mais diversos bairros do Rio de Janeiro, com diferenças significativas de classe. A imensa maioria declarou saber usar o computador, sendo que o GRUPO A o fazia (tomando o ano da pesquisa como marco zero) há mais de 6 anos e o PROUNI, entre 5 e 4 anos, diferenças essas provavelmente devidas a condições financeiras dos dois grupos.

Na segunda etapa da nossa investigação, ou seja, quando perguntamos sobre a representação da Internet e de seus significados, ela foi considerada quanto aos objetivos e frequência de uso de jovens (no nosso caso, pré-universitários), seu alcance, sua influência no cotidiano e sua apropriação, no que se refere à complexidade e à representação. O acervo de respostas à pergunta central da pesquisa, como já dissemos, sobre as representações que os jovens faziam da Internet, tendo como contraponto o livro, a televisão e o computador, foi registrado e organizado segundo as categorias que foram emergindo desta análise:

<sup>6</sup> Programa Universidade para Todos.

**adjetivação - vínculo**

Quando o informante utilizava somente o adjetivo para responder, usava uma palavra.

Teve origem em um grupo de classificações anteriores reunidas sob a categoria-mãe adjetivação: facilidade, fundamental, utilidade, valor negativo, valor positivo, adjetivação ambígua, modernidade.

**descrição**

Quando ele descreve o objeto em si, apontando suas características físicas.

**finalidade de uso - compras**

O informante define o uso que faz das Internet para lazer, para trabalho, para compras, para comunicação etc.

**programa de comunicação**

O informante citava um recurso da Internet como meio de comunicação

**p/ lazer/ entretenimento**

O informante citava a Internet como meio de lazer, jogos interativos

**busca/pesquisa/ informação****p/ trabalho p/conhecimento**

O informante citava a Internet como meio de busca de informações de diversas ordens tanto para fins acadêmicos como para situações de vida diária

**programa que executa uma tarefa**

Quando o informante nomeia um programa que executa uma tarefa.

**símbolo**

Quando o informante usa uma palavra metafórica ou metonímica para expressar o que seja Internet.

**sites**

Quando o informante nomeia um site da Internet

Essa categorização permitiu extrair resultados muito significativos e que nos deram uma visão muito interessante desse jovem com quem convivemos hoje. O mais significativo resultado extraído da análise crítica do material da pesquisa foi que os dados coletados e tratados estatisticamente apontaram não haver diferença de significação, valor, ou formas de representação e uso da Internet entre os jovens das camadas A e B e os que tinham chegado à universidade através do PROUNI. No momento da entrada na universidade, o analfabetismo digital, que tantas vezes parece ser inerente às classes com menos possibilidades de capital financeiro ou cultural, não foi constatado na pesquisa *Jovens em Rede*.

As diferenças encontradas repousaram muito mais no que se refere ao número maior ou menor de computadores por família, qualidade da máquina ou atualidade maior ou menor de programas e aplicativos usados; enfim, dados que estavam ligados às diferenças de condições sócio-econômicas dos grupos, mas nunca em relação a um possível analfabetismo digital por parte daqueles que vinham de vestibulares comunitários. Interessante ainda ressaltarmos que esses dados surpreenderam muitos professores que tinham a convicção de haver forte diferença de conhecimento, manejo e inserção no mundo digital entre os vestibulandos que eram aprovados pela via convencional e os que provinham do PROUNI.

Em relação ao que os jovens faziam em seu tempo livre, constatamos que, no GRUPO A, entre rádio, livros, revista, televisão, computador, 46,3% preferem o computador, seguidos de 25% que vêm televisão. Importante notar que a televisão, mídia considerada de massa, talvez a mais popular na nossa sociedade, ainda que tenha tido uma considerável expressão nas respostas, ficou aquém do computador. Acreditamos que, com o avanço tecnológico cada vez mais veloz, os computadores vêm, a cada dia que passa, ampliada a sua capacidade hipermediática, ou seja, as possibilidades se abrem a cada clique, a diversidade de recursos vem se proliferando e pode se dizer que atividades que outrora ficavam restritas a televisão, hoje se tornam muito mais atraentes no computador como, por exemplo, assistir filmes, videoclipes, navegar na Internet, etc.. Esta naturalização do computador, bem como a convergência de mídias conseqüentes da Internet, faz com que as possibilidades se multipliquem consideravelmente.

No grupo PROUNI, predomina, no tempo livre dos jovens, o uso da televisão com 43%; em segundo lugar, aparece o computador com 18%. Foi interessante relacionar estes dados com a questão sobre ter ou não computador em casa. De fato, no Grupo A, 97% possuem computador em casa, enquanto que, no grupo PROUNI, apenas 64% o possuem. Assim sendo, provavelmente esses jovens assistem mais televisão, por não ter ainda

computador e Internet em sua moradia. Aliás, a condição de não ter computador em casa no grupo PROUNI primeiramente ficou camuflada no item ‘omissão de resposta’ e, somente pelo cruzamento de outras informações, como, por exemplo, ‘de onde o jovem acessava a Internet’, foi possível constatar essa não existência do computador.

Mas, como veremos mais adiante, esta impossibilidade de ter um computador não impede o jovem do PROUNI de navegar na Internet, ter endereço eletrônico, participar de sites sociais, como o Orkut, ter seu próprio diário virtual (blogs e fotologs), utilizar programas de mensagem instantânea, como o MSN e Skype, ou ainda procurar informações em sítios de busca, em igual proporção que os alunos que compunham o Grupo A. Hoje talvez tivéssemos a primazia do celular com a possibilidade que tem de agregar mídias e cada vez mais ao alcance de pessoas com menos posses.

Por isso, vistos na sua totalidade, 98% navegam na Internet, diariamente ou pelo menos 2 a 3 vezes por semana, logicamente estando nesse contingente mesmo aqueles que não têm computador em suas casas. Isso demonstra haver uma grande facilidade de acesso à Internet fora de casa. E qual seria então a forma de acessar mais comum no grupo PROUNI? Da casa de amigos, da escola, do trabalho e em espaços como os cibercafés e as *lan houses*, hoje muito mais disseminadas nas comunidades de baixa renda que nos espaços urbanos mais privilegiados. (Leal, 2007, 2010)

Isto posto, podemos dizer que este consumo de mídia pelo jovem não é simplesmente diversificado; podemos apontar uma nova cultura em formação, uma cultura aonde a convergência midiática vem transformando o modo de viver a informação e a comunicação como bem aponta Morcellini (2005)<sup>7</sup>:

O fenômeno que se vai delineando é constituído da explosão de necessidades culturais e comunicativas sempre mais articuladas em um quando onde – do ponto de vista do consumo - parece impor-se mais a uma lógica de integração entre mídias e gêneros

<sup>7</sup> Morcellini, M. (org). *Il medioevo italiano. Industria culturale, tv e tecnologie tra XX e XXI secolo*. Roma: Caroci, p. 45, 2005. Apud Rivoltella, P. C. (org.). *Screen generation – gli adolescenti e le prospettive nell'educazione nell'età de media digitali*. Milano: Vita & Pensiero, 2006. Il fenomeno che si va delineando è costituito dall'esplosione di bisogni culturali e comunicativi sempre più articolati, in un quadro in cui – dal punto di vista de consumo – sembra imporsi più la logica dell'integrazione tra media e generi comunicativi che l'antagonismo competitivo del passato. Del resto, anche dal punto di vista dell'offerta, le logiche predominanti oggi sul mercato si indirizzano sempre più verso prodotti culturali a declinazione multimediale. (Morcellini, 2005, p. 45 apud Rivoltella, 2006.)

comunicativos do que ao antagonismo competitivo do passado. O resto, mesmo do ponto de vista da oferta, as lógicas predominantes hoje no mercado se endereçam cada vez mais a produtos culturais com declinações multimidiáticas. (p. 45, citado por Rivoltella, 2006) [tradução livre]

Do mesmo modo que no seu tempo livre, no seu tempo lúdico, a maioria dos jovens ouvidos prefere o computador, também é verdadeiro que o faz para o consumo de informações, o que reforça a idéia da naturalização da conexão do computador, já que para obter informações ela é indispensável. Outros meios expressivamente citados foram a televisão e o jornal impresso. Conforme já foi verificado pelo grupo de pesquisadores quando da pesquisa *Jovem Jornal* (2007), a tradicionalidade desses meios trazia legitimação à informação, ainda que os mesmos pudessem, na maioria das vezes, ser acessados na *web*.

... analisando qualitativamente e de forma conjunta os valores e problemas nomeados por esses jovens, vimos que, dentre as mídias de massa, o universitário ainda toma o jornal impresso como o mais confiável, embora fazendo sempre uma ponte com o jornal televisivo e, em alguns casos, com o jornal *on line*. (Mamede-Neves, Costa & Pedrosa, 2007, s/p)

Corroborando com a idéia de que os jovens estão cada vez mais em busca de meios hipermidiáticos, convergentes, que aglutinem outras mídias, já que eles não colocam a Internet no lugar de nenhuma delas, verificamos que eles convivem com ela de maneira integrada e, muitas vezes, ela representa simplesmente mais uma amplificação ou continuação de outras experiências vividas fora do âmbito virtual, como bem mostram os gráficos abaixo.

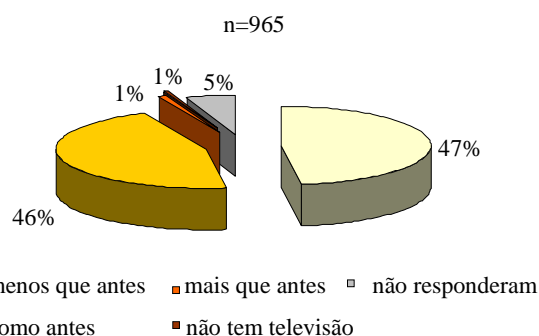


Gráfico 1. Quantidade de televisão que assiste

desde que começou a ter Internet em casa

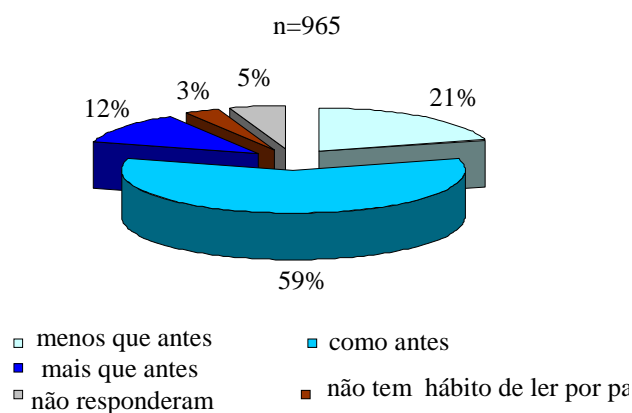


Gráfico 2. Quantidade de leitura desde que começou a ter Internet em casa

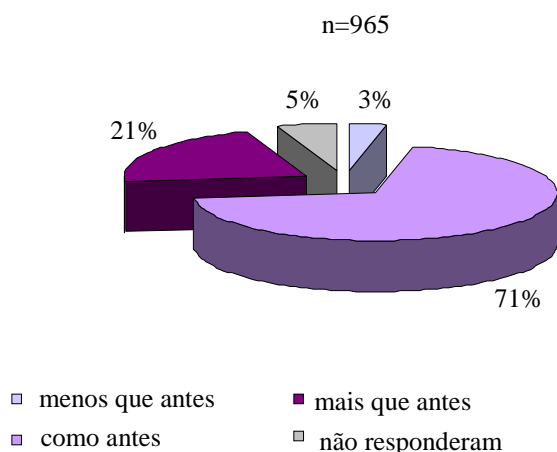
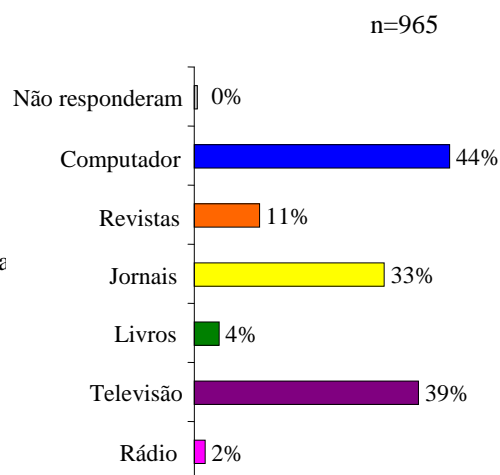


Gráfico 3. Quantidade de vezes que sai com os amigos desde que começou a ter Internet em casa

Os adolescentes da pesquisa integram as novas mídias na programação da sua jornada, sem ficarem sentados horas em frente à tela do computador, preferindo sair e encontrar os amigos; as mídias de usos pessoal lhes interessam, na medida em que consentem prolongar as relações reais para além dos limites de espaço e tempo e de trazer vantagem das suas potencialidades intrínsecas. Este resultado, quando comparado ao de outras pesquisas internacionais como, por exemplo, a que realizou Rivoltella (2006), mostra com elas uma

consonância impressionante, até pelas justificativas semelhantes que dão a esta questão.

A consolidação das mídias tradicionais como fontes confiáveis de informação e o desempenho significativo da Internet nesse grupo podem ser notados no seguinte gráfico: gráfico 4 – meio de comunicação mais usado para se manter informado



Chamamos a atenção para dois pontos nesta distribuição acima: Computador (que na verdade está representando a Internet), Televisão e Jornais apresentam percentuais muito próximos. Ora, isso nos obriga a chamar a atenção para o fato de que, na pesquisa *Jovem Jornal*, ficou ratificada a idéia de que a mídia é vista pelos jovens como elemento de influência na problematização moral e apontaram uma forte articulação entre as temáticas veiculadas no jornal impresso e os valores e problemas vistos pelos universitários como sendo as malhas do campo de problematização da juventude atual. Apesar de não lerem continuamente o jornal, mas o fazendo quase como que zapeando, creditavam ao jornal impresso um grau de idoneidade. Essa posição fica muito bem exemplificada pela fala desse jovem:

*Eu não leio o jornal todo, eu dou uma folheada, porque é antes de eu vir para a PUC. Eu não consigo sair de casa sem dar uma olhada... eu preciso saber pelo menos o que está acontecendo, porque eu saio muito cedo e só chego à noite, então eu dou uma folheada, vejo as notícias mais importantes, o que me interessa, o que eu acho que é importante, porque talvez o que seja importante para mim não seja para a outra pessoa e leio a matéria da capa, 2º caderno, Esportes. (Grupo focal realizado no curso de Pedagogia PUC-Rio na ocasião da pesquisa Jovem e o jornal, 2004)*

Na verdade, eles consideravam a posse da notícia também e principalmente pelo jornal da TV, completavam o conhecimento dos fatos indo ao jornal *on line*, problematizando as notícias nas rodas de amigos, colegas ou entre familiares. Pois bem: esse fato foi corroborado na pesquisa *Jovens em Rede* que é o centro das nossas atenções neste artigo.

Deixando de promulgar a primazia do jornal impresso, o jovem migra para o jornal *on line* e para a Internet, porque esse espaço traz as informações dentro de um novo formato em que imagem, som e movimento são elementos fundamentais.

Os dados coletados mostraram, do mesmo modo, que o conceito de contexto não podia ser expresso em termos apenas de uma demarcação geográfica e que também não podia ficar restrito ao universo escolar, ignorando a continuidade do processo educativo que se estabelece, intencionalmente ou não, em inúmeras relações presentes em outros espaços, entre os quais, o espaço midiático.

O processo formativo ocorre através de inúmeras práticas que se dão entre a continuidade e a descontinuidade, a previsibilidade e a aleatoriedade, a homogeneidade e a heterogeneidade; ou seja, no próprio movimento da vida e da práxis social em conjunto com mecanismos e ritos formalizados e concebidos para gerar aprendizagens, vivemos quotidianamente situações que não foram intencionadas para serem educativas, mas que, efetivamente, geram efeitos educativos. (Carrano, 2003, p. 16)

Essa interpretação nos parece viável, quando analisamos as respostas dadas pelos jovens sobre a preferência de estudo de um assunto em versões diferentes. Mas, ficamos surpresos ao verificar que 28% consideravam, como melhor suporte, o livro didático tradicional, preferência essa seguida bem perto pela escolha do livro didático fortemente ilustrado e de sítios da Internet (25%).

Não estava dentro das nossas expectativas pensar que os livros didáticos tradicionais teriam pontuação alta como melhor suporte para o estudo, já que, salvo raras exceções, na maioria das vezes, ficam longe de ter algum apelo lúdico, visual ou internacional tão desejado pelos estudantes. Os projetos desses livros são voltados para o conteúdo, deixando, quase sempre, outros aspectos em segundo plano, como, por exemplo, editoração, projeto gráfico, ilustração e adequação de linguagem. A resposta a esta nossa indagação pode estar nos próprios dados oferecidos pelo grupo estudado que, em sua total maioria, demonstrou

uma grande sacralização do livro, atribuído-lhe “*a possibilidade de aumentar conhecimento; sabedoria ativa; chato mas necessário; essenciais; o 3º travesseiro; jamais devem ser esquecidos; seriedade; melhor fonte de conhecimento; fonte de cultura, etc*”.

Ninguém aventou a possibilidade do livro ser negativo, pouco educativo ou prejudicial. Já a televisão teve uma esmagadora maioria que a considerava massificante, alienadora, nada construtiva, o que também demonstra o mesmo pré-conceito (só que neste caso, negativo) que tem a aura do livro. Ambas as posições são maniqueístas e podem ser pontos importantes para se pensar em como perdura em nosso contexto essa dicotomia.

Também foi interessante notar que estudar em material fotocopiado só é desejado apenas por 3 a 4 % dos jovens. A imensa maioria rechaça esta possibilidade. Pensamos que este resultado é muito significativo, na medida em que vai de encontro ao costume muito difundido de se recomendar apostilas ou cópias de livros, tanto no terceiro ano do ensino médio e nos cursos pré-vestibulares como no próprio ensino universitário.

É importante se constatar que a construção do conhecimento do manejo do computador e da navegação na Internet, não se fez de modo formal, pelo menos entre os nossos informantes.

Mais da metade do grupo aprendeu sozinho a usar o computador e a Internet e 20 % aprenderam com amigos. A opção de ter realizado curso específico é inexpressiva, o que reforça um pouco a idéia de que a era do computador e da Internet se assenta ou na exploração do novo sem receios ou na possibilidade de poder contar com amigos que sabem. Logo, o aprender a lidar com essa mídia também faz parte do amplo espectro de socialização que ela proporciona e que esses jovens apontam como uma das utilidades mais importantes. O grupo PROUNI teve um perfil bem singular a esse quesito. Apresentou o maior índice quanto à aprendizagem colaborativa (21%); a opção de ter aprendido no espaço escolar foi apontada por 17% e 12% aprenderam na escola de ensino médio.

Igualmente, mais da metade dos jovens ouvidos demonstrava ter uma atitude de curiosidade diante do computador, afirmando que a tecnologia os atrai. Também foi possível constatar que a posição de ‘forte expectativa’, vinculada à idéia de que “o uso do computador resolve a maioria dos problemas”, foi a segunda mais freqüente no total dos jovens ouvidos, demonstrando que têm uma valorização prévia em relação à eficiência desta tecnologia na realização das mais variadas atividades de sua experiência cotidiana: lazer, pesquisa, estudo, informação. Pessimismo quanto à capacidade de

aprender a manejar esse artefato e uso ‘apenas porque, na sociedade atual, não há outra saída’ não estão presentes nas lembranças desses jovens, seja do Grupo A ou do PROUNI

Os serviços que os jovens disseram usar com mais regularidade se referem a contatos e comunicação, orkut, MSN<sup>8</sup>, principalmente, e sítios de busca, sendo o *Google* o mais citado. Desse modo, fica mais uma vez confirmado que o computador é uma tecnologia bastante presente no cotidiano desses jovens.

Logicamente, quando perguntados sobre qual era o uso predominante que faziam do computador, a opção ‘frequentemente’ foi a mais apontada. Estes dados revelam que os jovens ouvidos, de um modo geral, demonstram considerar o computador como uma tecnologia da informação com grande potencial de auxiliá-los nas tarefas vinculadas ao estudo, à pesquisa e ao trabalho. Mais uma vez, a distribuição nesse item do grupo PROUNI foi um tanto diferente do Grupo A.; aparece aqui o fato de que 25% usavam o computador raramente e 4% nunca usaram. Pela nossa experiência advinda de toda esta investigação, podemos dizer que essas respostas se enquadram perfeitamente na questão das diferenças de poder aquisitivo e na falta de oportunidades que a classe menos favorecida enfrenta sempre.

De tudo que se apurou nesta parte da pesquisa, ou seja, da tabulação e tratamento estatístico das perguntas fechadas, vimos que uma porcentagem bastante alta afirmava que “costuma falar ao telefone e que, frequentemente, ouve música enquanto está navegando na Internet”. Esses dados talvez sejam mais um elemento para se entender porque os estudantes não consideram importante o som para a compreensão do conteúdo de um sítio. Fazer várias coisas ao mesmo tempo, ou seja, diferentes tarefas, parece ser a marca da juventude de hoje, mas, nem tudo é bem vindo: eles não gostam, por exemplo, do aparecimento de mensagens publicitárias em suas navegações.

Perguntados se esperavam que a universidade lhes oferecesse melhores condições do uso das tecnologias de informação, inclusive nas aulas, a resposta quase unânime de todos foi a de sim, o que reforça a idéia de que esse jovem, certamente, durante o curso, vai mudar sua concepção de que somente o livro didático é o melhor suporte para a aprendizagem. Acreditamos que adotará a concepção quanto à validade da incorporação dos meios midiáticos.

Logo, temos, mais uma vez, a confirmação de que o jovem urbano do Rio de Janeiro que chega à universidade, não importa a sua procedência, já traz em sua bagagem o saber escolher criticamente o que lhes é oferecido.

Lembramos que, quando a pesquisa optou por estudar a Internet em seus significados, consideramos que teríamos um conjunto de representações, pois é nesse campo que se constituem as apropriações do sujeito em relação ao seu entorno.

A finalidade do uso que o jovem faz da Internet, segundo o grupo, é variada, como mostra o gráfico abaixo:

---

<sup>8</sup> Pela nossa experiência com jovens, consideramos que se a pesquisa fosse realizada hoje, talvez, junto com o *MSN*, eles teriam privilegiado também o *Orkut*.

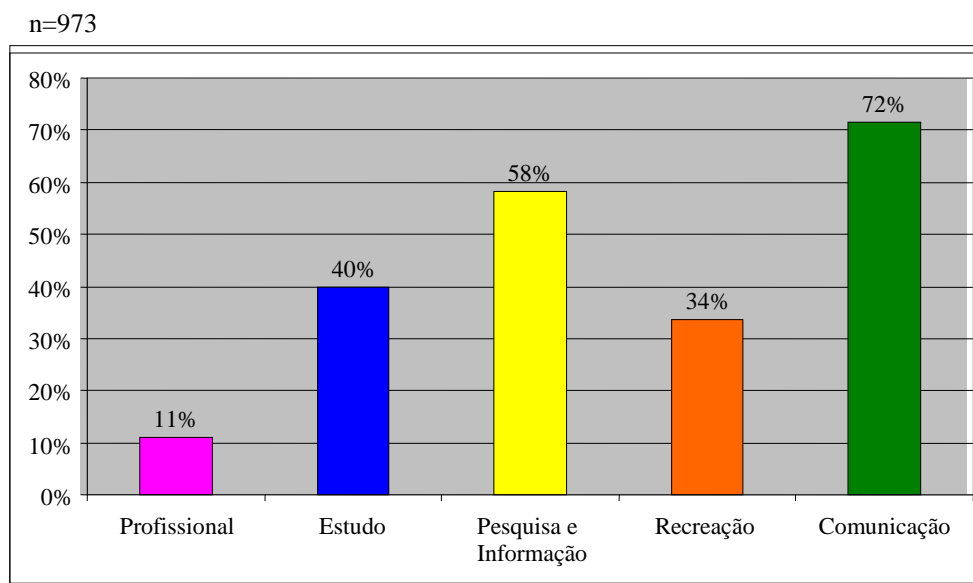


Gráfico 5. Finalidade de uso da internet

Como se pode ver, o principal uso da Internet apontado pelos jovens é *comunicação* (72%), seguido de *pesquisa e informação* (58%). Já se apontava nesta pesquisa a importância das redes sociais que, poucos anos mais tarde, seriam alvo de muitos trabalhos investigativos.

Também vimos que o nosso jovem tem bastante claro as condições ideais para a compreensão do conteúdo de um site: a possibilidade de navegação em rede, o contraste entre o fundo e texto. Chamou-nos a atenção que o som não é nada importante para esses jovens. A partir desse dado, podemos levantar algumas hipóteses: os jovens em geral ouvem músicas (CDs, MP3, iPod, etc.) enquanto navegam e também porque estamos na era das imagens e o som não se mostra com tanta importância. Mas não temos evidências de que essas conjecturas são verdadeiras e, assim, nos cabe apenas apontá-las.

Ilustrações (desenhos, figuras ou fotos) foram apontadas por 70% dos jovens como sendo essenciais num sítio; tamanho da fonte, esquemas gráficos foram considerados significativos por cerca de 40% e quantidade de cores e animação não teve uma pontuação alta (2 e 1 numa escala de 1 a 4). Podemos aqui também levantar outra hipótese: será porque o “atrativo” não estaria relacionado a elementos que geram melhor compreensão, maior possibilidade de aprendizagem? A favor desta hipótese relembramos que, desses jovens, um número bastante elevado demonstrou preferir um

livro didático tradicional para estudar. Fica, pois, a dúvida...

A possibilidade de navegação em rede foi o aspecto apontado por 67,7% dos jovens como significativo e muito significativo. Se levarmos em conta que a navegação no universo do hipertexto digital pode ser considerada homóloga ao modo como o ser humano pensa, podemos hipotetizar que a Internet permite esta diversidade de leituras de uma forma mais real, através de um *click*.

Como se pode observar, os jovens apontam e valorizam algumas características relacionadas à revolução gerada pela forma do hipertexto digital, com seus conteúdos informacionais, dispostos como uma obra aberta que articula texto, imagens e sons. A linguagem hipermidiática, pautada na arquitetura hipertextual, ao mesclar diferentes mídias anteriormente separadas, possibilita ao jovem leitor – navegador, modos de processamento da informação e construção de saberes que tendem a oscilar entre a instantaneidade e o aprofundamento, de acordo com o manuseio empregado.

Para além do processamento lógico-sequencial presente na linguagem falada e escrita, no contexto do ciberespaço predomina o modo de processamento da informação hipertextual e multimídia, caminhos para construção/ produção de conhecimentos na Internet. O *zapear* e a atenção flutuante não são nem novos, nem privilégio da juventude atual. Para Vandendorpe (1999, p. 233)



já eram o modo preferido de leitura de Montaigne, que folheava numa hora um livro, em outra hora outro, sem preocupação de manter uma leitura única e linear.

Portanto, como já vimos acima, o que nos parece é que esta forma de navegar pelas malhas do hipertexto é exatamente o *modus faciendi* de nosso pensamento e não um costume que se criou a partir de uma inovação tecnológica. Nesse caso, a Internet, tal como está construída, vai mais ao encontro dos caminhos do pensamento, que também não é linear, permitindo esta diversidade de leituras de uma forma mais *real*.

Quanto às representações apontadas pelos jovens, lembramos que representar algo é trazer à

baila elaborações criadas pelos indivíduos de determinado grupo, sem minimizar as influências recíprocas e dinâmicas. Assim, o conhecimento específico sobre os modos de apropriação e produção de significados engendrados pela comunidade pesquisada, bem como as representações e práticas sociais que forneceram, amplia as possibilidades de compreendermos de que maneira “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler” (Chartier, 1999, p. 77).

Colocando, pois, a lupa nas representações da internet em confronto tendo como contraponto o livro, a televisão e o computador, o gráfico abaixo permite uma melhor visualização:

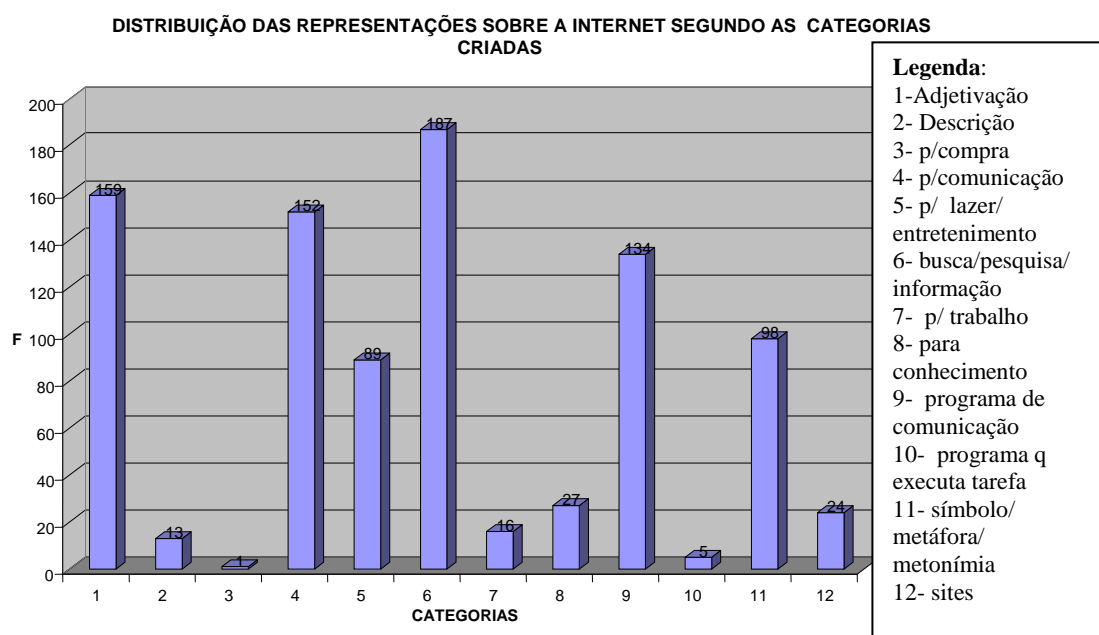


Gráfico 6. Representações da Internet

Em relação ao livro, na análise realizada, este aparece, entre os jovens da pesquisa, como já apontamos em várias oportunidades neste artigo, como o ícone da cultura e do conhecimento. Se essa relação é fato, ela pode conduzir à idéia de que se o temos, então somos ‘cultos’ o que, no senso comum, pode estar se referindo ao grau de escolaridade do sujeito.<sup>9</sup> Nesse sentido, em alguns círculos sociais, apenas o conhecimento escrito nos livros – a *cultura* letrada, calcada na norma culta – é valorizada, em detrimento dos hábitos e conhecimentos não sistematizados, mas vividos. Em outros, basta apenas tê-los para se galgar à posição de culto.

<sup>9</sup> No senso comum, diz-se de uma pessoa que tem mais escolaridade que é “culto”: “fulano é muito culto” como sinônimo de que tem “estudo”.

Em contraposição, a Internet não fica associada à *cultura* e quando aparece, é chamada de *cultura geral*. A Internet é o ícone da informação instantânea, transitória e, por vezes, não linear e aparentemente caótica.

Essas representações assinaladas nos fazem pensar que cultura, para os jovens respondentes, seja uma dimensão mais sólida e tradicional conseguida pelos livros, em relação à aquisição de conhecimentos sistematizados, ainda que *cultura geral* nos dê a impressão de uma maior abrangência, reforçada pela idéia de acesso, passagem e ingresso no mundo, certamente melhor conseguida através das vias da web.

As colocações acima exigem que se precise em quais acepções estão sendo usadas aqui as palavras *conhecimento* e *informação*. Informação está

definida como um dado bruto a ser organizado; já o conhecimento tem o processo de aprendizagem como eixo central e articulador, sendo o resultado da organização das informações.

Chamou-nos a atenção uma resposta que diz que livro é *informação confiável*, o que leva a pensar como é vista, de certa forma, a informação veiculada pela Internet, talvez não tão confiável assim.

*Estudo* também foi uma representação significativa dada ao livro, bem como *aprendizado*, *ensino*, não tendo aparecido em relação à Internet. Entretanto, ainda que o livro esteja em pedestal, aparece também associado a atributos negativos, tais como, *chato*, *sono*, *não são do meu agrado*, o que não aparece para a Internet.

Na verdade, encontramos uma forte relação da Internet com *informação* e *pesquisa*, nos remetendo à fantasia de Ted Nelson, em 1960, em criar o projeto Xanadu que daria realidade ao Decoverse, uma biblioteca global online, contendo em formato hipermedia toda a literatura da humanidade (Souza 2006).

*Imaginação* foi também citada pelos jovens como uma idéia que vem rapidamente à cabeça quando se pensa em livro. Não houve uma correspondência dessa mesma representação para a Internet.

Como vida vivida em movimento, se assim pudéssemos classificar, algumas respostas foram bem interessantes em relação ao livro: *viagem*; *experiências*, *relaxar...* Em relação à Internet, houve também a idéia de movimento, o que nos faz pensar na dimensão fluida e navegável desse meio, também de comunicação: *uma boa maneira de se comunicar com as pessoas*; *comunicação sem limites*; *chegar a vários lugares sem sair de casa*. De fato, vários estudos, têm apontado as vias da Internet como caminhos de viagem e navegação. Se, pelos livros, viaja-se pela imaginação, pela Internet faz-se a viagem pelas pontas dos dedos, digitalmente.

Tivemos ainda aqueles jovens que se atêm a uma descrição concreta do que suscita a idéia livro. Nesse sentido, o que representam, imediatamente quando pensam em livro, são metonímias, tais como, – aos livros: *palavras*, *letras*; e também autores: *Anne Rice*; *A. Poe*; *Schopenhauer*; *Carlos Drummond de Andrade* entre outros citados. E à Internet: *MSN*; *orkut*; *lista de discussão*; *e-mails*, *sites*. São representações mais próximas do objeto em si e não de uma conceituação. Do mesmo modo, ocorreu em relação à Internet, quando alguns a representaram como objetos midiáticos de comunicação, ou seja, pela descrição de ferramentas de operacionalização.

Ainda na esteira onde se pautam as representações, foi possível constatar que estas também são, às vezes, reveladoras de características concretas dos objetos investigados. No caso do livro, estas se manifestaram como componentes do objeto livro, além de nome dos autores, quiçá, os preferidos pelo jovem que os descreveu. Do mesmo modo, ocorreu em relação à Internet, quando os jovens a representam como objetos midiáticos de comunicação, ou seja, a descrição de ferramentas de operacionalização. No caso da Televisão, a representação que os jovens têm é, como já apontamos, a de uma mídia que não acrescenta quase nada, massificadora e não produtora de senso crítico. De todas as analisadas, foi a menos qualificada pelos jovens.

Houve representações que nos instigaram e nos levaram a algumas reflexões. Por exemplo: se comparamos a associação do livro a *seriedade*, *informação confiável* com as representações para a Internet, tipo *responsabilidade*, a *seriedade* para o livro parece estar sendo tomada no seu sentido próprio; porém a *responsabilidade*, quando referente à Internet, toma mais o sentido de *'falta de'* ou *'necessidade de'*, que combina com *cautela* ou *usar com moderação*. Enquanto o livro tem uma representação sacralizada, a Internet se apresenta também como *diversão*, *lazer*, *globalização*, o que assenta a Internet em bases fluidas de um mundo em vertiginosa mutação.

Em compensação, *importante* e *necessário* foram adjetivos utilizados pelos jovens tanto para o livro como também para a Internet. Nesse caso, livro e Internet têm sua representação em pé de igualdade. Houve ainda, em relação à Internet, a adjetivação de *rapidez* e também *infinito*, ressaltando dois atributos muito valorizados em relação a esse espaço comunicacional.

Outro grande achado da pesquisa foi a ratificação do que, há 10 anos atrás já havíamos levantado (Mamede-Neves, 2001): as representações são forjadas a partir da cotidianidade e da convivência com padrões, valores, atitudes, convenções estabelecidos socialmente, que se constroem, desconstroem, reconstroem-se a todo tempo a partir da experiência constituída socialmente, baseada na sociabilidade/interação. Assim, se o jovem entende o livro como um objeto ligado ao conhecimento mas cujo conteúdo, por vezes, se vincula a saberes científicos descontextualizados e distantes de sua realidade, compreende a Internet como algo mais próximo de si, por poder se adequar a sua linguagem cotidiana, seus saberes e suas experiências locais, bem como mais acessível à obtenção da informação.

É também a Internet, para os jovens ouvidos, a grande facilitadora da comunicação; a maioria dos respondentes diz ser a comunicação o maior uso da Internet, seguido de perto por seu uso para pesquisa e informação.

### Concluindo sem Concluir...

Este artigo teve, em seu desenrolar, toda uma cadeia de conclusões que, por sua vez, levantaram, novas proposições e inquietações. Foi nosso propósito tecê-lo assim, para que o leitor pudesse também ser protagonista de outras idéias.

Por isso, nesta conclusão que não conclui, percebemos como foi bom tomarmos uma suficiente distância do período em que este trabalho investigativo foi realizado, permitindo-nos uma releitura de seus achados. Temos mais certeza em afirmar que os jovens têm muito a nos dizer sobre sua forma de pensar e entender as transformações das quais têm feito parte como sujeitos que vivem e operam com a realidade de seu tempo, nosso tempo.

Precisamos, porém, saber ouvi-los, entende-los sem uma atitude pré-concebida, que, infelizmente, é muito própria de nós, adultos, em relação à adolescência e à juventude que nos cerca. Aliás, como diz a letra da música 'Como nossos pais' de Belchior:

*Minha dor é perceber  
Que apesar de termos  
Feito tudo o que fizemos  
Ainda somos os mesmos  
E vivemos  
Como os nossos pais...  
Você diz que depois deles  
Não apareceu mais ninguém  
Você pode até dizer  
Que eu tô por fora  
Ou então  
Que eu tô inventando...  
Mas é você  
Que ama o passado  
E que não vê  
Que o novo sempre vem..*

Se iniciamos este artigo nos opondo à idéia de considerar que todos os jovens nascidos no final da década de 70 e 80 sejam pertencentes à chamada Geração Y, não temos dúvidas em dizer agora que a pesquisa realizada mostrou-nos um segmento da juventude cidadina efetivamente a ela pertencente, qual seja a sua classe econômico-social, não importando se, para acompanhar os avanços midiáticos, os menos favorecidos tenham que criar, com muito esforço, uma série de maneiras para poder usufruí-los. Resta, entretanto, saber se as

promessas na esfera das políticas públicas e as propostas de uma educação de melhor qualidade vão realmente tornar viável, a curto prazo, a entrada nos espaços da cibercultura tanto para a juventude pobre das cidades, como para aquela que pertence a outros Brasis quase esquecidos...

### Referências

- Chartier, R. (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Ferraz, E. (2005, janeiro/julho). Recepção universitária: um estudo do Jornal Nacional. *Alceu*, 5(10), 187-201.
- Leal, R. C. (2010). *Usos e apropriações dos 'sem-tela' na rede: um estudo comparativo sobre as condições de acesso dos jovens no Brasil e na Itália*. Tese de Doutorado, PUC-Rio, Rio de Janeiro.
- Leal, R. C. (2007). A relação dos jovens com a internet. In *V Seminário E-TIC*. V Encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação, Rio de Janeiro.
- Loiola, R. (2010). *Geração y Galileu* (ed. 219). Recuperado em 24 de setembro de 2010 de <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG87165-7943-219,00-GERACAO+Y.html>
- Mamede-Neves, M. A. C. (2010). The internet and the school: practices and attitudes among brazilian students and teachers. *Second International Conference Education, Economy & Society*. Paris (artigo publicado na íntegra, meio digital).
- Mamede-Neves, M. A. C. & Castanheira, M. (2009). *As coisas são coisas até que jovens em rede provem em contrário*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Mamede-Neves, M. A. C. (2007). *Jovens em rede: representação e significação da Internet pelo olhar de jovens universitários* (relatório final do Projeto institucional integrado CNPq). Rio de Janeiro: PUC-Rio/CNPq.
- Mamede-Neves, M. A. C., Pedrosa, S. M. & Costa, A. V. (2007). *Jovem jornal*. Rio de Janeiro: T+Oito

Mamede-Neves, M. A. C., Vidal, F. & Wilmer, C. (2003, julho/dezembro). Problemas e valores apontados por jovens universitários pertencentes a "sociedades emergentes": um estudo sobre a Barra da Tijuca. *ALCEU: Revista de Comunicação, Cultura e Política*, 4(7), 164-195. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Comunicação Social.

Mamede-Neves, M. A. C. (2001). *A construção do juízo moral em grupos de jovens pertencentes a "sociedades emergentes" – um estudo na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro* (relatório final do Projeto institucional integrado CNPq). Rio de Janeiro: PUC-Rio.

Ortega y Gasset, J. (1982). *História como Sistema*. Brasília: UnB.

Ortega y Gasset, J. (1967). *Meditações do Quixote*. São Paulo: Iberoamericana.

Pais, J. M. (2008, janeiro/abril). Máscaras, jovens e 'escolas do diabo'. *Revista Brasileira de Educação* 13(37).

Ribeiro, F. N. (2008). *Internet e imagem: representações de jovens universitários*. Tese de doutorado, Rio de Janeiro: PUC-Rio.

Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation: Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.

Rossi, F. (2005). La condición juvenil ante las transformaciones de la sociedad. Recuperado em fevereiro de 2010 de <http://base.d-ph.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-6876.html> .

Souza, C. R. P. (2000). *Ciência da Comunicação*. Recuperado de [http://www.citi.pt/homepages/espaco/html/hipe\\_rtexto.html](http://www.citi.pt/homepages/espaco/html/hipe_rtexto.html)

Vanderdorpe, C. (1999). *Du Papyrus à l'hipertexte: essais sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris: La Découverte.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa  
Recebido: 09/10/10  
Aceito: 13/12/10

Lima, N. L. de & Santiago, A. L. B. Por que os adolescentes escrevem diários na rede? A escrita de si no universo virtual

## Por que os Adolescentes Escrevem Diários na Rede? A Escrita de Si no Universo Virtual

### Why do Adolescents Write Journals on the Internet? The Writing of Oneself in the Virtual Universe

Nádia Laguárdia de Lima<sup>1</sup>

Ana Lydia Bezerra Santiago<sup>2</sup>

#### Resumo

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa que investigou os motivos pelos quais os adolescentes escrevem blogs. Utilizamos como recurso metodológico a leitura de 50 blogs de adolescentes. Identificamos três principais motivos: o interesse em escrever sobre si, a busca de amizades e o interesse em falar sobre a adolescência. Realizamos uma leitura desses motivos utilizando os seguintes critérios: aproximando os blogs dos diários íntimos, analisando o blog como um discurso e refletindo sobre a identificação na adolescência tendo como referência os recursos teóricos da psicanálise.

**Palavras-chave:** blogs; adolescentes; diários.

#### Abstract

This article presents the results of a research which investigated the reasons why adolescents write blogs. As a methodological resource, we have analyzed fifty blogs made by adolescents. We identified three main reasons: the interest in writing about oneself, the search for friendships, and the interest in talking about adolescence. We interpreted those reasons according to the following criteria: associating blogs to personal journals, analyzing the blog as a discourse, and reflecting on identification in adolescence having as a reference the theoretical resources of psychoanalysis.

**Keywords:** blogs; adolescents; journals.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Educação (UFMG), Psicóloga (UFMG), Psicanalista, Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço para correspondência: Rua Professor Otávio Coelho Magalhães, 324, Mangabeiras, Belo Horizonte/MG, CEP: 30.210-300. Endereço eletrônico: nadialaguardia@uai.com.br

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo, USP, Psicanalista, membro da EBP - Escola Brasileira de Psicanálise e membro da AMP - Associação Mundial de Psicanálise. Endereço para correspondência: Rua Windsor, 60, Condomínio Vila Castela, Serra del Rei, Nova Lima/MG, CEP: 34.000-000. Endereço eletrônico: a.lydia@terra.com.br

Lima, N. L. de & Santiago, A. L. B. Por que os adolescentes escrevem diários na rede? A escrita de si no universo virtual

*A primeira vez nunca se esquece.  
Olá eu! Dou hoje início àquilo que será a mais profunda busca de mim mesma, à mais intensa viagem àquilo que sou e que sinto*  
(<http://malucadanet.blogs.sapo.pt/>)

## Introdução

O avanço tecnológico e a difusão da internet possibilitaram que muitos adolescentes começassem a escrever seus diários na rede, nos chamados blogs, passando assim dos diários íntimos às páginas *on-line* que podem ser acessadas livremente. Nesse espaço virtual, os jovens escrevem seu perfil, poemas, pensamentos, letras de músicas, fazem protestos, colocam fotos e interagem com os leitores, que deixam seus comentários nas páginas dos blogs. Os blogs de adolescentes multiplicam-se de maneira surpreendente no ciberespaço. O blog é uma produção cultural da contemporaneidade. Seu crescimento acelerado no caso de adolescentes no Brasil e no mundo pode ser ilustrado através dos seguintes dados estatísticos pesquisados: “o número de blogs no mundo chegou a 57 milhões”; “um quinto dos adolescentes nos EUA que tem acesso à internet tem o seu próprio blog”; “estima-se que o Brasil tem cerca de três milhões de blogs”; “entre 2004 e 2006 a quantidade de adolescentes que criaram um blog passou de 19 para 28% dos jovens conectados<sup>1</sup>”. Acompanhamos uma mercantilização do gênero no mundo ocidental. Os adolescentes representam a maioria dos autores de blogs dentro do estilo pessoal. Com apoio nesses dados estatísticos, buscamos conhecer os motivos pelos quais os adolescentes escrevem blogs.

Para esta pesquisa, baseada em (Lima, 2009), foram lidos 50 blogs de adolescentes, recolhendo-se em seus textos os motivos que elegem para a escrita. Normalmente esses motivos encontram-se no primeiro dia de postagem. Assim, são os próprios adolescentes que descrevem as razões que os levam a escrever um diário aberto na rede. Como critério de seleção, buscou-se a presença das palavras “diário” e “adolescente” no corpo do texto ou no título do blog. Realizamos uma leitura utilizando a teoria psicanalítica como referencial teórico para a análise.

<sup>1</sup> Recuperado em 12 dez. 2007 de <http://tecnologia.terra.com.br/interna/0,,OI737650-E14802.00.html>

## Uma Leitura dos Blogs

A leitura dos 50 blogs mostrou que a grande variedade de formas, estilos e objetivos torna difícil caracterizá-los e defini-los com critérios únicos. Os autores, apesar de usarem alguns recursos comuns a todos os blogs, usam esse espaço “próprio” de forma também própria. Mesmo sendo todos caracterizados dentro do estilo pessoal, definidos por seus autores como “diários” e escritos por “adolescentes”, existe grande variedade de tipos e formas. As mulheres continuam representando a maioria nesse universo da escrita de si: 90% dos blogs pesquisados são de adolescentes do sexo feminino.

Identificamos três principais motivos para a escrita dos blogs: o interesse em escrever sobre si, a busca por fazer amizades e conhecer pessoas (adolescentes) e o interesse em falar sobre a adolescência. Optamos por fazer uma leitura desses motivos a partir das seguintes perspectivas:

- O interesse em escrever sobre si: o blog como uma narrativa sobre si.
- A busca por fazer amizades e conhecer pessoas – o endereçamento ao outro ou o blog como um discurso.
- O interesse em falar sobre a adolescência: a identificação com a adolescência nos blogs. Essas reflexões serão apresentadas a seguir.

## O Blog como uma Narrativa Sobre Si

*Começo de tudo*

*Olá...*

*Aqui começo a escrever de mim, um pouco de cada dia, um pouco da minha vida*

([http://rluchiari.zip.net/arch2006-11-19\\_2006-11-25.html](http://rluchiari.zip.net/arch2006-11-19_2006-11-25.html))

Constatamos em nossa pesquisa que a grande maioria dos adolescentes elege como o principal motivo para a escrita de um blog o interesse em falar de si. Em 70% dos blogs o principal motivo para se escrever é o desejo de se expressar e de falar da própria vida, continuamente (muitas vezes, diariamente), como em um diário íntimo. Eles assim descrevem seus motivos: “contar suas aventuras”, “contar suas histórias”, “escrever sobre si”, “falar de si um pouco a cada dia”, “expor sua vida amorosa em capítulos”, “desabafar”, “fazer um diário”, “expressar totalmente”, “escrever diariamente”, “falar da adolescência”, “contar tudo o que se passa em sua vida”, “falar tudo o que vier à mente”, “relatar toda a vida”, “fazer confissões a cada dia”, “descrever cada momento da própria

vida”. O adolescente busca escrever sobre si, relatar a própria história, continuamente, ordená-la, como uma escrita diária, confessional (o termo confissão aparece frequentemente, assim como “falar tudo”, “relatar tudo”, “expressar totalmente”). O principal motivo eleito pelos adolescentes, portanto, foi o interesse em fazer uma “escrita de si”, uma narrativa sobre si.

Alguns blogs se assemelham muito ao diário clássico. Um adolescente inicia seu diário assim: “Querido diário”. Esse blog parece não se diferenciar em nada de um diário confidencial, impresso. Seu autor não só se dirige ao diário para se apresentar e falar de si, como acaba o seu texto também se despedindo do diário. Uma autora expressa enfaticamente o desejo de conhecer a si mesma. Revela seu desejo de fazer uma profunda busca de si mesma, de querer saber quem é, de ser “eu própria”.

Todos os blogs pesquisados são nomeados por seus autores como diários. As características formais de um diário são facilmente identificáveis pelo leitor e serão resumidas abaixo. Muitas dessas características estão presentes nos blogs, como podemos ver:

- Escrita pessoal: normalmente o autor de um diário íntimo o escreve para falar de si. O texto é escrito na primeira pessoa. Os textos dos blogs são também escritos em primeira pessoa e têm como objetivo falar de si.

- Datação: apesar de não existir a exigência da escrita diária, todo registro é datado, tanto no diário íntimo como no blog. O diário e o blog são escritos no tempo “presente”, mesmo que recorram a lembranças do passado e escrevam sobre o futuro. Essa é considerada a principal característica formal de um diário.

- Caráter linear da escrita: a escrita no diário segue uma ordem cronológica, uma evolução temporal, apesar de não ser necessária a presença de um encadeamento lógico entre os registros. A escrita do blog também segue uma ordem cronológica, uma evolução temporal, com a presença da datação. Mas o texto do blog é mais fragmentado, híbrido, marcado por diferentes tipos de escrita, imagens e sons. Os diversos *links* permitem uma leitura amplamente não linear, descontínua, com acesso a diferentes caminhos, definidos pelo leitor.

- Leitura descontínua: a leitura do registro de um determinado dia não obriga à leitura dos registros anteriores nos diários íntimos. Mas a leitura nos blogs é acentuadamente descontínua, permitindo o acesso a outros blogs, outros textos, a partir de diferentes *links* situados nas páginas do blog.

- Registro de língua familiar: a linguagem normalmente utilizada pelo autor de um diário é

familiar, espontânea, informal. A linguagem nos blogs não só é uma linguagem informal, mas é também típica do ciberespaço, com suas características de fragmentação, uso de clichês, acrescentada dos recursos de imagens e sons.

- Caráter confessional do texto: o texto do diário íntimo é normalmente confessional. O diarista se dirige ao diário como a um amigo íntimo, um confidente e o conteúdo de seu diário é secreto. Apesar do caráter público do blog, o adolescente faz muitas confidências em seu blog. Essas confidências são facilitadas pela possibilidade de se ocultar a identidade. Se nos diários íntimos as confidências são facilitadas pelo caráter privado de seus escritos, nos blogs, as confidências são possibilitadas pelo caráter de “velamento” do espaço virtual. Os blogs, portanto, aproximam-se dos diários íntimos em alguns aspectos e distanciam-se em outros.

Apesar das características formais descritas acima, alguns autores consideram que apenas duas características definem o diário íntimo: a temporalidade e a sinceridade. Para Maurice Blanchot (1971), o diário pode apresentar grande liberdade de formas, já que pode conter pensamentos, sonhos, ficções, comentários sobre si mesmo, acontecimentos importantes, insignificantes, tudo lhe é conveniente, dentro da ordem e desordem que quer o autor, de modo que parece conter vários gêneros dentro de si. No entanto, um aspecto determinante na escrita de um diário é que ele deve respeitar o calendário. A identidade do diário está, desse modo, na temporalidade.

Se o pacto de sinceridade é a outra característica do diário íntimo, uma espécie de contrato de sinceridade entre autor e leitor, como considera Lejeune (1975), esse contrato existiria também no blog, isto é, no ciberespaço, lugar da ficção, por excelência? No blog não há a exigência do nome próprio e seu autor pode criar um nome ficcional. O autor de um blog pode criar diferentes identidades e nomes no espaço virtual, tendo vários blogs simultaneamente. Podemos pensar que o texto escrito no ciberespaço é sempre um texto ficcional. Mas a leitura dos blogs nos levou a considerar que leitor e autor estabelecem certo “pacto de sinceridade”, mesmo que o espaço virtual seja “o campo da ficção”.

Se mesmo no diário íntimo o narrador divide-se em sujeito do enunciado e sujeito da enunciação, narrador e personagem, relacionando-se de forma dual com sua escritura e percorrendo múltiplos caminhos imprevistos até para si próprio, o blog

Lima, N. L. de & Santiago, A. L. B. Por que os adolescentes escrevem diários na rede? A escrita de si no universo virtual

“expande infinitamente” essas possibilidades, potencializando-as. O caráter ficcional do ciberespaço torna mais próximo o ficcional do autobiográfico, promovendo uma quase indistinção entre os dois gêneros literários.

Uma particularidade do blog é o seu caráter declaradamente público, que cria possibilidades de interlocução com diferentes pessoas e que favorece uma interatividade constante. Assim, a escrita íntima se torna pública e o texto pessoal se torna “plural”. O autor de um blog submete o seu texto à apreciação do outro. O interesse do autor em ser lido e avaliado por um outro pode estar presente na escrita de qualquer diário íntimo, mas esse desejo nem sempre é revelado e a publicação de seus escritos pode ser adiada e até mesmo nunca realizada. No blog, ao contrário, esse interesse é explícito. O autor não espera concluir o seu diário para publicá-lo, mas, a cada fragmento de texto que escreve, ele já é lançado no espaço público. Ele espera os comentários do leitor e se decepciona quando seu texto não é lido ou comentado. Essa frustração apareceu em vários blogs.

Essas particularidades do blog tornam difícil sua localização dentro de um gênero discursivo. O blog aproxima-se do diário íntimo, mas mantém dele certa distância. É uma escrita ao mesmo tempo individual e coletiva, uma escrita de si e endereçada a um outro. Podemos, talvez, localizá-lo entre o diário íntimo e a carta, com a diferença que o blog, mesmo sendo endereçado a um leitor específico (como, por exemplo, a um outro adolescente), pode ser lido por várias pessoas. Assim, sem buscar fazer uma análise comparativa entre o diário e o blog, interessa-nos conhecer as especificidades desse tipo de escrita no universo virtual. Veremos adiante esse endereçamento presente nos blogs de adolescentes.

### O Blog como um Discurso

O adolescente que escreve um blog se dirige a um outro. Quase metade dos blogs revela o desejo de seus autores de serem lidos, vistos, de receberem comentários ou de fazerem amizades, como vemos abaixo:

*Meu nome é Cat, e no meu blog eu vou falar de tudo na minha vida tipo sobre: meus amigos, a escola, passeios, inimigos e sobre o que penso e vcs vão me ajudar às vezes, a resolver muitos problemas que se passam na minha vida, a vida de uma adolescente.*

Em outro blog seu autor revela: “... e pretendo compartilhar todas minhas alegrias e tristezas

*aqui... procurar conselhos de vez em quando tbm eh bom, ã faz mal a ninguem.. =D”.*

Muitos terminam seus textos pedindo aos leitores que deixem seus comentários: ... “e por favor, deixem seus comentários”.

Os adolescentes muitas vezes buscam, através da internet, se lançar no espaço público para fazer amizades, se mostrar e conhecer pessoas. O adolescente busca fazer muitos amigos através de seu blog. O desejo de fazer “inúmeros” amigos na rede parece ser facilitado pela possibilidade de se omitir o nome próprio. Os adolescentes revelam que poder omitir a identidade facilita uma escrita “mais livre, solta, despreocupada”. Assim, a possibilidade de se expressar sem ter que se identificar é um motivo importante para se escrever um diário na rede:

*“Eu não vou me apresentar, já que eu não confio muito em Internet e tenho as minhas paranoias. Não é qualquer um que sabe o meu nome não!!! Onde já se viu...”*

*“Vou ser sincera mesmo, vou falar tudo o que eu fiz e o que eu penso em fazer. Não vou esconder nada, já que a minha identidade será mantida em mais perfeito sigilo; Medo? Acho que o motivo não seria esse, mas sim, a vergonha e o receio de me abrir como já disse. ~Por isso não vou me identificar, e se achar ruim, o que está fazendo aqui???”*

*“Aki poderei colocar todos os meus pensamentos....Sem ninguém ao menos saber... poderei colocar de td, desde meus desejos mais fortes, qto aos meus piores rancores.... Sei q minha vida eh igual a de toda adolescente... e todos temos um objetivo, e o meu, eh perder minha timidez podendo assim, flr com todos sem receio algum...”*

O caráter paradoxal que envolve a publicização/privacidade é também característico dos blogs. A escrita de si no blog comporta certa dimensão privada: o adolescente pode restringir o acesso de pessoas por meio de vários recursos, como o uso de códigos a que só um grupo restrito tem acesso. Ele pode usar um pseudônimo, não colocar fotos, omitir dados mais pessoais e até alterá-los. Mas, mesmo apresentando uma dimensão privada, o blog está lançado no espaço público. Existe um velamento “que se mostra”, num jogo de se ocultar e de se oferecer ao olhar do outro, como um convite ao desvelamento. O adolescente, ao endereçar a pergunta sobre o seu ser a um outro, se histeriza, como solução à feminilidade.

O adolescente elege um outro “adolescente” para se comunicar. Ele busca assim um outro



“supostamente igual”, especular. Pensa que está se dirigindo a um outro especular, mas na verdade ele está interrogando a linguagem. Para além do outro especular, há um endereçamento a um Outro. Para Lacan, o Outro é o tesouro do significante, o lugar simbólico de onde o sujeito recebe sua mensagem invertida, é “o Outro como sítio prévio do puro sujeito do significante” (Lacan, 1998, p. 807). O Outro está numa posição de anterioridade lógica em relação ao sujeito, que busca nesse lugar sua determinação significante. O adolescente situa no Outro sua determinação significante, como aquele que, situado como lugar de anterioridade lógica em relação ao sujeito, lhe enviará sua própria mensagem invertida.

Há um importante trabalho psíquico que o jovem deve fazer no tempo da puberdade, que é o de separação dos pais. Em 1914, em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, Freud faz algumas reflexões sobre a adolescência, marcando em especial o trabalho de separação que o jovem faz do pai e sua substituição pela figura do mestre. Ele acrescenta que o desligamento da figura do pai faz nascer a nova geração. Nesse movimento, há a reafirmação da função de interdição edípica, com a abertura à possibilidade do exercício do desejo, permitindo a concretização no pacto social.

Assim, na adolescência, os pais são destituídos do lugar de saber e, na atualidade, podemos interrogar se “o mestre” ainda se situa como um substituto dos pais, como na época de Freud. Será que a identificação horizontal hoje substitui a identificação vertical?

Existe outra leitura possível desse endereçamento que o jovem faz a um outro adolescente. Ao questionar sobre o seu ser e sobre o sexo, o adolescente precisa construir a própria resposta a essa pergunta. Ele não pode endereçar essa pergunta aos pais, por vários motivos. Em primeiro lugar, porque os pais são destituídos desse lugar de saber, nesse momento em que o adolescente está fazendo um esforço de separação deles. Em segundo lugar, porque os pais apresentam dificuldades em abrir mão do lugar de saber e se sentem ameaçados diante do novo. Os pais normalmente “se fecham” no próprio saber e não conseguem abrir espaço para um saber que lhes escapa, para algo que possa ser diferente da própria experiência. Eles repetem frequentemente suas experiências passadas, nostalgicamente, como um ideal que deve ser seguido e “repetido” pelos filhos. Esse fechamento dos pais só pode levar o adolescente a buscar um outro lugar de

endereçamento. Um outro adolescente está exatamente no lugar do vazio de saber, como aquele que não é “suposto saber” que, assim como ele, não sabe.

Assim, é nesse lugar do vazio de saber que pode haver a produção de um novo. Podemos identificar essa produção a partir do discurso histórico. O romance clássico é caracterizado por um relato linear (S1 - S2), que postula um sentido (I/S) na existência narrada. Esse sentido é construído pela tentativa de se extrair uma lógica retrospectiva e prospectiva, estabelecendo relações inteligíveis entre os diversos estados que se sucedem. O autor se reduz ao lugar de retorno do discurso que vem do Outro, como uma mensagem sempre invertida. No blog há um endereçamento da pergunta sobre o próprio desejo e sobre o sexo a um outro adolescente e, retroativamente, há a construção de um romance familiar pelo sujeito, como retorno do discurso que vem do outro, como uma mensagem invertida.

Temos aqui a estrutura do discurso histórico. Mas, ao abordar o discurso histórico, estamos indo além da estrutura clínica que o mesmo evoca – a histeria – para definir um tipo especial de relação de palavra, uma estrutura elementar de linguagem. O discurso histórico refere-se, portanto, não à histeria enquanto tipo clínico, mas à própria posição do sujeito falante. O discurso histórico constitui uma estrutura elementar da relação de palavra.

É na demanda endereçada ao Outro que circula o desejo, sempre escamoteado na enunciação. A partir do desejo do Outro, abre-se para o sujeito a dimensão do seu desejo. O sujeito constrói respostas para o suposto desejo do Outro: “Que queres?” O desejo do Outro é sempre enigmático, é algo apenas suposto. O desejo, ao se apresentar como pergunta, faz surgir a dimensão do enigma, pois o desejo é um enigma. O desejo inconsciente é, portanto, articulado a uma questão e sustentado pela fantasia que se constitui na resposta do sujeito a essa questão. A resposta que o sujeito constrói ao enigma do desejo do Outro lhe advém como mensagem que ele recebe do Outro. O desejo inconsciente se articula com a demanda, circulando em seus significantes. O discurso histórico ilustra como o sujeito situa o Outro com o poder de responder sobre o seu desejo.

Qualquer sujeito só emerge do laço social. O matema de Lacan nos esclarece que todo laço social que trata o outro como um mestre é discurso da histórica. Ao escrever o discurso da histórica, Lacan buscou colocar em evidência o que constitui o valor da histeria, que é obter do mestre a produção de um saber. Aqui o sujeito (\$) é aquele que mantém o discurso, enquanto que o outro é suposto ser o

detentor do saber. Só que esse saber será sempre incompleto, jamais podendo atingir sua verdade e escrever seus próprios limites, pois a verdade do saber que tal discurso supõe se acha no sintoma que caracteriza o próprio sujeito (\$). No *Seminário 17*, Lacan postula que, no nível do discurso da histórica, esta, na posição dominante, aparece sob a forma de sintoma (\$). “É em torno do sintoma que se situa e se ordena tudo o que é do discurso da histórica” (Lacan, 1992, p. 40). O saber que o sujeito faz advir no outro é apenas parte do saber. A histórica representa a falta-a-ser. Seu desejo, como todo desejo, é o desejo do Outro. O discurso histórico é o inconsciente em exercício. A linguagem é a condição do inconsciente e o inconsciente permite situar o desejo (Lacan, 1992).

Lacan observa que o discurso da histórica tem o mérito de manter na instituição discursiva a pergunta sobre o que vem a ser a relação sexual, como um sujeito pode sustentá-la ou não. Desde que faça a pergunta sobre o desejo, o sujeito entra na função do desejo e faz o significante-mestre cair (Lacan, 1992). Lacan, ainda nesse seminário, diz que nós temos necessidade de sentido. Para ele, o que conduz ao saber não é o desejo de saber, mas “o discurso da histórica” (p. 21). O que o analista institui como experiência analítica é a histerização do discurso, a introdução estrutural do discurso da histórica. A experiência analítica dá ao outro, como sujeito, o lugar dominante no discurso da histórica, histeriza seu discurso, faz dele um sujeito a quem se solicita que produza significantes que constituam a associação livre, soberana, do campo.

O discurso histórico inscreve um tipo especial de relação de palavra e refere-se à própria posição do sujeito falante, que busca no Outro a resposta para o seu desejo. O enigma é uma enunciação e o discurso histórico mostra a entrada do sujeito na função do desejo. Assim, podemos pensar que a escrita de um blog, como artifício fálico substitutivo da falta, pode se inscrever no registro do “discurso histórico”, pois ele revela uma “estrutura discursiva” que parte da pergunta sobre o desejo. Como destaca Soler (2005):

como discurso, a histeria determina um sujeito que nunca está sozinho, mesmo que esteja isolado, um sujeito sempre pareado na realidade com um outro que se define pelo significante-mestre, e que o sujeito interroga quanto a seu desejo de saber sobre o sexo (p. 55).

O adolescente, em seu blog, se dirige a um outro adolescente, interrogando sobre o seu desejo de saber sobre o sexo. O sujeito dividido na posição

de agente determina o laço social definido como discurso histórico:

$$\begin{array}{l} \$ \rightarrow S1 \\ a // S2 \end{array}$$

A partir da leitura dos blogs, situamos hipoteticamente, nos quatro lugares do discurso histórico, os seguintes elementos:

*Adolescente* → *outro adolescente*

Não-relação sexual // romance familiar

O adolescente (\$), na posição de agente, interroga um outro adolescente (semelhante) sobre o seu desejo de constituir um saber sobre o sexo. Ao se dirigir a um outro adolescente, o jovem busca um outro supostamente semelhante (“só um outro adolescente pode entender o que estou passando...”), como um lugar esvaziado de saber (o adolescente, assim como ele, não sabe). O produto dessa operação é a produção de um novo onde existe um vazio de saber. O produto é a escrita de um romance familiar no blog. No lugar da verdade encontra-se a “não-relação sexual”, enquanto impossibilidade. Essa verdade encontra-se recalcada. Como verdade, ela não pode ser capturada em sua totalidade, organizando-se sempre como um semidizer. É ela, entretanto, que faz agir o agente, mas se mantendo e se situando como ponto de interrogação para cada sujeito.

Diante do encontro com o real do sexo, o adolescente busca uma saída fálica para encobrir esse vazio. A construção de um romance familiar permite bordejar esse vazio, conferindo-lhe um sentido, como a tessitura de um véu fálico que permite velar o real. O romance familiar escrito no blog, como produto do discurso, pode representar a construção de um novo que inclui o real e faz laço social.

### A Identificação com “A Adolescência”

O adolescente escreve em seus blogs sobre a adolescência: 44% deles mostram explicitamente um dos principais motivos que levam seus autores a escrever: “falar sobre a adolescência”. Em alguns textos, aparece a representação de adolescência do seu autor; em outros, a busca por compreender essa fase da vida:

*sou uma adolescente normal, com meus 14 anos, chegando nos 15 esse ano, o/tenho meus amores, minhas dores, decepções.. como todo mundo!*

*nunca vi um livro onde uma adolescente tenha escrito (exceto, talvez o Diário de Anne Frank) todas as suas dúvidas, as suas confusões, os seus problemas, seus dramas, suas carências...*

Lima, N. L. de & Santiago, A. L. B. Por que os adolescentes escrevem diários na rede? A escrita de si no universo virtual

*É irónico como vimos um diário de uma adolescente, dizem k esta é a fase melhor da noxa vida, uma parte tem rasão por outra ã, 1º andamos na escola e temos carradas d coisas para estudar! 2º temos de tomar decisões importantes k iram afectar a nossa vida já por adultos. Por ixo não venham com história k a vida de um adolescente é a melhor fase, pois eu digo n é! A pesar k iremos ter muitos mais problemas vcs vão me ajudar às vezes, a resolver muitos problemas que se passam na minha vida,a vida de uma adolescente.*

*O que uma adolescente poderia fazer? Viver, Amar e Aprender. E é nisso que se resume a minha vida, neste espaço vou colocar como eu estou aprendendo a amar e a viver.*

*e tô aqui pra falar de assuntos atuais de Adolescentes para Adolescentes...*

Escrever sobre a adolescência é algo comum ao diário clássico e ao diário aberto na rede. Além do interesse em escrever sobre essa fase da vida, identificamos o interesse em ler o que o outro adolescente escreve sobre a adolescência. A leitura de outros blogs de adolescentes é uma prática muito frequente entre os blogueiros pesquisados. Além de blogs de amigos, eles visitam outros de autores desconhecidos (também adolescentes) e vão formando uma rede de amigos blogueiros adolescentes. Costumam indicar, no próprio blog, outros blogs que consideram interessantes. Assim, os adolescentes identificam-se com o grupo de adolescentes no ciberespaço.

Freud, no texto *Psicologia de grupo e análise do eu*, descreve a identificação como “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (Freud, 1974 [1921], p. 133). Ele destaca três tipos de identificação. O primeiro tipo é bem precoce na vida de um sujeito, relaciona-se com a primeira fase da organização da libido, a fase oral:

*...em que o objeto que prezamos e pelo qual ansiamos é assimilado pela ingestão, sendo dessa maneira aniquilado como tal. O canibal, como sabemos, permaneceu nessa etapa; ele tem afeição devoradora por seus inimigos e só devora as pessoas de quem gosta. (p.134)*

Essa identificação, que ele define como identificação ao pai, pode perder-se de vista, segundo Freud. E acrescenta que esse primeiro tipo de laço já é possível antes que qualquer escolha de objeto tenha sido feita.

Freud recorre ao sintoma para exemplificar o segundo tipo de identificação, que está relacionado com a escolha de objeto. Ele dá o exemplo de uma menininha que desenvolve o mesmo sintoma da

mãe de uma tosse atormentadora. Freud esclarece que “...a identificação apareceu no lugar da escolha de objeto e que a escolha de objeto regrediu para a identificação” (Freud, 1974 [1921], p. 135). Nesse caso, o “eu” assume as características do objeto. A identificação é parcial e extremamente limitada, “tomando emprestado apenas um traço isolado da pessoa que é objeto dela” (p.135).

O terceiro tipo de identificação é baseado na possibilidade ou desejo do sujeito de colocar-se em uma mesma situação de um outro sujeito. Freud explica esse processo com o exemplo de uma moça que está num internato e recebe uma carta de seu namorado que lhe desperta ciúmes e uma crise de histeria. Outras moças do internato que conhecem o assunto passam a ter a crise, como um desejo de colocar-se na mesma situação, ou seja, gostariam também de ter um caso amoroso secreto e, sob a influência do sentimento de culpa, aceitam também o sofrimento envolvido nele. Freud nomeia esse tipo de identificação como “identificação por meio do sintoma”.

Freud resume os três tipos de identificação da seguinte forma: o primeiro tipo constitui a forma original de laço emocional com um objeto; no segundo tipo, de maneira regressiva, torna-se sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal, por meio da introjeção do objeto no ego; e no terceiro tipo, “pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto da pulsão sexual” (Freud, 1974 [1921], p. 136). O terceiro tipo de identificação explica o laço mútuo existente entre os membros de um grupo, segundo Freud, e é baseada numa importante qualidade emocional comum.

Para Lacan, a identificação é da ordem da relação do sujeito ao significante. Como a identificação se confunde com a identidade, Lacan parte da desmontagem dessa falsa equivalência que estaria no centro da identificação:  $A=A$ . O significante não pode ser idêntico a si mesmo. Para dar suporte ao que se deseja, é preciso uma letra. Lacan mostra na letra justamente essa essência do significante por meio do qual ele se distingue do signo. O significante não é o signo. O signo é representar alguma coisa para alguém. O significante se distingue do signo por manifestar apenas a presença da diferença, nada mais. Lacan afirma que a primeira coisa que ele implica é que a relação do signo com a coisa seja apagada (Lacan, 1961-62). É tomando a identificação enquanto significante que podemos diferenciá-la dos efeitos da imagem para compreender o que é colocar em um ser a substância de um outro, essa operação em que o sujeito assume a identidade de duas aparições

tão diferentes. É o significante que introduz a diferença no real.

A primeira espécie de identificação abordada por Freud é, portanto, segundo Lacan, mítica, ambivalente, sobre o fundo da devoração assimilante, da incorporação. Ela é direta e imediata, sem a mediação do traço (do significante). Essa primeira identificação tem a marca que o sujeito recebe do Outro como suporte, quando se dá a fundação do sujeito no campo do Outro, mas só com a segunda identificação essa marca invisível será revestida.

A segunda, de tipo regressivo, tem o traço unário como instrumento de identificação. Lacan introduz a noção de traço unário, esse traço único, traço de estrutura mais simples, destituído de toda variação. O que o distingue não é uma identidade de semelhança. Como significante, ele se distingue do signo por manifestar apenas a presença da diferença. O traço unário é a marca da diferença. Sua função e seu valor estão justamente relacionados a essa redução extrema das diferenças qualitativas. Todos os significantes têm esse traço por suporte. O *Einziger Zug* é o traço que Lacan designa unário para acentuar seu caráter de um, contável, esse um em cuja repetição toda a série se apoia, por oposição ao *um-unificador*. O traço unário suporta as variações, o deslizamento da bateria significante.

O sujeito só pode ser situado a partir da segunda identificação, a de tipo regressivo, que, ao tomar um traço do objeto como instrumento da identificação, escreve no inconsciente o enlace do sujeito com o objeto. O objeto perdido é conservado nesse traço unário ao qual o sujeito se identifica. Lacan destaca que essa identificação é parcial, altamente limitada, mas que é acentuada no sentido de estreiteza, de encolhimento, que é "*nur ein einziger Zug*", somente um traço único da pessoa objetualizada.

Essa segunda identificação reporta, pois, ao ideal, como traço que reveste essa marca invisível. O ideal representa o Outro através de um signo, um traço único. Esse traço intervém na relação narcísica, constituindo a orientação dos investimentos libidinais e mantendo a função do eu ideal. Esse traço tomado emprestado do objeto torna-se o signo do amor. No amor, a dimensão da falta está sempre presente. O eu do amante, empobrecido, situa no outro aquilo que lhe falta, para resgatar a sua imagem ideal. Trata-se de uma escolha narcísica, tendo como referência o traço unário.

A terceira identificação é ao Outro por intermédio do desejo, desejo subjacente às relações do sujeito com a cadeia significante, que alteram

profundamente a estrutura da relação do sujeito com suas necessidades.

Lacan reporta aos tempos da privação e da frustração para situar a emergência do sujeito. Ele comenta que, para que a verdade simbólica, que supõe a contagem, seja fundada, é preciso que algo tenha aparecido no real; esse algo é o traço unário. É no nível da privação que se situa o tempo anterior à contagem. Freud se refere à primeira como a mais importante identificação do sujeito. Mas a segunda identificação é necessária, pois reforçaria a primeira. Lacan demonstra que o (-1) constitutivo do sujeito da privação, ou seja, a casa vazia de traços está ligada à estrutura mais primitiva do inconsciente, mas requer o apoio, a sustentação do traço unário como instrumento de identificação do sujeito.

É no tempo da frustração que se introduz com o Outro a possibilidade para o sujeito de um novo passo essencial. Surge, no tempo da frustração, a dimensão de perda essencial à metonímia, perda da coisa no objeto. O par presença/ausência introduz o sujeito no registro do apelo. Assim, o sujeito pode estabelecer uma relação não só com o objeto real, mas com os traços que restam dele. As duas identificações vão se articular no ponto em que o sujeito toma um significante como insígnia dessa toda-potência, no traço unário que aliena o sujeito na identificação primeira e forma o ideal do eu. Lacan localiza na imagem do eu o ponto de nascimento do desejo. E afirma que, depois da privação real, há a frustração imaginária. Mas a imagem fundadora do desejo vai situar-se dentro do simbólico.

O terceiro tipo de identificação é a identificação ao Outro por intermédio do desejo. A identificação histórica mostra como o desejo supõe em sua subjacência a articulação das relações do sujeito com a cadeia significante, já que essa relação modifica a estrutura de toda relação do sujeito com cada uma de suas necessidades. Para Lacan (1961-62), o desejo está articulado a um ponto de falta na imagem do Outro, na qual o sujeito se aliena. O automatismo de repetição é a busca, ao mesmo tempo necessária e condenada, do traço unário, aquele que não pode se repetir. O desejo é o que suporta o movimento, certamente circular, da demanda sempre repetida. Esse ciclo de repetição, como o movimento da bobina, desenha o objeto do desejo, o objeto *a*. É pelo fato de ter sido tomado no movimento repetitivo da demanda, no automatismo da repetição, que ele se torna objeto do desejo, segundo Lacan. O advento constituído pela repetição, o metonímico, que desliza, é evocado pelo próprio deslizamento da repetição da demanda.

Nesse terceiro tipo de identificação, portanto, um ponto de falta é percebido pelo eu no outro. Nesse ponto vazio, um objeto é convocado para ser colocado no lugar do ideal do eu. Aqui a escolha de objeto não é narcísica. Esse modo de identificação é que está na base do sintoma histérico. Num grupo social, as pessoas colocam um objeto no lugar de seu ideal e, em função disso, se identificam entre si no seu eu. Assim, uma comunidade se organiza em torno de um ponto, objeto inapreensível que causa o desejo, objeto *a*.

O desejo se constitui, para Lacan (1961-62), antes de tudo como aquilo que está escondido no Outro por estrutura; é justamente o impossível ao Outro que se torna o desejo do sujeito. O desejo constitui-se como a parte da demanda que está escondida ao Outro, esse Outro que não garante nada justamente enquanto Outro. O objeto vai pôr-se coberto no princípio de ocultação do lugar mesmo do desejo. O objeto de desejo existe como esse nada enquanto oculto ao Outro, e torna-se o invólucro de todo objeto.

O sujeito de que se trata, esse do qual seguimos o traço, as pegadas, segundo Lacan, é o sujeito do desejo e não do amor. Lacan (1961-62) comenta que o desejo remete ao falo, que é a presença a partir da ausência. Ele acrescenta que eu desejo o outro como desejante e não como me desejando, pois quem deseja sou eu e, desejando o desejo, esse desejo só poderia ser o desejo de eu (*moi*); se me encontro nessa reviravolta onde estou bem seguro, ou seja, me amo no outro, se sou eu quem eu amo. Lacan explica que o neurótico está numa posição crítica em razão de sua impossibilidade estruturante de identificar sua demanda com o objeto de desejo do Outro ou de identificar seu objeto com a demanda do Outro.

Assim, a identificação histórica remete à alienação ao Outro. Soler (1998a) comenta que “o sujeito histórico se caracteriza por sua conexão direta com o Outro barrado e por sua propensão a identificar-se pela via do sintoma” (Soler, 1998a, p. 446). Esse uso do sintoma não separa o sujeito do Outro, ao contrário, o conecta com ele. Como salienta Soler, a identificação em seu sentido habitual implica a alienação ao Outro. Ela acrescenta que o que permite ao ser falante ser educável, dócil ao laço social, é a sua possibilidade de identificação, “sua capacidade para aceitar as ordens do significante” (p.445).

No seminário *RSI*, Lacan, comentando sobre os três registros e seu enodamento, retoma a identificação tripla, como foi definida por Freud, a partir da formulação dos três registros: real simbólico e imaginário:

...se há um outro real, não está senão no próprio nó e é por isso que não há Outro do Outro. Esse Outro real, identifiquem-no com o seu imaginário, terão então a identificação do histórico com o desejo do Outro, essa se passa nesse ponto central. (Lacan, 1974-75, p. 53)

Quando há uma identificação com o simbólico do Outro real, há a identificação como traço unário (*Eizinger Zug*). Quando há uma identificação com o real do Outro real, há o nome do pai, no que a identificação tem a ver com o amor. Essa discussão da identificação com o real levará à formulação de Lacan sobre a identificação com o sintoma.

Podemos relacionar esse terceiro tipo de identificação com o processo de identificação que ocorre na adolescência. Diante da necessidade de se operar uma separação da autoridade paterna, o adolescente vai em busca de novas identificações. Se o saber, na infância, estava ligado aos pais, a adolescência é exatamente o momento em que os pais são destituídos desse lugar de saber. Nesse momento, o adolescente busca a construção de um saber próprio, que escape aos pais.

Assim, nesse grupo social, os jovens colocam um objeto no lugar de seu ideal e, em função disso, se identificam entre si no seu eu. Uma comunidade se organiza em torno de um ponto, objeto inapreensível que causa o desejo, objeto *a*. Os adolescentes se identificam entre si com “a adolescência”.

O grupo de adolescentes vai ser o lugar de construção de um novo saber, que é compartilhado pelo grupo de pares, que exclui os pais. Nesse espaço, cria-se uma comunidade de códigos, de língua, de regras, um saber comum. Num grupo de iguais, estabelecem-se critérios de “entrada” e de “saída”, “inclusão” e “exclusão”, onde é possível reconhecer-se enquanto adolescente. As identificações coletivas constituem-se, portanto, possibilidades de inserção social, mas que funcionam, de certa maneira, à margem do social. O adolescente busca o reconhecimento “fora” do grupo social, enquanto pertencente a um grupo que está certamente à margem da sociedade, pois a representação social de adolescente define-o exatamente como aquele que está em transição, não é criança nem adulto, que está, conseqüentemente, “fora”, “à margem”, “em compasso de espera” para entrar no universo social.

O grupo é um campo de fenômenos narcisistas maciços, como salienta Soler (1998). A pertinência ao grupo leva aos ganhos narcisistas. Ela destaca que, nesse laço do sujeito com o Outro do significante, há uma dupla necessidade: incluir-se e subtrair-se. O incluir-se realiza-se nas admissões

formais ou instituídas, quando o sujeito, ao pedir para ser admitido, busca ser representado pelo significante do grupo, incluir-se. Mas, paradoxalmente, “ao ser admitido como um entre outros, o sujeito não pode menos que sentir sua diferença aplainada e então aspirar a distinguir-se” (Soler, 1998, p. 297). Assim, a autora aponta a dialética do sujeito e o Outro: incluir-se através da identificação com o grupo e distinguir-se para deixar aí o seu vazio.

Podemos estabelecer aqui uma hipótese: os adolescentes, ao identificarem-se com o grupo de “adolescentes”, buscam incluir-se a partir da identificação com o grupo. Mas, para distinguirem-se nesse grupo onde a diferença fica aplainada, eles escrevem seus diários, seus “blogs” pessoais, individuais, como uma “escrita de si”, que os particulariza nesse universo de iguais.

Soler (1998) identifica o grupo enquanto o Outro do significante no qual o sujeito deve alojar-se e que atua pacificando o gozo, conceito elaborado por Lacan. O conceito de gozo é abordado nos textos de Lacan de diferentes formas. Ele pode ser compreendido como estrutural ou transgressão, como um excedente “pulsional”, resto ou impossível (de simbolizar). Ele é tanto um obstáculo quanto aquilo que impulsiona o sujeito, o coloca em marcha. O gozo ex-siste como resposta real do sujeito. Existe sempre um excesso, que não se submete à cadeia significante. Dá-se uma impossibilidade estrutural de absorver esse excesso. Existe uma marca de gozo que resiste, um modo do sujeito presentificar esse excesso que se inscreve e se atualiza nos “traços de perversão”, localizáveis nos sintomas, fantasias e condutas sexuais dos neuróticos. Alguns autores analisam a existência de uma possível “perversão generalizada” na contemporaneidade. Essa discussão não se baseia na estrutura clínica perversa, mas nos traços de perversão, ou nas incidências do discurso capitalista sobre os modos de gozar contemporâneos (Lima, 2009).

Retomando Freud em *O mal-estar na civilização*, Soler destaca que o grupo identifica, coletiviza e contém o gozo destrutivo. Assim, o grupo exerce uma função humanitária, mas ela destaca que isso é um efeito interno e parcial, já que toda renúncia se paga com um retorno do gozo. “No grupo, o contido no interior retorna ao exterior” (Soler, 1998, p. 298). Esse conjunto identificado por um significante (S1) que, no caso dos blogs pesquisados, é “adolescente”, opera uma certa regulação interna do gozo. Fica, portanto, excluído aquele que não se inscreve como S1, ou seja, aquele que não é “adolescente”, como o adulto. Entre os dois cria-se uma luta estruturalmente programada.

Como salienta Soler, o S1, como significante mestre, pacifica apenas localmente e leva, de maneira correlata, à guerra com o que não é S1. Há uma rejeição do gozo do Outro, mas, paradoxalmente, há a idealização dos modos de gozo em relação ao que está fora. Identificamos em muitos blogs de adolescentes o “adulto” como aquele que não compreende o adolescente, está situado “fora”, “excluído” do grupo, dessa forma incapaz de compreender o que se passa internamente no grupo e, muitas vezes, “um inimigo em potencial”.

Soler (1998) defende a hipótese de que atualmente há uma homogeneização dos modos e objetos de gozo, ou seja, todos devem gozar da mesma forma e com os mesmos objetos. O gozo é oferecido na mídia, de maneira praticamente universal, por intermédio dos objetos da ciência. O sujeito busca se satisfazer por meio dos objetos ofertados pela cultura. Nos blogs de adolescentes são comuns as referências aos objetos de consumo. Assim, na contemporaneidade, há um apagamento das diferenças, o que pode levar à exaltação das particularidades e a reivindicações regionalistas, como um retorno da diferença foracluída, uma de suas compensações, como sublinha Soler (1998). É possível pensar que a adolescência, como fase marginal da vida, não muito bem situada (“entre” a infância e a fase adulta), ao se agrupar na marginalidade do espaço virtual (que é também um “lugar/não lugar”), exalta suas particularidades, unindo-se e retornando como uma diferença foracluída. No blog abaixo, sua autora se dirige apenas às pessoas que estão passando pelo mesmo problema, os “adolescentes”. Ela exclui, portanto, quem não é adolescente: “*e tô aqui pra falar de assuntos atuais de Adolescentes para Adolescentes...*” “*...quero q aqui seja um diario q atrai apenas pessoas q estao passando pelo mesmo problema ....ser adolescente nao eh facil neh...*” ([http://desabafodeumaadolescente.zip.net/arch2006-10-15\\_2006-10-21.html](http://desabafodeumaadolescente.zip.net/arch2006-10-15_2006-10-21.html)).

A autora do blog abaixo comenta que “odeia” escritores adultos falando da adolescência. Para ela, só mesmo um adolescente pode escrever sobre a adolescência:

*Sinceramente, eu odeio esses livros para pessoas como eu, em plena puberdade (por sinal, que palavra horrível) de autores adultos e principalmente autores homens. OK, eles já passaram por isso um dia e, muitas vezes já nos sentimos como eles, mas existe um pequeno e modesto detalhe nisso: nunca vi um livro onde uma adolescente tenha escrito (exceto, talvez o Diário de Anne Frank) todas as suas dúvidas, as suas confusões, os seus problemas, seus dramas, suas*

Lima, N. L. de & Santiago, A. L. B. Por que os adolescentes escrevem diários na rede? A escrita de si no universo virtual

*carências...se alguém conhece um, me diga, por favor, porque eu estou cometendo uma rata terrível.*  
([http://adolescentegirl.zip.net/arch2006-07-30\\_2006-08-05.html](http://adolescentegirl.zip.net/arch2006-07-30_2006-08-05.html))

Se a puberdade é um dos momentos em que há o encontro com o real, sabemos que a adolescência é a resposta sintomática que o sujeito vai dar a isso, é o arranjo particular com o qual ele organizará sua existência, sua relação com o mundo e com o gozo. Stevens (2004) propõe a clínica da adolescência como a clínica do sintoma. Mas se trata de uma resposta individual e escolha de um sujeito. Na adolescência, há certo despedaçamento do imaginário diante da irrupção do real da puberdade (órgão marcado pelo discurso na ausência de um saber sobre o sexo). Na ausência de um saber, resta a cada um inventar sua própria resposta. Stevens descreve o real da puberdade, articulando-o com três definições de real em Lacan: um primeiro conceito de real, articulável na disjunção entre a identificação simbólica e imaginária, disjunção esta acentuada no momento da adolescência em função do despedaçamento da imagem; um segundo conceito de real como aquilo que irrompe, que não tem nome e que vem modificar a imagem, que acontece no tempo do despertar da puberdade, e o real como a não-relação sexual, que faz retorno na puberdade. A adolescência é, pois, a enumeração de uma série de escolhas sintomáticas em relação a esse impossível, que é o real da puberdade.

Podemos pensar que a identificação com a adolescência é, portanto, uma resposta a esse impossível de ser nomeado, ao real da “puberdade”. Mas, dentro das várias respostas a esse impossível, cabe a cada sujeito uma escolha particular. Assim, podemos pensar que o blog é uma das possibilidades ofertadas pela cultura atual ao jovem que se identifica com a adolescência. Nessa cultura “global”, em que todos são iguais perante o consumo, o sujeito, em seu blog, pode construir algo que o particulariza. A construção de um romance familiar no blog pode ser a tentativa de tecer algo particular, nesse universo de iguais.

## Conclusão

A pesquisa realizada com os blogs de adolescentes permitiu-nos conhecer algumas das razões do grande interesse dos jovens pela escrita nos blogs, ou sites pessoais. Essas razões, eleitas pelos próprios adolescentes, possibilitam uma maior compreensão da adolescência hoje. Os principais motivos que levam os adolescentes a escreverem nos diários *on-line* são: o interesse em

escrever sobre si, a busca por fazer amizades e conhecer pessoas e o interesse em se situar na fase da adolescência e falar sobre ela. A leitura desses motivos a partir do referencial teórico psicanalítico possibilitou compreender a adolescência marcada por duas dimensões: uma atemporal e outra temporal. Considerada como um tempo lógico, resultado do despertar pulsional da puberdade, a adolescência é atemporal, ou seja, todos os sujeitos passam por essa etapa da vida, quando as modificações da puberdade determinam uma ruptura com a infância, produzindo efeitos psíquicos sobre o sujeito. Se alguns efeitos deverão ser considerados a partir do caso a caso, não podemos desconsiderar a incidência da cultura sobre os sujeitos. Assim, a adolescência pode ser tomada também no sentido temporal, apresentando particularidades em função da cultura na qual se insere. Os sujeitos escolhem os modelos identificatórios que são oferecidos pela cultura. Os blogs são exemplos dessa oferta feita aos jovens na contemporaneidade.

Os diários íntimos, guardados a “sete chaves”, durante muito tempo foram associados à entrada na adolescência. Nesses escritos íntimos, os jovens construíam uma narrativa sobre si, como um saber próprio, que permitia uma saída aos impasses colocados pela puberdade. Na atualidade, os jovens utilizam as páginas virtuais para falarem de si, construindo um “romance familiar”, que é lançado no espaço público. Os adolescentes também utilizam o espaço virtual para fazerem amizades e conhecerem pessoas. Nesse espaço público, eles se dirigem a outros adolescentes, através de seus textos escritos, buscando uma inserção junto ao grupo de adolescentes. A escrita de um romance familiar pelo adolescente surge como resultado desse endereçamento a outro jovem adolescente, que ele situa numa posição semelhante à sua, e, portanto, diferente dos pais. A identificação com a adolescência é fundamental para os jovens, que tentam construir uma nova posição social, com todas as contradições que essa fase da vida implica.

Assim, o ciberespaço pode ser visto hoje como um lugar onde o adolescente exercita o importante e necessário trabalho psíquico de separação dos pais, iniciando a passagem do espaço familiar para o espaço público. As identificações coletivas no ciberespaço constituem possibilidades de inserção social, mas que funcionam, de certa maneira, à margem do social. Marcado por contradições, o ciberespaço apresenta os limites mais tênues e flexíveis, possibilitando o exercício das contradições próprias dessa fase da vida. Fundamentalmente, podemos reconhecer que pode haver nesse exercício da escrita de si pelo sujeito, a

Lima, N. L. de & Santiago, A. L. B. Por que os adolescentes escrevem diários na rede? A escrita de si no universo virtual

construção de um saber próprio. Se o computador permite qualquer percurso, abrindo possibilidades para diferentes formas de utilização, o ciberespaço pode ser utilizado pelo sujeito como um espaço de construção de saber que o particulariza, numa cultura que visa a homogeneização de todos os indivíduos a partir do consumo.

Soler, C. (2005). *O que Lacan dizia das mulheres*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Stevens, A. (2004). Adolescência, sintoma da puberdade. Clínica do contemporâneo. *Revista Curinga*. Escola Brasileira de Psicanálise. Seção Minas. n° 20, p.27-39.

## Referências

Blanchot, M. (1971). VIII. Le journal intime et le récit. In M. Blanchot, *Le livre à venir* (pp. 271-279). Paris: Gallimard.

Freud, S. (1974/1921). Psicologia de grupo e análise do eu. In S. Freud, *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos* (p.89-179). (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1974/1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In S. Freud. *Totem e Tabu e outros trabalhos* (pp. 281-288). (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13). Rio de Janeiro: Imago.

Lacan, J. (1961-62). *Le séminaire, Livre IX: L'identification*. Inédito.

Lacan, J. (1992/1969-70). *O seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1974-75). *Livre XXII, RSI*. recuperado em <http://gaogoa.free.fr/>>.

Lacan, J. (1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo. In J. Lacan, *Escritos* (pp.793-842). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.

Lima, N. L. (2009). *A escrita virtual na adolescência: os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Soler, C. (1998). *A psicanálise na civilização*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa

Recebido: 24/06/09

Aceito: 07/09/10



Belo, F. R. R. & Reigado, M. R. A tarefa de tradução do sexual na adolescência: Alegorias presentes em *O apanhador no campo de centeio*

## **A Tarefa de Tradução do Sexual na Adolescência: Alegorias Presentes em *O Apanhador no Campo de Centeio***

### **The Task of Translating the Sexual in Adolescence: Allegories in *The Catcher in the Rye***

Fábio Roberto Rodrigues Belo<sup>1</sup>

Marina Rodrigues Reigado<sup>2</sup>

#### **Resumo**

A adolescência marca o encontro do instinto sexual da puberdade com as fantasias da sexualidade infantil. O corpo do adolescente é o local desse encontro que reabre enigmas e convoca o adolescente à difícil tarefa de tradução. Apoiados na teoria tradutiva de Laplanche, buscamos apontar, na leitura do romance *O apanhador no campo de centeio*, os recursos e as alegorias de tradução do sexual disponíveis. A simbolização da pulsão sexual parece ser sempre incompleta, mesmo com as tentativas de simbolização. O corpo do adolescente é o objeto-fonte de pulsão que traz incessantemente à tona enigmas, reconduzindo o adolescente ao incansável trabalho de tradução.

**Palavras-chave:** adolescência; psicanálise; Teoria Tradutiva.

#### **Abstract**

Adolescence marks the encounter of puberty's sexual instinct with childhood sexual fantasies. The body of the adolescent is the place where this encounter takes place, reopening enigmas and summoning the adolescent to the difficult task of translation. Based on Laplanche's theory of translation, we intend to indicate, by reading the novel *The Catcher in the Rye*, the available resources and allegories of translation of the sexual. The symbolization of the sexual drive seems to be always incomplete, despite all symbolization attempts. The body of the adolescent is the drive's source-object that incessantly brings out enigmas, leading the adolescent back to the untiring task of translation.

**Keywords:** adolescence; psychoanalysis; Translation Theory.

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Mestre em Teoria Psicanalítica (UFMG), Doutor em Estudos Literários (UFMG). Professor da Faculdade de Direito Milton Campos. Endereço para correspondência: Rua Germano Torres, 166, sala 707, Cruzeiro, Belo Horizonte/MG, CEP: 30.310-040. Endereço eletrônico: fabiobelo76@gmail.com

<sup>2</sup> Psicóloga. Especialista em Teoria Psicanalítica (UFMG). Endereço para correspondência: Rua Guajajaras, 1470, sala 502, Prado, Belo Horizonte/MG, CEP: 30.180-101. Endereço Eletrônico: marina.reigado@gmail.com

## Introdução

A Psicanálise nos alerta para uma sexualidade que não é estritamente biológica ou inata, mas que, ao contrário, conta com a participação do outro para constituir-se. O aparato biológico é indispensável para a constituição da sexualidade, mas é insuficiente para explicá-la. Segundo Laplanche, no homem, há uma inversão com relação ao instinto e a pulsão:

O que a Psicanálise quer nos ensinar é que no homem o sexual de origem intersubjetiva, portanto o pulsional, o sexual adquirido vem – coisa totalmente estranha – antes do que é inato. A pulsão vem antes do instinto, o fantasma vem antes da função; e quando o instinto sexual chega o lugar já está ocupado. (Laplanche, 2001, p. 26)

Laplanche indica uma diferença entre a sexualidade inata – instintiva, biológica, endógena – e o sexual pulsional, o “sexual de origem intersubjetiva” (Laplanche, 2001, p. 26). Esse último vem muito antes do instintivo, no ser humano, o pulsional vem antes do que é inato; quando o instinto chega, encontra o lugar já ocupado.

A teoria da sedução generalizada de Laplanche localiza, na relação com o outro, a origem do sexual pulsional. O autor localiza na autoconservação o ponto de *apoio* para a sexualidade. É em virtude do desamparo fundamental do bebê humano que temos a condição de possibilidade da implantação das mensagens de caráter enigmático e, portanto, do surgimento do pulsional. Conforme demonstra Laplanche (1997):

É a função alimentar – ou excretória – no seu conjunto, ao mesmo tempo da fonte, alvo e objeto, o conjunto da “atividade que serve para a conservação da vida” que serve de fonte, abalando uma zona mais ou menos predestinada a tornar-se sexual. (p. 46)

O desamparo do bebê exige a presença de um outro, de um adulto cuidador que, sendo portador de um psiquismo cindido, veicula, através dos seus cuidados com o bebê, as mensagens sexuais próprias à linguagem da paixão<sup>3</sup>. É justamente por causa do confronto entre a linguagem da ternura, própria da criança, e a linguagem da paixão, típica do adulto, que a pulsão se apóia:

É essa parte inconsciente da mensagem do outro, veiculada no próprio comportamento da ternura, nesses *Zärtlichkeiten*, que vem criar ali, no seu lugar de impacto sobre o corpo e o comportamento da criança, o ponto de partida do apoio – se quisermos conservar essa palavra. (Laplanche, 1997, p. 60)

A criança, tomada por esses enigmas é convocada, segundo Laplanche (1992, p. 138), para o intenso trabalho de tradução, uma tentativa de domínio e simbolização difícil – para não dizer impossível – que deixa para trás restos inconscientes que reconduzem o sujeito a novas tentativas de tradução, incessantemente.

Freud (1970a), em seu texto *Cinco lições de Psicanálise*, discorre sobre um fenômeno comum às crianças: a conhecida curiosidade infantil que se manifesta no prazer insaciável de fazer perguntas. A criança se serve de uma infinidade de questionamentos cujas respostas parecem sempre insuficientes, reconduzindo-as, novamente e repetidamente, a novas perguntas.

Para Freud, a “perguntação” das crianças se serve, na verdade, para outros fins: a criança não é capaz de expressar a pergunta que de fato interessa. O que realmente se quer saber é sobre o sexual, mais especificamente sobre o enigmático da sexualidade:

A curiosidade das crianças pequenas se manifesta no prazer incansável que sentem em fazer perguntas; isso deixa o adulto perplexo até vir a compreender que todas essas perguntas não passam de meros circunlóquios que nunca cessam, pois a criança os está usando em substituição àquela única pergunta que nunca faz. (Freud, 1970b, p. 72)

O adolescente, assim como as crianças, também se encontra diante desses enigmas. A chegada do instinto sexual biológico introduz novas possibilidades com relação à vivência sexual. O corpo do adolescente, com o desenvolvimento dos caracteres sexuais e das gônadas, encontra-se pronto – do ponto de vista da maturação – para a relação sexual e para a reprodução. Ao mesmo tempo, esse instinto sexual é responsável por acordar os fantasmas da sexualidade infantil, reacendendo as antigas mensagens enigmáticas.

Conforme nos ensinou Laplanche, o instinto sexual encontra o adolescente já dominado por uma sexualidade pulsional e pelos fantasmas infantis. O instinto chega *tarde demais*, quando a sexualidade já está funcionando a pleno vapor:

Tarde demais? É a sexualidade biológica, com suas etapas de maturação e essencialmente o momento da puberdade; essa sexualidade orgânica vem tarde

<sup>3</sup> Referência aos termos – linguagem da ternura e linguagem da paixão – utilizados por Ferenczi. Cf. FERENCZI, Sándor. *Confusão de língua entre os adultos e as crianças*. In: S. Ferenczi. *Escritos psicanalíticos*. Rio de Janeiro: Taurus, 1989.

Belo, F. R. R. & Reigado, M. R. A tarefa de tradução do sexual na adolescência: Alegorias presentes em *O apanhador no campo de centeio*

demais, não oferecendo à criança (...) correspondentes “afetivos” e “representativos” suficientes para integrar a cena sexual e “compreendê-la”. Mas, ao mesmo tempo, a sexualidade vem cedo demais como relação inter-humana; ela vem como que do exterior, trazida pelo mundo do adulto. (Laplanche, 1995, p. 50)

Nesse sentido, a adolescência constitui-se como o tempo da “confluência de dois rios de águas fortemente heterogêneas, das quais nada prova que chegará a uma mistura harmoniosa” (Laplanche 2001, p. 26): o momento em que o instinto da puberdade encontra o lugar tomado pela pulsão e o sexual infantil.

Na adolescência, o instinto sexual surge como um incremento e é esse incremento que coloca o adolescente diante da difícil tarefa de tradução.

O corpo na adolescência é um local privilegiado, ponto de encontro dessas duas forças. Ele é, ao mesmo tempo, o deflagrador e o empecilho da tradução. Deflagrador porque é um corpo fonte de pulsão capaz de trazer a tona os enigmas que exigem do adolescente uma simbolização. Por outro lado, é um empecilho à tradução porque esse corpo não se cala e revela, incessantemente, a força pulsional. Esse corpo que vivencia mudanças radicais, como o crescimento, os seios, os pêlos, é o que possibilita a reaparição incansável da pulsão, do sexual, do originário.

O adolescente tem a seu favor uma infinidade de símbolos e de recursos alegóricos de tradução que são disponibilizados, entre outros, pelas construções sociais e culturais próprias de cada época. No entanto, mesmo com esses recursos disponíveis, a tarefa de tradução é sempre falha; nenhuma tradução é capaz de conter todo o excesso pulsional que insiste em retornar.

Partindo dessa perspectiva teórica e apoiados em Laplanche, este artigo terá como objetivo apontar recursos de tradução do sexual presentes em *O apanhador no campo de centeio*, identificando imagens e alegorias disponíveis para a simbolização do sexual na adolescência.

### **Da Tarefa de Tradução ao Retorno Incessante da Pulsão**

*O apanhador do campo de centeio*, escrito por J. D. Salinger, em 1951, é uma referência para a literatura jovem, especialmente por privilegiar uma narrativa ambientada no universo da juventude, permitindo a exposição dos dramas e conflitos próprios desse momento da vida.

O protagonista, um jovem de 17 anos, é membro de uma abastada família de Nova York que retorna para casa dos pais, após ter sido reprovado no internato em que estudava. A trama se desenrola exatamente no final de semana que antecede sua chegada. Acompanhamos Holden por esse curto espaço de tempo, em que se prepara para enfrentar a inevitável desaprovação dos pais.

O autor concentra-se especificamente sobre o mundo interno do protagonista: é esse o cenário da trama, o espaço onde toda a história se desenrola. A narrativa em primeira pessoa nos aproxima de Holden. É ele quem nos conduz por seus pensamentos, suas críticas do mundo adulto e sua acidez diante das contradições que presencia.

*O apanhador* expõe a vivência própria do adolescente com relação às mudanças físicas. As transformações físicas da puberdade são imperativas e o incremento hormonal traz consequências como a maturação sexual, o desenvolvimento dos caracteres sexuais primários e secundários, entre outros. Diante dessas mudanças, Holden sente-se, então, estranho em seu próprio corpo:

Mas a porcaria do artigo que comecei a ler quase que me fez sentir pior ainda. Era sobre hormônios. Mostrava a aparência que a gente deve ter – a cara, os olhos e tudo – quando os hormônios estão funcionando direito, e eu estava todo ao contrário. Estava parecendo exatamente o sujeito do artigo, que estava com os hormônios todos funcionando errado. (Salinger, 1999, p. 189)

Holden expõe o sentimento de descompasso do jovem com o mundo adulto. O protagonista adolescente está perdido e confuso, sem referências claras sobre o lugar que ocupa, oscila entre o papel do adulto e o da criança. O adolescente é, aqui, o *sem lugar*.

Desde as descobertas da psicanálise, somos levados a abandonar a idéia do senso comum de uma sexualidade originada na puberdade. As descobertas freudianas nos levaram a crer na existência de uma sexualidade muito anterior, ainda na infância.

Na teorização de Laplanche, a sedução originária é localizada como o momento de implantação dessa sexualidade. Não se trata, portanto, de um nascimento do sexual na puberdade, mas de um incremento produzido pela chegada do instinto. O instinto acorda os fantasmas da sexualidade infantil que já estavam presentes (cf. Laplanche, 2001).

O corpo do adolescente é o local privilegiado, palco onde a mistura entre instinto e pulsão

acontece. Segundo nos alertam Carvalho e Ribeiro (2001), as mudanças corporais vividas na adolescência mimetizam e atualizam a experiência passiva de intrusão da sexualidade pelo outro. Enquanto na sedução originária é o outro, o adulto portador de um inconsciente clivado, o agente introdutor das mensagens de caráter sexual, na adolescência, é o próprio corpo do adolescente, sob ação da puberdade e do instinto, que se torna fonte de enigmas.

A puberdade inaugura uma sexualidade adulta e o adolescente, assim como o bebê na sedução originária, encontra-se invadido por um excesso de excitação pulsional que transborda o psiquismo, justamente por extrapolar sua capacidade de dominar esses conteúdos. Esse excesso pulsional e os enigmas apresentados por esse novo corpo convocam o adolescente para a tarefa da tradução.

No romance analisado, identificamos a presença de certos recursos de tradução. Trata-se de imagens por meio das quais Holden busca conter o excesso pulsional que o aflige, dando-lhe limite e contenção.

A primeira imagem se refere à recorrente presença de questionamentos sobre a “natureza”. Em vários momentos do livro, o protagonista se questiona sobre o destino dos patos de um lago no Central Park durante as mudanças das estações do ano. Numa dessas aparições, durante conversa com motorista de táxi, Holden indaga:

- Bom, sabe aqueles patos que ficam nadando nele? Na primavera e tudo? Será que por acaso você sabe pra onde eles vão no inverno? Será que você sabe por um acaso? Será que alguém vai lá num caminharão ou sei lá o quê, e leva eles embora. Ou será que eles voam sozinhos, pro sul ou coisa que valha? (Salinger, 1999, p. 83)

Inquieto com a pergunta, o motorista desconversa. Quando a corrida termina, pouco antes de Holden ir embora, o condutor o questiona: “ – Escuta. Se você fosse um peixe, a Natureza ia tomar conta de você, não ia? É ou não é? Ou você acha que tudo quanto é peixe morre quando chega o inverno, hem?” (Salinger, 1999, p. 85).

Após sua fala, o motorista vai embora apressado, segundo Holden: “como se fosse o diabo correndo da cruz” (Salinger, 1999, p. 85).

A questão de Holden é curiosa. Assim como os patos estão diante das alterações climáticas próprias das mudanças de estação, o adolescente encontra-se tomado por transformações físicas, biológicas e hormonais próprias da puberdade. A imagem da natureza aponta para um ordenamento biológico, localizando as transformações da puberdade dentro

de um caminho natural do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, as crianças sofreriam mudanças e transformações *naturais*, desencadeadas pela puberdade, e todo o conflito e transformação estariam situados dentro da idéia de um desenvolvimento biológico normal, parte da vida de qualquer ser humano saudável.

Essa perspectiva nos leva ao encontro de um certo biologicismo, ou melhor, de uma “instintualização”, onde a sexualidade é compreendida como resultado de um processo instintivo próprio da espécie que se manifestaria no momento apropriado. É essa concepção que deseja reduzir o sexual ao biológico que a teoria de Jean Laplanche tenta criticar.

### O Corpo em Busca de Contenção

O capítulo 22 é um ponto chave do livro. Holden encontra-se com sua irmã Phoebe que o desafia a responder a seguinte questão: “Então me diz uma coisa que você goste” (Salinger, 1999, p. 165). O protagonista tem dificuldade de responder pois insiste em lhe vir à cabeça a lembrança do suicídio de um colega de escola:

Lá no Elkton Hills tinha esse garoto, chamado James Castle, que cismou de não retirar o que ele tinha dito sobre outro garoto muito mascarado, o Phil Stabile. (...) em vez de retirar o que tinha dito, o que ele fez foi pular da janela. Eu estava no meio do banho e tudo, e mesmo assim escutei o baque do corpo lá em baixo. Mas pensei só que alguma coisa tinha caído pela janela, um rádio, ou uma mesa, ou coisa que o valha, e não um garoto. Aí ouvi todo mundo correndo pelo corredor e despencando escada abaixo. Botei o roupão e também desci correndo, e lá estava o James Castle, caído bem nos degraus de pedra e tudo. Estava morto, os dentes e o sangue espalhados por todo lado, e ninguém nem ao menos chegava perto dele. Estava com o suéter de gola alta que eu havia emprestado a ele. E não aconteceu nada com os caras que estavam no quarto dele, só foram expulsos do colégio. Nem ao menos foram presos. (Salinger, 1999, pp.165-166)

Há uma identificação declarada de Holden com aquele jovem morto: ao olhar o corpo caído o protagonista percebe que James Castle estava usando um suéter que era seu. Algo, portanto os conecta e os aproxima.

O próprio adolescente elabora suas defesas contra esses aspectos que poderíamos chamar mais mortíferos da pulsão sexual. No caso de Holden, logo após relatar o suicídio, ele fará referência a uma imagem emblemática, que dará inclusive nome

Belo, F. R. R. & Reigado, M. R. A tarefa de tradução do sexual na adolescência: Alegorias presentes em *O apanhador no campo de centeio*

ao livro: a imagem do apanhador. Holden se lembra de uma canção inspirada no poema *Comin' Thro the Rye*, de Robert Burns (1950):

Coming through the rye, poor body,  
Coming through the rye,  
She draiglet a' her petticoatie.  
Coming through the rye.  
Gin a body meet a body  
Coming through the rye;  
Gin a body kiss a body,  
Need a body cry?  
Gin a body meet a body  
Coming through the glen;  
Gin a body kiss a body,  
Need the world ken?  
Jenny's a' wat, poor body;  
Jenny's seldom dry;  
She draiglet a' her petticoatie,  
Coming through the rye!<sup>4</sup> (pp. 483-4)

A canção de Burns serve-lhe de inspiração, mas Holden equivoca-se com a letra, troca a palavra encontra (*meet*), da versão original, por agarra (*catch*):

– Seja lá como for, fico imaginando uma porção de garotinhos brincando de alguma coisa num baita campo de centeio e tudo. Milhares de garotinhos, e ninguém por perto – quer dizer, ninguém grande – a não ser eu. E eu fico na beirada de um precipício maluco. Sabe o que tenho que fazer? Tenho que agarrar todo mundo que vai cair no abismo. Quer dizer, se um deles começar a correr sem olhar onde está indo, eu tenho que aparecer de algum canto e agarrar o garoto. Só isso que eu ia fazer o dia todo. Ia ser o apanhador no campo de centeio e tudo. Sei que é maluquice mas é a única coisa que eu queria fazer. Sei que é maluquice. (Salinger, 1999, p. 168)

A troca de palavras não passa despercebida. O poema de Burns sugere o encontro sexual – *se um corpo encontra um corpo* – e é exatamente nesse ponto, que Holden faz a troca de palavras.

O lapso se deve, pensamos, porque o encontro sexual, na adolescência, parece colocar em risco a própria integridade do ego tamanha a força pulsional a ser contida. Não é por acaso que a imagem do apanhador se apresenta logo após o

relato do suicídio: um ego forte, capaz de “apanhar” os que caem no abismo mortífero da sexualidade.

Holden anseia ser aquele capaz de evitar a queda de jovens como James Castle, ser um apanhador capaz de proteger esses jovens prestes a atravessar essa difícil trajetória da adolescência. Ao mesmo tempo essa imagem fornece à Holden uma função e o insere no mundo da sexualidade. Sua função passa a ser conter a morte.

Mesmo reconhecendo, ao longo do texto de Salinger, imagens que se colocam como recursos de tradução, elas são, conforme demonstramos, insuficientes para conter a pulsão em sua plenitude. Mesmo se utilizando dessas imagens, Holden permanece diante da pulsão que insiste em se fazer presente. No caso de nosso protagonista, acreditamos estar diante, especialmente, de uma pulsão sexual de morte.

### O Adolescente à Deriva: Aparições da Pulsão de Morte

O protagonista não pára, perambula pela cidade a procura de companhia e distração. Durante o texto, se encontra com vários personagens. Holden é esse jovem sem lugar no mundo, sem lugar na sexualidade. Sua busca incessante é por uma posição no mundo sexual e é isso que o conduz a uma série de cenários distintos.

O encontro na boate com o amigo galanteador, a posição de observador dos vizinhos em jogos sexuais, a aproximação com a menina Jane Gallagher – em todas essas cenas, Holden observa e experimenta alguns desses lugares da sexualidade, mas é crítico ferrenho de todos eles.

Nenhuma dessas posições lhe agrada ou interessa, o que produz no protagonista angústia e tristeza profundas: “Puxa eu me sentia podre. Estava me sentindo tremendamente só” (Salinger, 1999, p. 52). Em vários momentos declara sua vontade de morrer: “De repente, me senti muito só. Quase tive vontade de morrer” (p. 51); “Eu não estava com sono nem nada, mas estava me sentindo um bocado mal. Deprimido e tudo. Tive vontade de estar morto” (p. 92).

Os encontros se sucedem um após o outro e as companhias aparecem aqui como meros detalhes. O foco da trama é o deslizamento do personagem, a forma como ele passa de um encontro para o outro sem qualquer comprometimento com essas cenas.

Holden oscila entre o adulto e a criança. Ao mesmo tempo em que é autônomo e independente, que anda sozinho pela cidade e resolve seus problemas, Holden é também carente, solitário e procura o amparo de um adulto.

<sup>4</sup> O poema tem muitos termos em inglês escocês. Eis nossa tradução: “Vindo através do centeio, pobre corpo, / vindo através do centeio. / ela seca seu biscoito. / Vindo através do centeio. / Se um corpo encontra um corpo / vindo através do centeio; / Se um corpo beija um corpo, / um corpo precisa chorar? / Se um corpo encontra um corpo / vindo através do vale; / Se um corpo beija um corpo, / Precisa o mundo saber? / Jenny está molhada, pobre corpo; / Jenny está raramente seca; / Ela seca seu biscoito, / Vindo através do centeio!”

Belo, F. R. R. & Reigado, M. R. A tarefa de tradução do sexual na adolescência: Alegorias presentes em *O apanhador no campo de centeio*

No início do texto, recorre ao professor Spencer que, ao ler em voz alta sua resposta da prova, o faz se sentir mal, “como se tivesse acabado de me dar uma surra danada num jogo de pingue-pongue ou coisa parecida” (Salinger, 1999, p. 17).

### O Adolescente como Alvo da Sexualidade Adulta

É ainda importante comentar a cena na qual Holden vai à casa do professor Antolini e estranha a reação do professor. Enquanto estava dormindo, o professor o acariciava, mas, protegido pela escuridão da sala, Holden não o vê direito. Há em torno dessa cena e do personagem Antolini um mistério, uma dificuldade de entender o que se passa ali. O sentimento de Holden é de estranheza:

Aí aconteceu um troço. Não gosto nem de falar no assunto. Acordei de repente. Não sei que horas eram nem nada, só sei que acordei. Senti uma coisa na minha cabeça, a mão de uma pessoa. Puxa, fiquei apavorado pro diabo. Num instante vi que era a mão do professor Antolini. Sabe o quê ele estava fazendo? Estava sentado no chão, ao lado do sofá, no escuro e tudo, e estava assim me fazendo festinha ou carinho na cabeça. Puxa, devo ter dado um pulo duns dois mil metros. (Salinger, 1999, p. 187)

Nessa cena, o adolescente experimenta a posição de objeto do desejo sexual do outro. A puberdade produz mudanças físicas, mas nos fala, especialmente, do surgimento de um potencial sexual e da possibilidade inaugural de vivenciar uma relação sexual completa, inaugurando uma aproximação inédita com o adulto. O corpo do adolescente é agora um corpo desejável, do ponto de vista sexual. O adolescente é alvo de uma nova onda de libidinização por parte do adulto.

Se, nas origens da constituição do sujeito psíquico, houve uma sedução *generalizada* através dos cuidados dirigidos à criança, na adolescência, a *sedução*, mais específica, parece reabrir a *posteriori* aqueles tempos de origem. A reabertura da situação originária, acreditamos, é uma das razões mais importantes para a angústia presente nesses tempos de entre-lugar característicos da adolescência.

### À Guisa de Conclusão: A Luta Contra a Pulsão Sexual de Morte

No decorrer da obra, Holden conduz o leitor por seu deslizamento, passando de personagem para personagem, de diálogo a diálogo, sem apreender

exatamente o que se passa. Estamos aqui diante de algo que escapa à representação. Daí a dificuldade de Holden: falar sobre o que não pode ser dito em palavras: “Puxa, Phoebe! Não sei explicar. Eu simplesmente não gostava de nada que estava acontecendo no Pencey. Não sei explicar direito” (Salinger, 1999, p. 164). O talento de Salinger está justamente em fazer Holden nos *falar* sem falar.

A hipótese que levantamos é que o adolescente em *O apanhador* está diante da pulsão sexual de morte que, por não obter resposta pela via da representação, se vale de atuações.

Segundo definição de Laplanche e Pontalis (1991), a pulsão de morte é o que há de mais fundamental na noção de pulsão, marcada pela tendência do retorno ao estado inorgânico e da redução completa das tensões. No seu curso sobre o inconsciente, Laplanche (1992) nos ensina que a pulsão de morte refere-se à certa sexualidade:

(...) a sexualidade não ligada, a sexualidade que se pode dizer desligada no sentido da pulsão, ou seja, a sexualidade que muda de objeto, sexualidade que só tem como finalidade correr o mais rapidamente possível para sua satisfação e para o abaixamento completo do seu desejo, isto é, a realização completa de seu desejo pelos caminhos mais curtos; portanto, nesse momento, a necessidade de reafirmar algo que era essencial na sexualidade e que se perdera, o seu aspecto demoníaco, submetido ao processo primário e a compulsão a repetição. (p. 183)

Podemos pensar a pulsão de morte sob o ponto de vista dinâmico. Segundo as contribuições de Freud (1969), os investimentos pulsionais apresentam-se de duas formas: como energia vinculada – quiescente – ou como energia livre – como investimento que flui livremente, pressionando no sentido de sua descarga. Laplanche designa *pulsão sexual de morte* essa energia livre que tenta “desligar” as redes simbólicas que compõem o ego. Já a *pulsão sexual de vida* é a energia que “liga” as representações, os afetos, compondo o ego, defendendo-se contra os ataques desses restos não traduzidos (não ligados) sempre remanescentes no inconsciente.

A trajetória de Holden, desligada e descomprometida, um tanto sem sentido, pode ser vista como alegoria da pulsão sexual de morte. O protagonista está diante da pulsão que é “(...) uma deriva, isto é, que (...) não indica nenhum caminho. O Trieb [pulsão] de origem endógena não indica nada senão que é preciso por todos os meios livrar-se dela. Só resta força, que é cega” (Laplanche, 1997, p. 32).

O caminho de Holden é marcado por esse caráter compulsivo e repetitivo, em que a energia

Belo, F. R. R. & Reigado, M. R. A tarefa de tradução do sexual na adolescência: Alegorias presentes em *O apanhador no campo de centeio*

psíquica escoar livremente, sem que a excitação sofra qualquer tipo de inibição ou direcionamento; por isso, vemos esse deslizamento de uma cena a outra, de um encontro a outro sem registro de ligação. Cada novo encontro e cada nova cena são possibilidades de ligação fracassadas que reconduzem o protagonista em direção a outros encontros, a outras cenas, incessantemente. Holden é esse adolescente à deriva, perdido e levado pela força da pulsão que visa uma descarga de energia a todo custo. O romance de Salinger nos ajuda a compreender que o processo de contenção e escoamento do pulsional na adolescência é particularmente intensificado. A tarefa do adolescente é, parafraseando Freud, fazer advir simbolizações ali onde era tomado pelo sexual.

### Referências

- Burns, R. (1950). Coming through the Rye. In R. Burns, *The poetical works of Robert Burns*. (pp. 483-484). London: Oxford University press. (Original publicado em 1782).
- Carvalho, M. T. de M. & Ribeiro, P. de C. (2001). "Tá tudo dominado!" – Adolescência e violência originária. In M. R. Cardoso (Org.), *Adolescência: Reflexões Psicanalíticas*. (pp. 55-67). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Ferenczi, S. (1989). Confusão de língua entre os adultos e a criança. In S. Ferenczi. *Escritos psicanalíticos* (pp.97-108). Rio de Janeiro: Taurus. (Originalmente Publicado em 1932).
- Freud, S. (1969). *Além do princípio de prazer* (pp. 11-85) (Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, ESB, XVIII.). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1920).
- Freud, S. (1970a). *Cinco lições de psicanálise*. (pp. 3-51) (Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, ESB, XI). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1910).
- Freud, S. (1970b). *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância* (pp. 53-124) (Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, ESB, XI.). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1910).
- Laplanche, J. (1995). *Vida e Morte em Psicanálise* (Cleonice Paes Barreto Mourão, Transl.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicada em 1985).
- Laplanche, J. (1997). *Freud e a sexualidade: desvio biologizante* (Lucy Magalhães, Transl.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Originalmente publicada em 1993).
- Laplanche, J. (2001). Pulsão e instinto: oposições, apoios e entrecruzamentos. In M. R. Cardoso (Org.), *Adolescência: Reflexões Psicanalíticas* (pp.13-28). Rio de Janeiro: FAPERJ-Nau Editora.
- Laplanche, J. (1992). *Problemática IV – O Inconsciente e o Id* (Álvaro Cabral, Transl.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1981).
- Laplanche, J. (1992). *Novos fundamentos para a Psicanálise* (Cláudia Berline, Transl.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1987).
- Laplanche, J. & Pontalis, J.- B. (1991). *Vocabulário da psicanálise*. (10ª Ed.). (Pedro Tamen, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicada em 1988).
- Salinger, J. D. (1999). *O apanhador no campo de centeio*. (16ª ed.) (Álvaro Alencar, Transl.). Rio de Janeiro: Editora do Autor. (Originalmente publicada em 1951).

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa  
 Recebido: 21/07/10  
 Aceito: 28/10/10

# Projetos Afetivo-Sexuais por Adolescentes e seus Pais

## Sexual-Affective Projects by Adolescents and their Parents

Márcia Stengel<sup>1</sup>

Stella Maria Poletti Simionato Tozo<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo discute como adolescentes de camadas médias e seus pais compreendem as relações afetivo-sexuais adolescentes, quais são os projetos afetivos dos filhos, as expectativas dos pais e os ideais de parceiros. A adolescência tem características específicas, tendo os adolescentes uma atitude ativa como agentes socioculturais. Alterações ocasionadas pela adolescência vêm acompanhadas por modificações na família contemporânea. Para compreender os projetos afetivo-sexuais por adolescentes e seus pais, foram realizadas entrevistas com adolescentes das camadas médias de Belo Horizonte e com seus pais. Há coincidência entre projetos que os adolescentes fazem para si e os que os pais fazem para seus filhos. O casamento e a parentalidade são desejados por ambos. Há descompasso entre pais e filhos quanto aos relacionamentos afetivo-sexuais dos últimos. A família é desejada e avaliada positivamente pelos adolescentes e seus pais.

**Palavras-chave:** adolescência; pais; relações afetivo-sexuais; família.

### Abstract

This article discusses how medium-class adolescents and their parents understand the sexual-affective relationships of the adolescents, what are the affective projects of the children, their parents' expectations, and the ideal partners. Adolescence has specific characteristics, and the adolescents have an active attitude as socio-cultural agents. Changes caused by adolescence are followed by modifications in the contemporary family. To understand the sexual-affective projects of adolescents and of their parents, interviews were made with medium-class adolescents of Belo Horizonte and their parents. There is a coincidence between the projects that the adolescents make for themselves and those that the parents make for their children. Marriage and parenthood are desired by both. There is a difference between parents and their children concerning the sexual-affective relationships of the adolescents. The family is desired and positively evaluated by the adolescents and their parents.

**Keywords:** adolescence; parents; affective-sexual relations; family.

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-graduação de Psicologia da PUC Minas, Doutora em Ciências Sociais – UERJ. Endereço para correspondência: Av. Itaú, 525, Dom Cabral, Belo Horizonte/MG, CEP: 30535-012. Endereço eletrônico: marciastengel@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Psicologia da PUC Minas, Doutora em Psicologia – USP. Endereço para correspondência: Rua Netuno, 190, Santa Lúcia, Belo Horizonte/MG, CEP: 30360-490. Endereço Eletrônico: stellatozo@terra.com.br



## Introdução

A sociedade contemporânea passou por uma série de transformações que alterou a família. Essas mudanças interferiram nas organizações familiares, nas formas e vivências de relações afetivo-sexuais e no relacionamento parento-filial. A partir de pesquisa financiada pela Fapemig, este artigo pretende discutir como adolescentes de camadas médias de Belo Horizonte e seus pais compreendem e significam as relações afetivo-sexuais adolescentes, quais são as expectativas dos pais e quais os ideais de parceiros.

A adolescência é tradicionalmente caracterizada como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta. Entretanto, temos que considerá-la como um momento da vida com características específicas, em que os adolescentes têm uma atitude ativa como agentes culturais e sociais e não apenas cristalizam e reestruturam papéis aprendidos na infância.

Ao fazer um histórico do surgimento da adolescência, Ariès (1978) afirma que “A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada” (p. 47). Essa associação entre adolescência e inovação/renovação é uma ideia que se faz presente em nossa sociedade. Justo (2005) afirma que o adolescente encarna o “espírito de renovação e progresso” manifesto na cultura brasileira.

Calligaris (2000) argumenta que, em nossa cultura, a autonomia e a independência são valores centrais e exaltados. Nesse sentido, os pais transmitem a seus filhos ambição no sentido de não repetirem os mesmos status e vida que possuem. Em outros termos, os pais incentivam os filhos a desrespeitarem suas origens, não se conformando a elas e buscando se destacar socialmente. Esse movimento pode provocar no adolescente o desejo pela inovação.

Esse desejo vem associado à tarefa de construção de uma identidade adulta. A adolescência é caracterizada como um “processo marcado pela construção e conquista da subjetividade e individualidade” (Macedo, Azevedo & Castan, 2004, p. 20). Entretanto, esse processo não é simples, especialmente porque a sociedade transmite um duplo vínculo aos adolescentes. Por um lado, espera-se que o jovem busque autonomia, mas continue dependente, sendo-lhe imposta a moratória (Calligaris, 2000) que se caracteriza por competências ratificadas e obrigações definidas e, do mesmo modo, por uma tolerância especial que pode ser denominada status de aprendizagem.

Nesse movimento, o adolescente busca reconhecimento. Para tal, faz uma passagem de um círculo mais restrito – a família – para um mais amplo. Nessa ocasião, o adolescente une-se aos iguais, pessoas que estão vivendo a mesma situação. O grupo de pares passa a ter um valor preponderante, pois proporciona segurança e estima pessoal, oferecendo um sentimento de uniformidade. Assim, observamos os adolescentes se vestirem da mesma forma, usar gírias próprias e comuns ao grupo, terem atitudes e comportamentos iguais, mas com a intenção de serem diferentes dos outros e terem uma identidade própria. Essa uniformidade oferece proteção ao adolescente e, por mais contraditório que possa parecer, um sentimento de unicidade.

Essa nova posição que o adolescente ocupa no mundo trará remanejamentos no âmbito familiar. A mudança na relação com os pais provoca uma contínua negociação entre pais e filhos, “no sentido do estabelecimento das regras, obrigações e direitos atinentes a cada um no espaço familiar” (Brandão, 2004, p. 63).

Essas alterações na família, ocasionadas pela adolescência dos filhos, vêm acompanhadas das modificações na organização familiar contemporânea. É na medida em que consideramos a família como uma “instituição humana duplamente universal, uma vez que associa um fato de cultura, construído pela sociedade, a um fato de natureza, inscrito nas leis da reprodução biológica” (Roudinesco, 2003, p. 16), que podemos compreender sua característica de mutabilidade. Em outras palavras, a família é uma instituição que diz respeito à regulamentação social de atividades de base biológica (o sexo e a reprodução) e, portanto, é passível de modificação.

Devemos partir da ideia de que a família se altera devido a amplas variáveis sociais, ao momento histórico e à cultura em que está inserida. Ao assimilar o que lhe é externo, a família modifica e devolve à sociedade um novo produto, que, por sua vez, é alterado indefinidamente (Biasoli-Alves, 1995). A família descrita desse modo está sempre em constante mudança, seja em sua organização ou configuração.

Até meados dos anos 1960, o padrão de família predominante nas camadas médias metropolitanas brasileiras era a família conjugal moderna (Vaitsman, 1994), que coincide com o da família “moderna 1” proposto por Singly (2000). Havia papéis e funções bem diferenciados para homens e mulheres, que estavam a serviço do grupo familiar e das crianças. Esse modelo familiar era pautado por relações hierárquicas. A instituição do casamento, cuja base era o amor entre os cônjuges,

era valorizada e deveria durar até que a morte os separasse.

Atualmente, Singly (2000) escreve sobre o modelo de família “individualista e relacional”. Essa família “corresponde à instauração de um compromisso entre as reivindicações dos indivíduos em se tornarem autônomos e seus desejos de continuar a viver, na esfera privada, com uma ou várias pessoas próximas” (Singly, 2000, p. 15). Essa família não é um rompimento radical em relação à família tradicional anterior, mas uma extensão, na medida em que se enfatiza mais o amor, ou seja, agora o amor é condição e justificativa para que os cônjuges permaneçam juntos, dando ainda mais atenção às crianças. O processo de individualização ganha mais importância, transformando a família em um espaço privado a serviço dos indivíduos e tendo como elemento central os membros que a compõem. O princípio que regula as relações em seu interior é a equivalência, promovendo o relacionamento dos indivíduos a partir do ideal de igualdade e respeito, rompendo com a ideia de que as categorias homem/mulher e adulto (pais)/criança (filhos) sejam intrinsecamente diferentes.

No entanto, esse modelo familiar leva a um grau muito mais elevado de tensão do que o modelo tradicional, em diversas esferas. Assim, o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vividos segundo papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que o indivíduo conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social. A manifestação da individualidade marca o sentido das mudanças atuais, com implicações nas relações familiares, fundadas no princípio da reciprocidade e da hierarquia. Hoje, a predeterminação dos papéis e funções sexuais, as obrigações entre pais e filhos, o exercício da autoridade e as questões dos direitos e deveres em família são objetos de constantes negociações e são passíveis de serem revistos. Sarti (2003) comenta que se vive um tempo repleto de alternativas e, ao mesmo tempo, muito normativo.

É nesse contexto que o adolescente vive suas primeiras experiências afetivo-sexuais e caminha para o mundo adulto. As relações afetivas participam na organização de sua vida e na construção de sua identidade psicossocial.

## Método

### Participantes

Para a construção dos casos a serem estudados, foram realizadas entrevistas com sete adolescentes, entre 15 e 19 anos, de ambos os sexos, das camadas médias de Belo Horizonte, e com quatro mães e um pai dos adolescentes entrevistados. Os participantes foram escolhidos na rede de contato das pesquisadoras, seguindo os critérios descritos abaixo para a composição dos casos. Esse número de entrevistas foi suficiente para oferecer a diversidade buscada e para propiciar uma análise aprofundada.

Entrevistamos adolescentes que fazem parte de famílias monoparentais femininas e nucleares, na intenção de abarcar de forma mais abrangente o universo atual de modelos familiares, pois são esses os mais recorrentes. A caracterização dos entrevistados pelo nível socioeconômico deu-se de acordo com a escolaridade e a profissão dos pais, ou seja, pais que têm escolaridade superior ou segundo grau completo ou, ainda, cuja ocupação profissional é a de autônomo com empreendimento de médio porte ou profissional liberal. Esse critério se justifica tendo em vista o capital cultural e o acesso a bens simbólicos que circulam nas famílias.

O Quadro 1 traz as informações sobre os entrevistados. No sentido de facilitar a leitura, os pais entrevistados (Alice, Artur, Cíntia, Marina, Vivian) têm nomes fictícios com a letra inicial correspondente à letra do nome fictício dos seus filhos (Ana, Beatriz, Carla, Diogo, Denise, Murilo, Vítor).

**Quadro 1:** Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Escolaridade do pai	Idade/pai	Profissão do pai	Escolaridade e da mãe	Idade/mãe	Profissão da mãe	Estado civil dos pais	Irmãos
Carla	16	Ensino médio	44	Vendedor	Ensino médio	46	Do lar	Casados	Uma irmã de 15 anos
Beatriz	17	Ensino médio	s/i	Fazendeiro e empresário	Ensino superior	s/i	Fiscal do INSS	Casados	Um irmão de 12 anos e uma irmã de 14 anos
Vítor	16	Ensino superior	43	Técnico da Receita Federal	Ensino médio	48	Aposentada da Receita Federal por doença	Separados	Não tem
Murilo	15	Pai falecido	--	--	Ensino médio	54	Do lar	Viúva	Irmão de 17 anos
Denise	15	Ensino superior	s/i	Empresário	s/i	s/i	s/i	Casados	Irmão gêmeo (Diogo)
Ana	17	Ensino superior	40	Administrador financeiro	Ensino superior	38	Contadora	Casados	Irmão de 12 anos
Diogo	15	Ensino superior	s/i	Empresário	s/i	s/i	s/i	Casados	Irmã gêmea (Denise)

### Procedimento

Realizamos entrevistas semi-estruturadas por considerá-las as mais adequadas aos objetivos propostos, pois proporcionam um diálogo intensamente correspondido entre o entrevistador e o entrevistado. Elas também possibilitam ao entrevistador acrescentar novas perguntas, necessárias para aprofundar e clarear pontos relevantes ao estudo (Moura, 1998).

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sua identificação foi mantida em sigilo e, para tanto, nomes fictícios foram adotados.

A análise do material foi feita na perspectiva da análise do discurso. Como lembra Pêcheux (1984)<sup>3</sup>:

a análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (...). O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado como pretensão universal. (p. 15-17)

Essa é uma técnica privilegiada para tratar o material recolhido, como apontado por Vala (1986), pois trata-se da

desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise. (p.104)

### Análise e Discussão dos Dados

#### Relações afetivo-sexuais dos adolescentes e a visão dos pais sobre o tema

Tanto os adolescentes quanto os pais entrevistados falaram de dois tipos de relações afetivo-sexuais presentes no cotidiano dos jovens: o ficar e o namoro. O primeiro é um relacionamento datado da década de 1980 e pautado pela falta de compromisso entre os parceiros, pela efemeridade e superficialidade. Pode ter a duração de uma noite, uma festa ou um único encontro entre os parceiros (Stengel, 2003; Chaves, 1994), ou seja, sua duração é a mesma que a duração daquele encontro (Justo, 2005). O ficar pode ir de um beijo e pela troca de carícias até a relação sexual, apesar de esta não ser muito presente nesse relacionamento.

O ficar é um tipo de relação bastante frequente entre os adolescentes. Todos o conhecem, seja por experiência própria ou através de amigos,

<sup>3</sup> Citado por Maingueneau (1989, p. 11).

promovendo a compreensão do que venha a ser esse relacionamento e suas regras. Ainda que as regras não sejam, muitas vezes, claras ou definidas, elas existem e são de conhecimento dos adolescentes. A mais clara de todas é a falta de compromisso e de obrigação entre os parceiros (Matos, Féres-Carneiro & Jablonsky, 2005). Desse modo, não é requerido que haja encontros posteriores, telefonemas ou e-mails. A fidelidade e o sentimento também não fazem parte do ficar (Stengel, 2003).

Na maioria das vezes, os adolescentes consideram esse relacionamento pertinente apenas a um período da vida – quando mais novos, quando estão sem namorados – mas não como o tipo ideal de relação. Chaves (1994), em sua pesquisa, mostrou que à medida que vão ficando mais velhos os adolescentes não querem mais ficar com a mesma frequência, sentem-se frustrados quando esse é o relacionamento básico no cotidiano e preferem viver o ficar como ponte para um namoro.

As razões para os adolescentes ficarem vão da carência e solidão à exibição e ao ato de contar vantagem. O ficar é, também, uma forma de conhecer novas pessoas e de possibilitar uma escolha melhor de parceiros (Stengel, 2003). Essas razões podem coexistir num mesmo momento da vida do adolescente ou ir se alternando.

Desse modo, o ficar pode ser visto tanto positivamente – “*Esse negócio de ficar só pega a parte boa da coisa.*” (Vitor) – quanto negativamente – “*O ficar acho que desgasta muito*” (Carla). Pode, às vezes, trazer frustração, vazio e um sentimento de estranhamento, implicando em desprazer. Também pode ser uma escolha entre os jovens, mesmo que temporária, podendo significar uma fase de espera para um namoro. Essas visões particularizadas pelos jovens variam em função das experiências, expectativas pessoais e/ou momento de vida, o que significa que eles podem alterar suas visões ou ter visões distintas e até contraditórias simultaneamente.

Em contrapartida, os pais entrevistados têm dificuldade em compreender o ficar. Uma razão pode ser o fato de que, ao que parece, nenhum viveu o ficar em sua vida. Parecem considerá-lo como algo passageiro e vazio de significado (Matos et al, 2005): “*Como eles dizem agora, namorada não tem não, esse negócio de namorar, quando a gente pensa que tá namorando, tá ficando. Vai entender, né. Eu não sou muito a favor desse negócio de ficar não, sabe*” (Marina).

Há também uma incompreensão das regras do ficar pelos pais. Por esse motivo, Artur interpreta equivocadamente o relacionamento que sua filha estabelece com um rapaz. Pelo seu relato, a filha e o rapaz mantêm uma relação mais

descompromissada, com encontros esporádicos, mas que o pai caracteriza como um namoro:

*A Ana tem, tem um menino que a gente brinca e eu falo: ó, Ana, pode arrumar outro, senão cê vai ficar sem namorado, né. Porque ela, eles se gostam, mas, é, fica, se encontram de 3 em 3 meses, de 4 em 4 meses... Eles se conheceram na escola técnica através de uma amiga, mas fica nesse... que eu saiba, ela não tem outro namorado (risos).*

Ainda que o ficar seja uma prática recorrente na vida dos jovens, nem sempre é o tipo de relacionamento desejado. Ele pode ser uma passagem para o namoro. Ao ficarem, muitos adolescentes têm a expectativa de namorar. Várias pesquisas apontam a preferência pelo namoro entre os adolescentes (Chaves, 1994; Mariano, 2001; Stengel, 2003), o que não significa que eles não fiquem.

O namoro é caracterizado como uma relação de compromisso entre os parceiros e tem a aquiescência de ambos. É esperada a presença de um sentimento recíproco, definido como “*gostar muito*”, amor ou paixão.

Confirmando a continuidade de valores do namoro tradicional, o compromisso e a responsabilidade são pontos fundamentais no namoro atual. Esse é um aspecto que o diferencia do ficar, em que uma das características básicas é justamente a falta de compromisso: “*Hoje, o compromisso não remete o casal necessariamente ao casamento, porém ele pressupõe – ao menos em tese – um vínculo estável, monogâmico e fiel.*” (Chaves, 1994, p. 25). Outra diferença em relação ao ficar é a exigência da fidelidade (Stengel, 2003), mesmo que essa não seja praticada exatamente como se fala ou se espera.

As práticas sexuais também apontam uma distinção feita pelos adolescentes entre o ficar e o namoro. Em geral, o ficar não comporta a relação sexual entre os parceiros; já no namoro, é possível e, muitas vezes, esperado. Ana nos esclarece:

*Com ficante não [tem relação sexual]. Porque com ficante não é uma coisa séria, com namorado tem que ter uma relação de confiança muito grande, tem que saber que se você confia nele, que não vai ser uma coisa assim; tem que significar tanto para você quanto para ele, que você não vai ser só mais uma na vida dele, entendeu?*

De acordo com os adolescentes entrevistados, o namoro: “*deve ser uma coisa assim que cê deve ter mais tranquilidade, né... Cê não precisa, cê não*

*precisa, né... ficar armando. Cê tem uma pessoa pra fazer mais as coisas com você”* (Vítor).

Vítor expressa a ideia de companheirismo esperada no namoro, assim como Carla: *“Acho que é cê sempre tá com a pessoa, a pessoa ser sua companheira. Principalmente amiga. Ela estar sempre nos seus momentos bons e ruins. Isso que quer dizer um compromisso sério. Um companheiro”*.

O namoro é dividido entre sério e não sério. Duas características podem ser salientadas para essa diferença: o sentimento e a família. Se, no ficar, o sentimento não é exigido, no namoro ele é esperado. Entretanto, nesse relacionamento, nem sempre o afeto está presente ou é recíproco; aceita-se sua ausência ou apenas uma pequena proporção dele, mas apenas temporariamente. Caso persista a falta de sentimento, o namoro é desvalorizado e considerado como sem seriedade.

O envolvimento da família é um termômetro para a seriedade da relação, ou seja, um namoro sério é aquele em que o(a) namorado(a) é apresentado(a) aos familiares e frequenta a casa. Muitos adolescentes não gostam de namorar em casa, onde a família pode exercer mais controle sobre o casal e sua sexualidade, assim como o namoro pode adquirir uma dimensão não desejada por eles, tornando-se mais sério que o pretendido.

Na intenção de apontar o compromisso e a seriedade do namoro, a aliança de compromisso tem sido, atualmente, uma prática recorrente entre adolescentes. Na época das entrevistas, Murilo e Carla estavam namorando havia quase um ano e usavam a aliança desde o terceiro mês de namoro. Carla conta que Murilo lhe fez uma surpresa em sua festa de aniversário ao lhe dar a aliança. Quando perguntamos sobre o significado da aliança, ela diz: *“Não sei te dizer o que passou na cabeça dele não pra me dar uma aliança não. Mas eu acho que foi pra ter um compromisso sério. Acho que quis dizer isso, que não quer brincadeira”*.

Esses depoimentos dos adolescentes apontam que eles vêem o namoro com seriedade, visão que parece não ser compartilhada pelos pais. Além de relatarem que, quando eram jovens, suas possibilidades de saídas e namoros eram mais restritas e controladas, as mães vêem os relacionamentos hoje como menos respeitosos: *“É a criançada hoje, vamos dizer assim, eles ficam, não namoram, e a gente sabe, que na minha época a gente dava mais respeito...”* (Vivian).

A falta de respeito é localizada pelas mães na relação do par e uma explicação para tal é a rapidez com que os relacionamentos são estabelecidos, impossibilitando ao casal um conhecimento mais amplo entre eles. Por outro lado, a falta de respeito aparece também referida aos pais:

*Nessa, nessa questão de sexo (pausa), eles não respeitam mais pai, mãe e isso eu acho que assim o jovem de hoje abusa muito, pra eles está tudo normal. (...) Hoje o povo já transa sem conhecer. Isso é, se conhece, né? (...) Eles namoram dois, três dias e já estão transando, e eu acho que não é bem assim. Não é! Eu falo assim, nesse ponto assim, eu acho que é um abuso, entende?* (Cíntia)

Parece que a grande dificuldade dos pais refere-se às práticas sexuais, já que atualmente a possibilidade de ter relações sexuais em um namoro menos compromissado está colocada. Uma das mudanças significativas que ocorreu em relação ao namoro foi justamente a possibilidade de saída da casa para a rua, o que implica diminuição da vigilância sobre o casal e, conseqüentemente, mais liberdade para um factível envolvimento sexual. Moreira (2001) caracteriza a atual geração de adolescentes como sendo reacionária, no sentido de que eles retomam valores e comportamentos que foram alvo de rompimento pela geração parental. Vale dizer, os adolescentes e os pais entrevistados valorizam o namoro em casa, retomando um padrão de gerações anteriores. O namoro em casa não deixou de existir para a geração desses pais. Ainda que pessoalmente eles não tenham rompido com os padrões estabelecidos, fazem parte de uma geração que realizou esse rompimento e que, por isso, é denominada revolucionária por Moreira (2001).

Há que se considerar também que, estando no exercício parental, ou seja, responsáveis por seus filhos, os pais tomem posições distintas daquelas que tinham ou poderiam ter quando adolescentes.

Alice, que caracteriza sua filha como uma pessoa mais reservada, que sai pouco, preocupa-se justamente com o fato da filha ter pouca experiência e com as conseqüências disso para sua vida, principalmente quando ingressar na universidade:

*Às vezes preocupa. A cabeça da gente também funciona assim, né. Aí, cê pára: minha filha vai entrar pra faculdade tão despreparada, cruzinha! Aí... Esse cruzinha que eu falo, é assim, de não sair, de nunca ter tido um namorado...*

Um ponto recorrente nas entrevistas foi a tentativa dos pais de aconselhar seus filhos. Eles se percebem como uma referência importante na vida dos filhos, até mesmo por serem mais experientes: *“a gente serve de referência. A gente tem que estar sempre atento, falando alguma coisinha. Muitas coisas, né! Não uma coisinha”* (Marina).

Os conselhos se referem à vida em geral dos adolescentes, como os estudos e as amizades, mas

parecem ser mais frequentes em relação à vida afetivo-sexual. Predebon (2002) discorre que, atualmente, os pais, de um modo geral, dão aos filhos mensagens diretas ou indiretas de que devem ser procurados em caso de dúvida sobre questões ligadas à sexualidade, mostrando-se mais liberais. Essa liberdade significa abertura para o tema, assim como para que os filhos escolham o momento que desejam estabelecer a conversa. O discurso da liberdade também parece tranquilizar os pais, na medida em que, por diversas ocasiões, eles se eximem de perguntar aos filhos, mas ficam com a certeza de que esses o farão quando necessário.

Os pais acreditam que as conversas sobre questões sexuais também evitam problemas. Predebon (2002) aponta uma série de pesquisas que comprovam que o diálogo aberto entre pais e filhos sobre essas questões possui influência significativa na idade da iniciação sexual dos jovens, na prevenção da gravidez na adolescência e no uso de métodos contraceptivos.

*Eu falo com ele pra tomar as providências ou providências, sei lá, né (risos), porque eu falo: Vítor, hoje em dia é muito complicado, esses negócios de ficar, por exemplo. Eu falo: você ande sempre com preservativo. Porque na hora até você ir procurar um preservativo na farmácia já viu, né. Então, é melhor precaver (risos). (Vivian)*

*E, com a Ana que tá saindo pra festinha agora. A Alice deve conversar com ela um pouco mais intimamente, porque ela fica com vergonha, né, mas, indiretamente a gente sabe que deve ter essa conversa sobre sexo seguro e coisas desse tipo. (Artur)*

As relações afetivo-sexuais dos adolescentes, ao mesmo tempo em que são alvo de preocupações e controles, também são esperadas. Quando os pais percebem que os filhos não se relacionam de um modo geral, ou de uma forma mais específica, eles podem aconselhar seus filhos nesse sentido.

*Eu fico: filha, ligar pra um rapaz que você até beijou na boca e convidar pra ir ao cinema, não é ser oferecida. Ser oferecida é pular no pescoço dele na frente de todo mundo, esse tipo de coisas. Permitir que ele logo de cara já vai passar a mão em você, isso é ser oferecida. Agora, convidar pra ir ao cinema... Porque, se você não ligar, ele vai pensar que você não está interessada nele. (Alice)*

As mães apresentam algumas estratégias na hora de aconselhar. Elas partem do princípio de que é sua função o aconselhamento dos filhos, mas entendem que, se forem muito incisivas, a recomendação pode não funcionar. Apesar de aconselharem, a dúvida quanto à eficiência dos conselhos paira no ar e, aí, os filhos devem se

responsabilizar por seus atos. Como diz Cíntia: *“Conselho a gente dá, falar a gente fala, mas não quis ouvir, então, assume”*.

### **Família e casamento: expectativas dos pais e projetos afetivos dos adolescentes**

A curto e médio prazos, os projetos afetivo-sexuais dos adolescentes entrevistados é ficar e namorar. Todavia, a longo prazo, o casamento e a constituição de uma família são um projeto recorrente entre os adolescentes entrevistados. Os jovens são unânimes em afirmar sua intenção de casar e possivelmente ter filhos. Eles pretendem se casar no civil e no religioso, morar na mesma casa e compartilhar as despesas domésticas, sinalizando para um modelo de casamento igualitário. A ordem é que o plano de casamento realize-se após a formatura em um curso superior, seguida pela estabilidade profissional e financeira. Esses projetos são compartilhados tanto pelos meninos quanto pelas meninas:

*Então, mais fácil uma coisa assim de cada vez, aí primeiro estuda, aí arruma emprego, se tiver condição eu sei quantos filhos eu vou poder ter e é melhor assim do que ter tudo de uma vez e não conseguir fazer nada. (Lívia)*

Esses dados correspondem aos de outras pesquisas (Stengel, 2003; Matos *et al.*, 2005; Moreira, Stengel, Eduardo & Azevedo, 2009).

Os projetos dos pais entrevistados vão ao encontro desses imaginados pelos filhos. Também esperam que seus filhos se casem, constituam uma família, mas como um projeto a longo prazo, pois isso requer uma estrutura que hoje os jovens não podem ter. Como diz Cíntia: *“Agora não [constituir família], só mais pro futuro (risos), tem que terminar os estudos antes, né?” (risos)*

Marina reitera:

*E eu falo pro meus filhos: casar, mas casar assim, quando tiver preparado, com a vida pronta, porque depois fica difícil. Então tem que primeiro preparar, pra só depois casar, né. Estudar, formar, arrumar um emprego legal, então só assim pensar.*

As mães entrevistadas foram enfáticas em afirmar a necessidade dos filhos continuarem seus estudos. Ainda que algumas não tenham dito isso explicitamente, podemos inferir que elas esperam que seus filhos concluam um curso superior. Essa inferência deve-se ao fato de os filhos já estarem no ensino médio e de haver, nas camadas médias, tal expectativa de escolarização. Aline ilustra esse ponto ao dizer: *“Eu quero que ela faça o terceiro*

*ano muito bom e quero que ela faça o cursinho, porque eu não quero jogar o investimento que eu to fazendo desde o início do ano fora”.*

Percebemos nas entrevistas que as mães hierarquizam os projetos que fazem para seus filhos. Dessa forma, os estudos são colocados como prioritários em relação aos namoros e casamentos, inclusive com o argumento de que os primeiros são fundamentais para a execução dos segundos: *“Eu queria que ela arrumasse um namorado logo; agora já não quero mais. Agora, perto do vestibular, não compensa, vai desfocar”* (Alice).

A hierarquização dos projetos realizada pelos pais pode ser considerada sob outro aspecto. Brandão (2004) discute um descompasso presente hoje entre dois pontos fundamentais do processo de individualização dos jovens: a autonomia, significada como autodeterminação pessoal, e a independência, compreendida como auto-suficiência econômica. Esses pontos demandam de pais e filhos negociações contínuas para estabelecerem regras, direitos e deveres para cada um no âmbito familiar. Essas são consequências das transformações ocorridas na família contemporânea. Nesse sentido, a autora afirma que *“Se a sexualidade pode ser apreendida como cenário privilegiado para o exercício gradual da autonomia juvenil, os constrangimentos familiares se fazem presentes na expectativa parental de engajamento dos filhos na construção de uma carreira profissional”* (Brandão, 2004, p. 64).

Quanto ao modelo da possível família futura de seus filhos, ele é pensado seguindo o arranjo da família nuclear conjugal, implícita ou explicitamente, como na fala de Vivian: *“Eu acho que é importante o modelo pai, mãe e filho. (...) Por isso eu quero que o meu filho seguia esse modelo”*.

Também ter filhos surge relacionado à naturalidade desse fato: *“Vai casar, vai ter filhos”* (Alice); *“Lógico, qualquer ser humano quer ter filho. Eu acho que Vítor deve querer ter mais de um filho...”* (Vivian).

O casamento é valorizado pelos adolescentes, que, em sua maioria, pensam-no pautado no amor e com sua duração *“para sempre”*. Essa perspectiva só foi relativizada por Vítor, que viveu a experiência de separação dos pais. Talvez por isto ele afirme: *“Quero casar, mas sem a inocência de, de achar que é perfeito e que vai durar pra sempre”*.

Mas, na sequência da entrevista, ele diz:

*É que o casamento é pra sempre. O morar junto é aquela coisa mais assim, se um dia acontecer alguma coisa a gente simplesmente pega as coisas e vai embora. No casamento não, tem que ter divórcio, tem que ter separação de bens. Tem que olhar tudo*

*bonitinho, né? E eu acho que o casamento e o divórcio dão uma importância a mais. Só o morar junto e o arcar é uma coisa como se fosse mais comum.*

Aqui ele aponta uma contraposição entre casar e morar junto, compartilhando uma ideia recorrente em nossa sociedade que ignora que, legalmente, há a figura da união estável garantindo direitos e deveres ao casal. Podemos pensar que essa contraposição feita por Vítor fala de sua percepção relativa a compromisso. A valorização do casamento pelos adolescentes articula-se com a percepção que têm de compromisso e seriedade. Dessa forma, uma relação séria é aquela compromissada, ou seja, na qual há um acerto de regras e obrigações entre os parceiros, compartilhadas por eles e pelo círculo social próximo, incluindo aí familiares e amigos. Dessa forma, o casamento religioso e/ou civil marca essa lógica e é garantia do acordo estabelecido entre o casal. A contraposição também pode ser pensada como uma solução de compromisso entre o ideal – desejo de um casamento para sempre – e a realidade – o aumento do número de divórcios atualmente.

A consideração feita acima por Vítor é, em certo sentido, percebida por Artur, pai de uma adolescente entrevistada:

*Eu creio que cada vez mais eles vão viver essa confusão da modernidade, né, com mais intensidade que nós. Então, nesse sentido, eu acho que vão ser diferentes. Apesar de que eu acredito muito na instituição família, cada vez eu vejo que o mundo moderno tem perdido um pouco dessa preciosidade da família.*

Ainda que Artur perceba que as escolhas na contemporaneidade são mais fluidas e possíveis, e que a família como instituição tem sido cada vez mais questionada enquanto espaço adequado de convivência, para ele, como para os outros pais entrevistados, a família permanece como um valor e é desejada para os filhos.

### **Ideal de parceiros**

Para realizar os projetos afetivos, que incluem casamento e parentalidade, os adolescentes idealizam seus parceiros futuros e as características que eles devem ter. Como pensam que a base do casamento é o amor, esse é o primeiro ponto enfatizado: *“(...) amar a pessoa e tem que ser recíproco, não pode eu só gostar dele e ele não gostar de mim”* (Ana). A amizade e o companheirismo entre o casal também são

valorizados: *“Tem que ter uma cumplicidade também, uma harmonia entre os dois, ser feliz e se sentir feliz fazendo o outro feliz”* (Ana).

Stengel (2003) aponta que, para os adolescentes, há uma relação direta entre fidelidade e seriedade no relacionamento. Dessa forma, quanto mais séria é considerada a relação, maior a exigência de fidelidade entre os parceiros. Essa lógica também está presente entre os nossos entrevistados. Tanto os meninos quanto as meninas afirmam que a fidelidade é um fator importante para a relação afetivo-sexual, especialmente no casamento (Matos *et al.*, 2005).

A idealização do (a) parceiro(a) pode ser resumida na ideia do encontro da alma gêmea. Alguns entrevistados afirmam acreditar que existe uma alma gêmea, ou seja, uma pessoa que complete o sujeito e com quem ele irá ser muito feliz. Vítor explica o que é a alma gêmea:

*Vivem a vida inteira juntos, têm os filhos, tudo bonitinho assim. O casal perfeito. Aquela coisa assim, tem os problemas e tudo mais, mas sempre estiveram juntos, sempre... Um amando muito o outro, acho que isso é alma gêmea, encontrar uma pessoa que te completa perfeitamente, uma pessoa assim que na primeira conversa, no primeiro abraço, cê já sabe que com aquela pessoa cê vai ter um tempo pro resto da vida com ela.*

Encontrar a alma gêmea não parece aos entrevistados uma tarefa fácil, provocando-lhes hesitação, inclusive, quanto a encontrarem a sua. O próprio Vítor duvida dessa possibilidade em sua vida: *“Eu sinceramente acho que não vou achar uma alma gêmea. Não sei nem se isso existe”* (Vítor).

Os pais entrevistados também têm expectativas quanto aos companheiros que os (as) filhos (as) virão a ter. Entretanto, parecem idealizar menos do que os adolescentes. Poderíamos mesmo esperar por isso, pois os pais já tiveram experiências afetivo-sexuais, se não necessariamente em maior número, por mais tempo que seus filhos. Desse modo, Artur afirma:

*Mas, em termos de relacionamento, né, a gente vê casos e casos, né. Eu acho que não existe ninguém 100%. Eu acho que é importante as pessoas entenderem isso, e que todos têm suas virtudes, seus defeitos, né. E eu acho que num relacionamento cada um ajuda o outro a crescer, né, e a amadurecer e a ser melhor enquanto pessoa, né.*

Se, a princípio, os entrevistados responderam focados nos sentimentos dos filhos e em valores como amor, companheirismo, fidelidade, ficou

claro que outros valores aparecem para os futuros parceiros, como a questão de gênero. Marina, mãe de dois adolescentes do sexo masculino, ressalta, quanto às companheiras ideais para os filhos: *“Acho que tem que ser uma pessoa que goste de mexer com casa, cuidar dos filhos”*. Já Cíntia, mãe de duas garotas, pensa também nas características, a seu ver positivas, de futuros genros: *“Uma pessoa com mais responsabilidade, né. Mais velho que elas, não sendo da mesma idade. Pelo, pelo trabalho, uma coisa fixa, porque só estudando, né. Queria isso!”*

Esse critério colocado por Cíntia corresponde ao que pesquisas sobre sexualidade e gênero têm apontado como um julgamento diferencial entre homens e mulheres sobre o parceiro. Bozon, citado por Brandão (2004), aponta para o fato de que, “na avaliação feminina, a ‘idade social’ masculina tem preponderância sobre a idade cronológica, para indicar uma postura de (i)maturidade e de (ir)responsabilidade social.” (p. 75). Esse dado corrobora a pesquisa de Pais (2003) com jovens portugueses.

A pesquisa portuguesa também aponta que os jovens afirmam que as pessoas casam-se por amor e por interesse, simultaneamente. Entretanto, em seus casos pessoais, os jovens parecem privilegiar as hierarquias sentimentais e eróticas sobre as hierarquias econômicas. Entretanto, o autor salienta que

a ‘varinha do amor’ não os une, nem sequer os aproxima, ao acaso. (...) existe uma homogamia espacial no encontro dos futuros esposos, e mais: à segregação espacial de diferentes classes sociais corresponde uma segregação paralela dos locais de encontro. (Pais, 2003, p. 335)

Essa perspectiva não parece ser vislumbrada pelos adolescentes. Os ideais do amor romântico, iniciados no final do século XVIII e início do XIX, referem-se à valorização das emoções e da compatibilidade psicológica, consideradas como essenciais para um relacionamento amoroso (Chaves, 2004). Pela primeira vez, o amor romântico vinculou a ideia do amor com a da liberdade, ambos sendo considerados como estados normativamente desejáveis. A escolha individual, ampla e irrestrita é básica e não uma resposta social ao grupo; o amor se centra no indivíduo e não na situação. Apesar das mudanças havidas nos ideais amorosos contemporâneos, como por exemplo, a presença do amor líquido<sup>4</sup> (Bauman, 2004), o amor

<sup>4</sup> A concepção de amor líquido em Bauman (2004) transpõe a lógica das relações de consumo para as relações amorosas. Dessa forma, o outro é tratado como um objeto de consumo, sendo julgado pelo prazer oferecido. A ideia central é aproveitar os



romântico continua sendo considerado e desejado pelos indivíduos, ainda que não no mesmo formato dos séculos anteriores (Vieira, 2009). Desse modo, ao pensarem sobre seus parceiros, os adolescentes consideram exclusivamente a lógica do amor e da livre escolha, como se essa não sofresse outros atravessamentos além da presença ou não do sentimento.

É a presença do amor que justifica contemporaneamente o casamento, isto é, casa-se por amor e separa-se quando termina o amor. Nesse sentido, se o casamento é pautado no amor e esse obedece à lógica de uma livre escolha dos parceiros, o matrimônio se daria sem a interferência familiar. Esse discurso está presente entre os entrevistados. Entretanto, podemos apontar uma ambiguidade: ainda que a interferência da família não seja como em tempos anteriores, ela aparece na medida em que os filhos apresentam seus parceiros aos pais e esperam a aprovação deles e na medida em que os pais manifestam sua (in) satisfação em relação aos parceiros dos filhos, havendo até casos em que os pais tentam proibir namoros dos filhos.

Nesse sentido, os pais entrevistados afirmaram que só aconselhariam ou interviriam na escolha amorosa dos filhos em casos excepcionais, como o de parceiros que utilizam drogas. Caso contrário, “*não vou atormentar com a opção dele; (...) comigo não tem estas besteiradas não, o importante é ele tá feliz com quem for, independente, né?*” (risos) (Vivian). Todavia, vimos na fala dos entrevistados o incentivo para o estabelecimento de certos relacionamentos ou a tentativa de dissuasão de outras relações afetivo-sexuais.

Há que se considerar ainda que tanto os adolescentes quanto seus pais projetam o casamento a longo prazo. Dessa maneira, os pais podem pensar que a escolha por um marido/esposa seja longínqua na vida dos filhos e, por isso, podem sustentar um discurso mais “liberal”, alegando que não interferem em suas escolhas e que o importante é a felicidade deles.

### Considerações Finais

A realização de entrevistas com os adolescentes e alguns de seus pais possibilitou fazer um paralelo entre as relações afetivo-sexuais vividas e pensadas por cada um desses atores sociais.

Há coincidência entre os projetos que os adolescentes fazem para si e os pais fazem para seus filhos. Temos assim que o casamento – e seu

---

prazeres proporcionados pelo relacionamento, evitando, ao máximo, as tensões e dificuldades. Há também a tentativa de não depender do outro, assim como o parceiro não deve impedir o exercício da individualidade.

desdobramento em parentalidade – é apontado como um horizonte possível e desejado por ambos os grupos de sujeitos entrevistados. Enquanto os pais esperam que seus filhos encontrem um parceiro que tenha um grau de escolaridade compatível com o nível socioeconômico da família, tenha amor, companheirismo e fidelidade, os adolescentes sonham com a “alma gêmea”, ou seja, uma pessoa que os complete e com um amor recíproco.

Há um descompasso entre pais e filhos no que tange aos relacionamentos afetivo-sexuais dos últimos. Enquanto para os adolescentes o ficar com alguém é uma prática comum entre eles e, por isso, bem compreendida, para os pais há uma dificuldade de entendimento e até de aceitação. Esse descompasso aponta para as diferenças geracionais.

Entretanto, os modelos de amor e de relacionamentos antigos permanecem no imaginário dos adolescentes, tensionado, muitas vezes, por modelos mais atuais. É desse modo que os adolescentes vivem o ficar, mas sonham com a alma gêmea, coerente com o ideário do amor romântico. Evitam o compromisso, por um lado; buscam fidelidade, segurança e seriedade, por outro. Os adolescentes precisam assimilar, no âmbito das relações afetivo-sexuais, as contradições, os impasses e as possibilidades da sociedade contemporânea.

Por fim, podemos dizer que a família, apesar de todas as transformações que vem atravessando nas últimas décadas, ainda é desejada e avaliada positivamente tanto pelos adolescentes quanto por seus pais. Além disso, os filhos esperam manter valores e práticas dos pais, mostrando-nos algumas permanências quando se pensa a família na atualidade.

### Referências

- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1995). *Família - socialização - desenvolvimento*. Tese de Livre-Docência, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Brandão, E. R. (2004). Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In Heilborn, M. L. (Org.). *Família e sexualidade* (pp. 63-86). Rio de Janeiro: FGV.

- Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Chaves, J. C. (1994). *“Ficar com” - um novo código entre jovens*. Rio de Janeiro: Editora Revan.
- Chaves, J. C. (2004). *Contextuais e pragmáticos: os relacionamentos amorosos na pós-modernidade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Justo, J. S. (2005, janeiro/junho). O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 17(1), 61-77. Jan./Jun. Recuperado em 09 de julho, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a05.pdf>.
- Macedo, M. M. K., Azevedo, B. H. & Castan, J. U. (2004). Adolescência e psicanálise. In M. M. K. Macedo (Org.). *Adolescência e psicanálise: interseções possíveis* (pp. 13-64). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Maingueneau, D. (1989). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes Editores.
- Mariano, C. L. S. (2001). *Um estudo sobre os relacionamentos amorosos na adolescência*. Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo.
- Matos, M., Féres-Carneiro, T. & Jablonsky, B. (2005). Adolescência e relações amorosas: um estudo sobre jovens das camadas populares cariocas. *Interação em Psicologia*, 9(1), 21-33. Recuperado em 06 de julho, 2010 de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=484459&indexSearch=ID>.
- Moreira, M. I. C., Stengel, M., Eduardo, C. R. A. & Azevedo, R. A. (2009). Relações intergeracionais entre pais e filhos jovens universitários. In M. T. C. Guimarães & S. M. G. Sousa (Orgs.). *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas* (pp. 175-195). Goiânia: Cãnone Editorial, Editora UFG.
- Moreira, M. I. C. (2001). *Gravidez na adolescência: análise das significações construídas ao longo de gerações de mulheres*. Tese de Doutorado, PUC-São Paulo, São Paulo.
- Moura, M. L. S. (1998). *Manual de elaboração de projetos de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Pêcheux, M. (1984). Sur les contextes épistémologiques de l’analyse de discours. *Mots*, 9(9), 7-17.
- Predebon, J. C. (2002). Conversando sobre sexo na família com filhos adolescentes. In A. Wagner (coord.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações* (pp. 159-171). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Sarti, C. A. (2003). Família e individualidade: um problema moderno. In M. C. B. Carvalho (Org.). *A família contemporânea em debate* (pp. 39-49). São Paulo: EDUC/Cortez Editora.
- Singly, F. (2000). O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In C. E. Peixoto, F. E. Singly & V. Cicchelli (Orgs.). *Família e individualização* (pp. 13-19). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Stengel, M. (2003). *Obsceno é falar de amor? As relações afetivas dos adolescentes*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas.
- Vaitsman, J. (1994). *Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, E. (2009). *Os nós do eu com o nós: individualismo e conjugalidade na pós-modernidade*. Dissertação de Mestrado, PUC Minas, Belo Horizonte.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa  
 Recebido: 25/08/10  
 Aceito: 09/11/10

Helal, D. H. Crianças e adolescentes no mercado de trabalho brasileiro: padrões e tendências

## **Crianças e Adolescentes no Mercado de Trabalho Brasileiro: Padrões e Tendências**

### **Children and Adolescents in the Brazilian Labor Market: Patterns and Trends**

Diogo Henrique Helal<sup>1</sup>

#### **Resumo**

A preparação da inserção de jovens no mercado de trabalho é um dos principais passos para garantir a vida adulta futura das crianças e adolescentes de hoje. O caso brasileiro, contudo, nos mostra que, apesar da proibição legal do trabalho infantil, de sua relativa deslegitimação simbólica e da existência de iniciativas de combate à atividade laboral na infância, trata-se de um problema que ainda merece consideração e esforço para solucioná-lo. Diante desse desafio, o artigo busca compreender melhor o caráter das mudanças no âmbito do trabalho de crianças e adolescentes no país, ocorridas no período compreendido entre 1996 e 2005. Intenciona-se, ainda, a partir de dados secundários, analisar o impacto do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - na dimensão do trabalho infantil no país. O estudo baseia-se em dados da PNAD (1996 e 2005). Os resultados do artigo indicam que, em geral, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil trouxe benefícios para o país. Houve redução do percentual de crianças em atividade laboral e aumento de alfabetização e escolaridade nesta faixa etária. Tais resultados, contudo, ocultam a real dimensão do trabalho infantil no país e o limitado alcance do Estado no combate ao trabalho infantil. Observou-se um crescimento no percentual de trabalhadores de 10 a 14 anos entre as mulheres, pretos e pardos, residentes no Norte e Nordeste e entre as atividades agrícolas.

**Palavras-chave:** crianças; adolescentes; mercado de trabalho; Brasil.

#### **Abstract**

The preparation for the insertion of youths in the labor market is one of the main steps to safeguard the future of today's children and adolescents. The Brazilian case, however, shows that, despite the legal prohibition of child labor, its relative symbolic delegitimation, and the existence of initiatives to fight child labor, it is a problem which still needs consideration and effort to solve it. Facing this challenge, the article aims to better understand the character of the changes regarding child and adolescent labor in the country, which occurred in the period between 1996 and 2005. The intention is also to analyze the impact of the Program of Eradication of Child Labor (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI) in the dimension of child labor in the country, based on secondary data. The study is based on data from PNAD (1996 and 2005). The results of the article show that, in general, the Program of Eradication of Child Labor has brought benefits to the country. There was a reduction in the percentage of children in labor activity and an improvement in literacy and education in this age range. Such results hide, however, the real dimension of child labor in the country and the limited reach of the State in the fight against child labor. An increase was observed in the percentage of workers from 10 to 14 years of age among women, black, and mulattos, dwellers of the North and Northeast regions, and among agricultural activities.

**Keywords:** children; adolescents; labor market; Brazil.

---

<sup>1</sup> Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, Pernambuco. Endereço para correspondência: Rua Dois Irmãos, 92, Apipucos, Recife/PE, CEP: 52071-440. Endereço eletrônico: diogo.helal@fundaj.gov.br

## Introdução

A preparação da inserção de jovens no mercado de trabalho é um dos principais passos para garantir a vida adulta futura das crianças e adolescentes de hoje. O emprego permite ao jovem a independência financeira (ou menor dependência) assim como contribui com seu processo de independência social e emocional. É, certamente, um importante momento para o indivíduo, crucial para o desenvolvimento de papéis adultos a serem desempenhados.

As leis brasileiras, desde a metade do século XX, buscam regular o trabalho dos jovens. Convém lembrar a recente alteração nos dispositivos da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, a partir da Lei 10.097/00. Foram modificados os artigos da CLT que tratam, basicamente, do menor aprendiz e do contrato de aprendizagem. A Lei supracitada conceitua o menor como sendo o trabalhador inserido na faixa dos 14 aos 18 anos de idade e considera proibido qualquer trabalho a menor de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos.

As elevadas taxas de desemprego, no Brasil e em diversos países, têm transformado a preparação da inserção de jovens no mercado de trabalho em um grande desafio a ser enfrentado: de um lado, a geração de postos de trabalho não acompanha o crescimento demográfico; e de outro, há casos frequentes de inserção precária (e ilegal, no caso de crianças) no mercado de trabalho.

Sobre o desemprego, é consenso afirmar que seu quadro atual é reflexo da crise econômica iniciada no fim da década de 1970, aliada aos efeitos negativos das políticas macroeconômicas de cunho liberalizante adotadas a partir de então por diversos países. No Brasil, foi durante a década de 1980 que se configuraram os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva brasileira, fazendo com que novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho fossem adotadas pelas empresas (Antunes, 2006).

Na concepção de Antunes (2008),

a década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a

classe-que-vive-do trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (p. 21)

Essa nova forma de trabalho apresenta contornos peculiares.

O resultado parece evidente: intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, as noções de tempo e de espaço também são metamorfoseadas e tudo isso muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas. Uma empresa concentrada pode ser substituída por várias pequenas unidades interligadas pela rede, com número muito mais reduzido de trabalhadores e produzindo muitas vezes mais. As repercussões no plano organizativo, valorativo, subjetivo e ideo-político são por demais evidentes. (Antunes, 2008, p. 105)

Na visão de Pochmann (1998), a nova realidade abrange a adoção de diferentes métodos de gestão de produção nas grandes empresas, reestruturação do trabalho, incorporação de tecnologias, automação, bem como externalização do processo produtivo através da terceirização e subcontratação de mão-de-obra. O perfil do emprego concebido nesse mercado, caracterizou-se, assim, por degradação e precariedade das condições de trabalho, baixos salários, expansão do desemprego e maior instabilidade ocupacional, decorrente, principalmente, da flexibilização nas regras de contratação trabalhista. Tal flexibilização é caracterizada por ocupações informais, sem carteira assinada, temporárias ou com prazos de curta duração, ausentes de tutela formativa e contratual, autônomas, com horários indefinidos e irregulares, baixos salários ou sem remuneração, entre outras.

Tal contexto de flexibilização e precarização do trabalho tem levado a uma inserção precária dos jovens no mercado de trabalho. “Some policymakers and educators express concern that many new entrants to the job market tend to experience periods of churning, moving from one low paying job to another, without settling into a longer-term relationship” (Yates, 2005, p. 21).

Em particular, no Brasil, Borges (2008) ressalta que:

No Brasil, a partir de 1990, no bojo da reestruturação produtiva e do redesenho do padrão de desenvolvimento, essas dificuldades e tensões tornaram-se mais agudas, e foram explicitadas nas taxas de desemprego, que, em alguns momentos, chegaram a alcançar 1/3 ou mais do grupo etário de transição da adolescência para a juventude, e no retardamento do ponto de inflexão dessas taxas, que deste modo ainda se mantêm muito elevadas entre os jovens adultos. (p. 157)

Convém lembrar que o fenômeno do desemprego juvenil não é exclusivo ao caso brasileiro. Meller (2009) afirma que, de modo geral, a taxa de desemprego juvenil é muito maior que a taxa de desemprego total, e que a maioria dos países latino-americanos tem taxas de dois dígitos, sendo vários com taxas superiores a 15%.

Tal tema – inserção no mercado de trabalho – tem sido estudado por diversas áreas e sob vários enfoques. Os economistas, contudo, são os que têm envidado maiores esforços acadêmicos acerca do assunto. Parcela significativas desses estudos, inspirados na abordagem neo-clássica, considera que os investimentos em capital humano (nomeadamente em educação) são os principais responsáveis pelo ingresso no mercado de trabalho. Sabe-se que tal concepção é limitada, pois não considera as influências do contexto social nessa inserção. Diversos estudos têm mostrado que o acesso ao emprego no Brasil é influenciado pela origem socioeconômica do indivíduo e por elementos não meritocráticos, como aqueles ligados ao capital cultural e social (Helal, 2007, 2008).

Por exemplo, estudos clássicos sobre estratificação social (Blau & Duncan, 1967; Sewell, Haller & Portes, 1969; Haller & Portes, 1973) mostram que a realização (ou alcance) ocupacional é definida como uma função do nível educacional do indivíduo, mas também como dependente do *background* familiar. O modelo de Wisconsin sobre estratificação social (Haller & Portes, 1969) mantém essa causalidade, buscando, porém, complementar esse modelo geral por meio de uma série de hipóteses, especificando variáveis de mediação e trajetórias pelos quais as variáveis de *background* familiar influenciam as de realização, tanto educacional, quanto ocupacional. No modelo de Wisconsin, os efeitos diretos do *background* familiar nas realizações educacional e ocupacional do indivíduo desaparecem quando fatores intervenientes são considerados. Esses fatores - efeitos indiretos do *background* familiar - ocorrem principalmente por meio da influência dos outros significantes, que posteriormente afetam o nível de aspiração de status (educacional e ocupacional) que atua diretamente na realização educacional. São

considerados ‘outros significantes’ a família, professores, amigos, dentre outros. O modelo indica que as expectativas e aspirações desses ‘outros significantes’ sobre os jovens afetam suas expectativas, aspirações e por conseguinte os alcances educacional e ocupacional. A inserção no mercado de trabalho, nesse sentido, precisa ser analisada levando em consideração variáveis do contexto social desses jovens.

### **Políticas Públicas de Juventude: o Combate ao Trabalho Infantil no Brasil**

Vários especialistas consideram que o presente momento histórico coloca a juventude em um espaço importante e inédito na configuração da questão social brasileira. Hoje são formuladas políticas públicas voltadas especialmente para o grupo dos jovens – as PPJs – Políticas Públicas de Juventude. Tais ações são necessárias face às mudanças no perfil e expectativas dos (e sobre) os jovens. Durante muito tempo, o investimento em educação foi uma resposta que os Estados ofereciam para a inserção das novas gerações no mercado de trabalho: “a preocupação com os jovens – que não precisavam entrar precocemente no mundo do trabalho – circunscrevia-se à educação: tratava-se de desenvolver as aptidões exigidas pelo processo de qualificação da força de trabalho” (Novaes, 2009, p. 15).

A inclusão futura de crianças e adolescentes brasileiros no mercado de trabalho, no geral e em trabalhos decentes, de modo particular, configura-se, assim, como uma das grandes preocupações da OIT na medida em que

A inserção de uma porcentagem significativa de jovens brasileiros de ambos os sexos no mercado de trabalho é precária, e se caracteriza, entre outros aspectos, por elevadas taxas de desemprego e informalidade, bem como por baixos níveis de rendimento e de proteção social. Isto significa que a juventude brasileira continua sendo afetada por um elevado déficit de trabalho decente. Ademais, determinados grupos de jovens, como mulheres e negros e, em especial, o grupo que surge da sobreposição dessas duas características (jovens mulheres negras), são atingidas de forma ainda mais severa pela falta de trabalho decente. Embora os setores do mercado de trabalho nos quais os jovens estão inseridos estejam sujeitos às flutuações da demanda agregada e às características gerais do mercado de trabalho, em geral a juventude é atingida mais severamente em momentos de retração e menos beneficiada em períodos de melhoria e/ou recuperação. (Constanzi, 2009, p. 38)

Nesse contexto, o problema das crianças e adolescentes em relação ao trabalho atinge uma real magnitude, trazendo impactos significativos para essa geração cuja faixa etária é crítica no tocante a decisões de cunho profissional (inserção futura e manutenção no mundo do trabalho) e pessoal (consolidação da própria identidade, possibilidade de formação de família), decisões essas que trarão consequências para o resto de suas vidas (OIT, 2006).

Borges (2008) afirma que:

Além disso, embora necessários e amplamente recrutados pelas empresas, a contratação dos jovens – sobretudo nas faixas de menor idade – com frequência é feita sob formas que fogem do contrato padrão, inclusive aquelas que implicam na burla de direitos, consideradas, pelos empregadores, como mais “adequadas” para trabalhadores ainda em fase de formação, de aprendizagem para a vida ativa e cujo trabalho tende a ser visto, na sociedade, como uma atividade secundária comparativamente a outras que desempenham, a exemplo dos estudos. (Borges, 2008, p. 158)

No tocante ao trabalho infantil no Brasil, cabe considerar os esforços de sua erradicação. O principal programa com esse propósito – PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – tem trazido importantes avanços. Criado em 1996, no âmbito do então Ministério da Previdência e Assistência Social, por meio da Secretaria de Estado de Assistência Social, o Programa, inicialmente, contemplou famílias em três Estados – MS, BA e PE, onde era possível encontrar crianças na produção de carvão, de fibra de sisal e de cana-de-açúcar (Brasil, 2004).

Carvalho (2004) lembra que as ações ligadas ao Programa de Ações Integradas se ampliaram, consolidando-se no PETI.

Envolvendo uma parceria entre governo federal, Estados e municípios, dando prioridade a áreas que utilizam o trabalho infantil em larga escala e em condições especialmente intoleráveis, ao longo dos anos o Peti se expandiu significativamente. Em 2000, ele já atendia a cerca de 140 mil crianças e adolescentes no país. Em 2001, houve um grande aumento e, em 2002 esse número chegou a 810.769, beneficiando 2.590 municípios em todos os Estados da Federação. (Carvalho, 2004, p. 51)

O PETI consiste em uma compensação financeira para a retirada das crianças do trabalho, condicionada a uma frequência regular à escola. A autora (Carvalho, 2004) lembra ainda que a expansão do PETI, em 2000, foi acompanhada por

redefinições – perda do caráter preventivo e estabelecimento de metas. Houve ainda a inclusão de uma maior diversidade de atividades que envolvem o trabalho infantil (lixões, comércio ambulante, cultivo de algodão, fumo, café e laranja, entre outras).

Como resultado, o programa melhorou as condições de nutrição e do desempenho escolar de crianças e adolescentes, reduziu a repetência e evasão escolar, e trouxe impacto positivo da transferência de recursos para a economia e o comércio dos municípios (Carvalho, 2004).

Carvalho (2004) ressalta alguns problemas na execução e alcance do Programa:

Contudo, a partir de uma auditoria efetuada em 2000 pelo Tribunal de Contas da União, de alguns estudos parciais e da própria observação direta dos seus responsáveis, pode-se constatar que o Peti apresenta problemas, efeitos positivos e desafios. Entre os primeiros estão uma cobertura insuficiente das crianças que exercem atividades laborais; atrasos recorrentes no repasse de verbas e no pagamento das bolsas; insuficiência do apoio e da contrapartida das prefeituras para a implantação da Jornada; ausência de critérios, falta de fiscalização, interferência política e clientelista na escolha das crianças contempladas; carência de maior controle sobre as verbas repassadas aos governos locais; desarticulação entre a escola regular e a Jornada; funcionamento da mesma em condições inadequadas; baixa qualificação dos monitores, cuja capacitação é bastante variada entre os municípios. (p. 52)

Analisando a execução e o alcance do PETI no Rio de Janeiro, Guimarães *et al* (2009) ressaltam que, em 2001, as taxas de trabalho infantil no estado carioca, acompanhando a tendência nacional, voltaram a crescer após registrar queda por vários anos. Os dados da PNAD, segundo os autores, demonstram que o crescimento ocorreu mesmo com expansão de programas de melhoria na qualidade de vida dos menores como o Bolsa Escola (que foi integrado pelo Bolsa-Família) e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Nesse sentido, estudar a dimensão do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil continua a ser tarefa necessária.

Diante de tal contexto, o objetivo deste artigo é compreender melhor o caráter das mudanças no âmbito do trabalho de crianças e adolescentes, ocorridas no período compreendido entre 1996 e 2005. Intenciona-se, ainda, a partir de dados secundários, analisar o impacto do PETI na dimensão do trabalho infantil no país. O estudo baseia-se em dados da PNAD e toma como referência espacial o Brasil urbano e rural.

## Metodologia

A pesquisa possui caráter descritivo, pois pretende compreender a dinâmica do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil, seus padrões e tendências. Para tal propósito, os dados analisados por esta pesquisa são secundários, advindos de duas edições da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio, realizadas anualmente pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As PNAD's são excelentes fontes de dados para se estudar o trabalho infanto-juvenil no Brasil:

A PNAD permite que todas as três condições sejam satisfeitas. Contém uma grande quantidade de dados, entre eles a maior parte das variáveis cuja mudança são objetivos do Peti. A PNAD contém em seu questionário principal informações sobre: a) estrutura familiar; b) frequência à escola e atraso escolar; e c) participação, inserção e rendimentos auferidos no mercado de trabalho para pessoas de 10 anos ou mais. Além disso, em vários anos a PNAD contém informações em um suplemento sobre o trabalho de crianças de cinco a nove anos de idade. Essas informações podem ser usadas para construir um conjunto de variáveis que meçam os objetivos do Peti. (Soares & Pianto, 2003, p. 07)

As edições da PNAD escolhidas para este estudo foram as de 1996 e 2005 – 1996 refere-se ao ano de criação do PETI e o período entre 2004 e 2005 refere-se ao momento de criação do Bolsa Família e da integração do PETI ao Programa Bolsa Família. Como um dos propósitos do artigo é analisar o impacto do PETI no tamanho do trabalho infantil no país, escolheu-se, para fins de comparação, apenas o período compreendido entre 1996 e 2005.

## Resultados

A preparação da inserção de jovens no mercado de trabalho é um dos principais passos para garantir a vida adulta futura das crianças e adolescentes de hoje. É tarefa fundamental dimensionar o tamanho e as características do trabalho nessa faixa etária. Para melhor compreensão, análise e comparação, o estudo apresenta as características de trabalho das seguintes faixas de idade: de 10 a 14 anos, de 15 a 16 anos, de 17 a 18 anos, de 19 a 21 anos, de 22 a 25 anos e acima de 25 anos. Levou-se em consideração os marcos legais acerca do trabalho de adolescentes como aprendizes (14 a 16 anos), bem como os referentes a maioridade penal e civil (18 e

21 anos). Ressalte-se que as perguntas das PNAD's sobre trabalho e ocupação são feitas apenas para os indivíduos maiores de 10 anos. Por esta razão, este estudo não apresenta os resultados para a faixa etária inferior a 10 anos.

Há de se considerar ainda, como bem lembra Bourdieu (1983), que as idades são construções sociais. Assim, no lugar de delimitar o período da adolescência ao previsto na lei (21 anos – maioridade cível), o estudo apresenta mais uma faixa etária, 22 a 25 anos, que pode ser considerada como um momento de transição entre a adolescência e a fase adulta.

Tabela 1 - Percentual da população por faixa etária

Faixa	1996	2005	Variação
Até 09 anos	20,0%	17,6%	-12,0%
De 10 a 14 anos	11,3%	9,5%	-15,9%
De 15 a 16 anos	4,6%	3,8%	-17,4%
De 17 a 18 anos	4,3%	3,9%	-9,3%
De 19 a 21 anos	5,6%	5,7%	1,8%
De 22 a 25 anos	6,7%	7,7%	14,9%
Acima 25 anos	47,4%	51,8%	9,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

Fonte: PNAD 1996, 2005.

Tabela 2 - Percentual da população ocupada

Faixa	1996	2005	Variação
De 10 a 14 anos	12,4%	9,5%	-23,4%
De 15 a 16 anos	31,7%	24,5%	-22,7%
De 17 a 18 anos	45,3%	40,6%	-10,4%
De 19 a 21 anos	58,7%	57,1%	-2,7%
De 22 a 25 anos	66,9%	67,0%	0,1%
Acima 25 anos	60,9%	62,8%	3,1%
<b>Total</b>	<b>51,9%</b>	<b>53,8%</b>	<b>3,7%</b>

Fonte: PNAD 1996, 2005.

A tabela 1 nos mostra o percentual da população brasileira por faixa etária. No período estudado, observou-se o envelhecimento da população nacional. Tal fato decorre, em conjunto, do aumento da expectativa de vida e da diminuição da natalidade em nosso país.

Em paralelo, a tabela 2 nos indica o percentual da população ocupada nos anos estudados. Em

geral, houve um aumento do percentual da população ocupada, refletindo o movimento demográfico observado no período, bem como o crescimento econômico e geração de postos de trabalho entre 1996 e 2005. Cabe destacar que houve redução de 23,4% no percentual das crianças de 10 a 14 anos ocupadas no país. Do total de crianças, apenas 9,5 % exerciam atividade laboral. Esse dado revela redução do trabalho infantil no país.

Tabela 3 - Percentual de alfabetizados por faixa etária

Faixa	1996	2005	Variação
Até 09 anos	28,5%	32,1%	12,6%
De 10 a 14 anos	92,4%	96,6%	4,5%
De 15 a 16 anos	94,7%	98,2%	3,7%
De 17 a 18 anos	94,4%	97,7%	3,5%
De 19 a 21 anos	94,1%	97,2%	3,3%
De 22 a 25 anos	93,0%	95,8%	3,0%
Acima 25 anos	82,6%	85,6%	3,6%
<b>Total</b>	<b>75,3%</b>	<b>79,6%</b>	<b>5,7%</b>

Fonte: PNAD 1996, 2005.

Tabela 4 - Percentual da população ocupada que frequenta escola

Faixa	1996	2005	Variação
De 10 a 14 anos	79,1%	91,9%	16,2%
De 15 a 16 anos	59,2%	76,5%	29,2%
De 17 a 18 anos	45,7%	55,0%	20,4%
De 19 a 21 anos	28,6%	30,9%	8,0%
De 22 a 25 anos	14,4%	18,7%	29,9%
Acima 25 anos	3,2%	6,7%	109,4%

Fonte: PNAD 1996, 2005.

Tabela 5 - Anos de estudo da população ocupada

Faixa	1996	2005	Variação
De 10 a 14 anos	2,91	4,00	37,5%
De 15 a 16 anos	4,73	6,30	33,1%
De 17 a 18 anos	5,78	7,69	33,2%
De 19 a 21 anos	6,80	8,75	28,8%
De 22 a 25 anos	7,18	9,02	25,7%
Acima 25 anos	6,26	7,24	15,8%

Fonte: PNAD 1996, 2005.

Outro impacto esperado do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil refere-se ao aumento da alfabetização e escolarização das crianças. Em geral, observou-se uma melhora nesses indicadores. Destaca-se, contudo, que as melhoras mais significativas estão concentradas nas faixas correspondentes às crianças e adolescentes, no período estudado. Para ilustrar, em 2005, cerca de 92% da população ocupada com idade entre 10 e 14 anos freqüentava escola. Tal percentual, em 1996 era de aproximadamente 79%.

Tabela 6 - Idade com que começou a trabalhar

Faixa	1996	2005	Variação
De 10 a 14 anos	10,19	10,07	-1,2%
De 15 a 16 anos	12,28	12,25	-0,2%
De 17 a 18 anos	13,25	13,89	4,8%
De 19 a 21 anos	14,17	14,85	4,8%
De 22 a 25 anos	14,43	15,15	5,0%
Acima 25 anos	13,78	14,01	1,7%

Fonte: PNAD 1996, 2005.

Não se observou, contudo, redução da idade de início do trabalho, dentre as crianças ocupadas.

Observou-se, porém, queda acentuada na média de horas trabalhadas, notadamente entre as crianças ocupadas. Trata-se, certamente, de outro efeito positivo das políticas de erradicação do trabalho infantil no país.



Tabela 7 - Média de horas trabalhadas por semana

Faixa	1996	2005	Variação
De 10 a 14 anos	28,95	19,76	-31,7%
De 15 a 16 anos	38,46	30,10	-21,7%
De 17 a 18 anos	41,35	36,80	-11,0%
De 19 a 21 anos	42,97	39,98	-7,0%
De 22 a 25 anos	43,38	42,05	-3,1%
Acima 25 anos	43,17	41,08	-4,8%

Fonte: PNAD 1996, 2005.

Os dados gerais nos levam a concluir que os programas de erradicação do trabalho infantil foram eficientes ao, de um lado, reduzir o percentual de crianças em atividade laboral e, de outro, permitir maior escolaridade nessa faixa etária.

Os dados da PNAD indicam, contudo, que o PETI não atingiu de maneira equânime todos os grupos populacionais. As tabelas a seguir indicam que a redução do trabalho infantil esteve concentrada entre os meninos, aqueles de cor branca, moradores das regiões desenvolvidas do País (Sul, Sudeste e Centro-Oeste), e predominantemente entre as atividades não agrícolas.

Tabela 8 - Percentual da população ocupada por sexo e faixa etária

Faixa	1996		2005		Variação	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
De 10 a 14 anos	68,5%	31,5%	68,0%	32,0%	-0,7%	1,6%
De 15 a 16 anos	65,3%	34,7%	63,3%	36,7%	-3,1%	5,8%
De 17 a 18 anos	63,0%	37,0%	62,3%	37,7%	-1,1%	1,9%
De 19 a 21 anos	60,9%	39,1%	60,5%	39,5%	-0,7%	1,0%
De 22 a 25 anos	61,1%	38,9%	59,4%	40,6%	-2,8%	4,4%
Acima 25 anos	61,0%	39,0%	58,0%	42,0%	-4,9%	7,7%

Fonte: PNAD 1996, 2005.

No período estudado, enquanto o percentual da população ocupada do sexo masculino reduziu, o da feminina aumentou. Mesma situação é observada quando se compara a variação no percentual da população ocupada por cor e faixa etária: a redução do trabalho de crianças e adolescentes se deu entre

os brancos. Destaque-se que, dentre os indivíduos de 10 a 14 anos, pretos e pardos, houve um aumento de 15,9% no percentual de ocupados. Para esse grupo, não houve redução no trabalho infantil; pelo contrário.

Tabela 9 - Percentual de população ocupada por cor e faixa etária \*

Faixa	1996		2005		Variação	
	Branços	Não Brancos	Branços	Não Brancos	Branços	Não Brancos
De 10 a 14 anos	41,7%	57,7%	32,8%	66,9%	-21,3%	15,9%
De 15 a 16 anos	46,9%	52,7%	39,2%	60,3%	-16,4%	14,4%
De 17 a 18 anos	47,8%	51,8%	42,8%	56,8%	-10,5%	9,7%
De 19 a 21 anos	50,7%	48,9%	44,4%	55,1%	-12,4%	12,7%
De 22 a 25 anos	51,6%	47,9%	45,8%	53,4%	-11,2%	11,5%
Acima 25 anos	55,2%	44,3%	48,1%	51,2%	-12,9%	15,6%

Fonte: PNAD 1996, 2005.

\* Não brancos = pretos + pardos.

Não se observou também redução no trabalho infantil daqueles residentes nas regiões mais pobres do país – Norte e Nordeste. Em especial, destaque-se o forte crescimento do trabalho entre aqueles de

menor faixa etária residentes no Norte do Brasil. Tal fato indica que o PETI se concentrou em regiões mais favorecidas e/ou foi pouco eficiente nas regiões mais pobres do país.

Tabela 10 - Percentual de população ocupada por faixa etária e região

Faixa	1996					2005				
	N	NE	SE	S	CO	N	NE	SE	S	CO
De 10 a 14 anos	6,4%	46,0%	21,3%	17,0%	9,4%	18,5%	47,3%	14,7%	12,4%	7,0%
De 15 a 16 anos	6,9%	34,9%	30,3%	17,5%	10,4%	15,7%	37,5%	21,9%	14,8%	10,1%
De 17 a 18 anos	6,5%	31,4%	33,3%	17,9%	10,9%	13,5%	32,6%	26,4%	16,2%	11,3%
De 19 a 21 anos	7,2%	30,1%	35,1%	16,7%	10,9%	13,3%	31,8%	28,0%	15,6%	11,3%
De 22 a 25 anos	7,5%	29,9%	33,4%	17,8%	11,4%	13,5%	31,0%	28,8%	15,5%	11,1%
Acima 25 anos	6,6%	28,7%	35,1%	19,1%	10,4%	12,5%	29,8%	30,0%	16,7%	11,1%

Fonte: PNAD 1996, 2005.

Tabela 11 - Variação do percentual de população ocupada por faixa etária e região

Faixa	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	C. Oeste
De 10 a 14 anos	189,1%	2,8%	-31,0%	-27,1%	-25,5%
De 15 a 16 anos	127,5%	7,4%	-27,7%	-15,4%	-2,9%
De 17 a 18 anos	107,7%	3,8%	-20,7%	-9,5%	3,7%
De 19 a 21 anos	84,7%	5,6%	-20,2%	-6,6%	3,7%
De 22 a 25 anos	80,0%	3,7%	-13,8%	-12,9%	-2,6%
Acima 25 anos	89,4%	3,8%	-14,5%	-12,6%	6,7%

Fonte: PNAD 1996, 2005.

Essa concentração regional do trabalho infantil pode ser explicada pelo crescimento do trabalho de crianças em atividades agrícolas (tabela 12). Houve um crescimento de 3,7% do trabalho infantil em atividades agrícolas no período de 1996 a 2005.

Chama a atenção, ainda, a redução do número de maiores de 22 anos nas atividades agrícolas. Tal fato pode ser explicado pela migração destes jovens

para a cidade, em busca de oportunidades educacionais e profissionais. Em certa medida, isso pode explicar o aumento do trabalho infantil no campo (face a redução de jovens no trabalho agrícola) e sugere a necessidade de outras políticas públicas relacionadas ao campo.

Tabela 12 - Percentual da população ocupada por setor de atividade (agrícola e não agrícola)

Faixa	1996		2005		Variação	
	Agrícola	Não Agrícola	Agrícola	Não Agrícola	Agrícola	Não Agrícola
De 10 a 14 anos	51,4%	48,6%	53,3%	46,7%	3,7%	-3,9%
De 15 a 16 anos	30,4%	69,6%	33,2%	66,8%	9,2%	-4,0%
De 17 a 18 anos	22,6%	77,4%	22,9%	77,1%	1,3%	-0,4%
De 19 a 21 anos	15,9%	84,1%	15,9%	84,1%	0,0%	0,0%
De 22 a 25 anos	14,4%	85,6%	12,5%	87,5%	-13,2%	2,2%
Acima 25 anos	17,7%	82,3%	16,5%	83,5%	-6,8%	1,5%

Fonte: PNAD 1996, 2005.

## Considerações Finais

Apesar da proibição legal do trabalho infantil no Brasil, de sua relativa deslegitimação simbólica e da existência de iniciativas de combate à atividade laboral na infância, trata-se de um problema que ainda merece consideração e esforço para solucioná-lo.

Os resultados do artigo indicam que, em geral, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil trouxe benefícios para o país. Houve redução do percentual de crianças em atividade laboral e aumento de alfabetização e escolaridade nessa faixa etária. Tais resultados, contudo, ocultam a real dimensão do trabalho infantil no país e o limitado alcance do Estado no combate ao trabalho infantil. Observou-se um crescimento do percentual de trabalhadores de 10 a 14 anos entre as mulheres, pretos e pardos, residentes no Norte e Nordeste e entre as atividades agrícolas.

Percebe-se claramente que o trabalho infantil no país está concentrado em setores onde há a impossibilidade ou dificuldade de fiscalização. As regiões Norte e Nordeste ainda dependem de atividades baseadas em regime de economia familiar, principalmente na agricultura.

Apesar dos dados do IBGE não permitirem tal ilação, é possível considerar que outros fatores, que não apenas os econômicos estejam associados à permanência e ao crescimento do trabalho infantil

em regiões mais pobres e desfavorecidas do país. Essa é a opinião de Ferreira (2001):

De agora em diante, passado o período de grandes balanços, a experiência mostra que a necessidade é de redesenhar os processos de investigação dotando-os de olhares mais finos, buscando apreender aspectos mais sutis em cada uma das numerosas realidades locais/regionais, com o propósito de absorver e compreender aspectos específicos, muitas vezes exclusivo, com determinantes pouco visíveis, mas necessários de serem apreendidos, sob pena de, uma vez deixados de fora ou não compreendidos, tornarem-se obstáculos importantes nas ações de combate ao trabalho precoce. (p. 221)

Alguns estudos internacionais já indicam que variáveis psicossociais podem estar ligadas ao trabalho infantil. Mukherjee e Sinha (2009) consideram que transferências de renda podem não ter nenhum efeito desejável quando uma sociedade tem, inicialmente, um baixo nível de instrução e quando os pais não valorizam a educação formal.

Outros estudos, inclusive destacando o caso brasileiro, indicam que há uma influência do trabalho dos pais na atividade laboral infantil. Por exemplo, DeGraff, Levison e Robinson (2009) afirmam, a partir de dados da PNAD de 2001, que há uma maior probabilidade de crianças trabalharem se suas mães estão trabalhando, em especial meninas, crianças mais novas e habitantes de áreas rurais. Há conexões fortes entre mães e as

características do emprego das crianças, incluindo o setor e posição ocupada.

Também a partir de dados da PNAD, Emerson e Souza (2007) afirmam, para o caso brasileiro, que quanto maior for o nível educacional dos pais, menor é a participação das crianças em atividades laborais ao lado de uma maior escolarização.

Esses estudos reforçam o fato de que o trabalho infantil precisa ser analisado a partir de uma perspectiva mais ampliada que considere, além das condições econômicas da família, as aspirações, expectativas e atitudes que os outros significantes (Haller & Portes, 1973) têm em relação às crianças.

Os resultados deste artigo indicam a necessidade de fortalecimento das políticas e programas de combate ao trabalho infantil, notadamente nas regiões Norte e Nordeste.

Para Ivo (2001), se faz necessário uma maior institucionalização dos programas sociais no Brasil. A autora (Ivo, 2001) considera que tais programas têm caráter flexível, não se constituem ainda em direitos e estão sujeitos a grande instabilidade e a uma fácil extinção. Nesse sentido, não se pode deixar que o combate infantil seja apenas de responsabilidade governamental. Gamlin e Pastor (2009), por exemplo, consideram necessária uma parceria entre governo, empresas e sociedade civil para uma redução efetiva do trabalho infantil.

Recomenda-se a realização de outros estudos, que busquem analisar, a partir de aspectos psicossociais a existência e permanência do trabalho infantil no Brasil, eminentemente em regiões mais pobres.

## Referências

- Antunes, R. (2008). *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. (2006). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo.
- Blau, P. & Duncan, O. (1967). *The american occupational structure*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Borges, A. (2008). Os jovens nos anos 1990: desemprego, inclusão tardia e precariedade. *Bahia Análise & Dados*, 18(1), 157-170.
- Bourdieu, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In P. Bourdieu (Org.), *Questões de sociologia* (pp. 112-121). Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Brasil (2004). *Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho.
- Carvalho, I. M. M. (2004). Algumas lições do programa de erradicação do trabalho infantil. *São Paulo em Perspectiva*, 18(4), 50-61.
- Constanzi, R. N. (2009). *Trabalho decente e juventude no Brasil*. [Brasília]: OIT. Recuperado em 19 de junho, 2010, de <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=402>
- Degraff, D., Levison, D. & Robison, M. (2009). Child labor and mothers' work in Brazil. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29(3/4), 152-163.
- Emerson, P. & Souza, A. (2007). Child labor, school attendance, and intrahousehold gender bias in Brazil. *The World Bank Economic Review*, 21(2), 301-316.
- Ferreira, M. A. F. (2001). Trabalho infantil e produção acadêmica nos anos 90: tópicos para reflexão. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 213-225.
- Gamlin, J. & Pastor, M. E. (2009). Child labour in Latin America: theory, policy, practice. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29(3/4), 118-129.
- Guimarães, R. M., Asmus, C. I. R. F., Bravo, E. S. & Penna, F. B. (2009). Trabalho infantil e implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no Estado do Rio de Janeiro. *Cad. Saúde Colet.*, 17(3), 593-602.
- Haller, A. & Portes, A. (1973). Status attainment process. *Sociology of Education*, 46, 51-91.
- Helal, D. H. (2007). Empregabilidade no Brasil: padrões e tendências. In IPEA. (Org.). *Prêmio Ipea 40 anos IPEA-CAIXA-2005: monografias* (pp. 1-726). Brasília: IPEA.
- Helal, D. H. (2008). *A Dinâmica da estratificação social no setor público brasileiro: meritocracia ou reprodução social?* Belo Horizonte: O Autor, 2008. Tese de Doutorado, Departamento de, FAFICH, UFMG.

- Ivo, A. (2001). *Metamorfoses da questão democrática (Governabilidade e pobreza)*. Buenos Aires: Clacso.
- Mukherjee, D. & Sinha, U. B. (2009). Attitude to schooling, wage premium and child labour. *Indian Growth and Development Review*, 2(2), 113-125.
- Meller, P. (2009). Problemas e dilemas dos mercados de trabalho latino-americanos. In F. H. Cardoso & A. Foxley (Eds.), *América Latina, desafios da democracia e do desenvolvimento: governabilidade, globalização e políticas econômicas para além da crise*. Volume 1. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC.
- Novaes, R. C. R. (2009). Prefácio. In J. Castro, L. Aquino & C. Andrade (Orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho. (2006). *Trabalho decente nas Américas: uma agenda hemisférica, 2006-2015*. Brasília: OIT.
- Pochmann, M. (1998). *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET.
- Sewell, W., Haller, A. & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92.
- Soares, S. & Pianto, D. M. (2003). Metodologia e resultados da avaliação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. *Texto para Discussão*, no. 994, Rio de Janeiro. Recuperado em 12 de outubro, 2010, de <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/221344/Soares%20e%20Pianto.pdf>,
- Yates, J. A. (2005). The transition from school to work: education and work experiences. *Monthly Labor Review*, 128(2), 21-32.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa  
Recebido: 13/10/10  
Aceito: 15/11/10

Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório

## **A Produção Bibliográfica Brasileira Recente sobre a Assistência em Saúde Mental Infanto-juvenil: Levantamento Exploratório<sup>1</sup>**

### **The Recent Brazilian Bibliographical Production about Child and Adolescent Mental Health Assistance: Exploratory Survey**

Clarissa Sudano Ribeiro<sup>2</sup>

Izabel Friche Passos<sup>3</sup>

Mauro G. Novaes<sup>4</sup>

Fábio Wallace Dias<sup>5</sup>

#### **Resumo**

Este artigo traz um levantamento exploratório acerca da atual produção bibliográfica brasileira concernente ao tema da saúde mental infanto-juvenil. A necessidade de sua elaboração se deve à realização da pesquisa "Construção e desconstrução de demandas: uma cartografia dos dispositivos de Saúde mental Infanto-Juvenil da cidade de Belo Horizonte", em andamento desde 2009 e coordenada pelo Laboratório de Grupos, Instituições e Redes Sociais (L@gir-UFGM). Foram analisadas sistematicamente 14 publicações, escolhidas pelos pesquisadores por apresentarem contribuições pertinentes ao tema pesquisado. Por meio da análise foi possível elaborar categorias e identificar tendências quanto à forma de problematizar a saúde mental infanto-juvenil no Brasil.

**Palavras-chave:** saúde mental infanto-juvenil; assistência; levantamento bibliográfico; tendências.

#### **Abstract**

This article shows an exploratory survey on the current Brazilian bibliographical production concerning the issue of child and adolescent mental health. The need for the elaboration of this study is due to the research "Construction and Deconstruction of demands: a cartography of Child and Adolescent Mental health devices in the city of Belo Horizonte", in progress since 2009 and coordinated by the Laboratory of Groups, Institutions, and Social Networks (L@gir-UFGM). Fourteen publications, selected by the researchers for presenting relevant contributions to the theme researched, were systematically analyzed. By means of the analysis it was possible to elaborate categories and to identify trends regarding the ways of structuring the problems of children and adolescents' mental health in Brazil.

**Keywords:** child and adolescent mental health; assistance; bibliographical survey; trends.

---

<sup>1</sup> Apoio CNPq/Ministério da Saúde.

<sup>2</sup> Graduanda de Psicologia da UFGM – bolsista PIBIC/CNPq. Laboratório L@gir / Projeto Prisma: projetoprisma@fafich.ufmg.br. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Av. Antônio Carlos 6627 – FAFICH. Sala 4040. Campus Pampulha. CEP: 31270-901 – Belo Horizonte, MG – Brasil. Telefone: (31) 3409-6281. Fax: (31) 3409-5027. Endereço eletrônico: clarissa.sudano@gmail.com / clasudano@hotmail.com

<sup>3</sup> Izabel Friche Passos (Professora associada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFGM);

<sup>4</sup> Mauro G. Novaes (Graduando de Psicologia da UFGM – Bolsista CNPq).

<sup>5</sup> Fábio Wallace Dias (Mestrando em Psicologia pela UFGM, bolsista CAPES).

Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório

## Introdução

Este artigo apresenta indicações de tendências a partir de um levantamento exploratório de publicações relacionadas ao tema da Saúde mental infanto-juvenil no Brasil. O mapeamento da literatura mais recente, produzida dentro do contexto da Reforma Psiquiátrica, em especial das últimas duas décadas, nas quais o processo se consolida, foi motivado pelo desenvolvimento da pesquisa intitulada “Construção e desconstrução de demandas: uma cartografia dos dispositivos de Saúde mental Infanto-Juvenil da cidade de Belo Horizonte”, em andamento desde janeiro de 2009, no Laboratório de Grupos, Instituições e Redes Sociais (L@gir / UFMG), e que conta com financiamento do CNPq/MS. A pesquisa visa compreender o sentido da construção e desconstrução das demandas produzidas no contexto da assistência em Saúde Mental Infanto-Juvenil de Belo Horizonte, numa perspectiva de pesquisa intervenção inspirada no modelo da cartografia proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1996). O trabalho teve como referência o artigo de Passos (2003).

As experiências de assistência em saúde mental infanto-juvenil, guiadas pelos princípios da Reforma Psiquiátrica e pela política do Sistema Único de Saúde (SUS), são recentes no país (Brasil, 2005). No entanto, já se percebem avanços com a criação de novos dispositivos específicos, destinados a acolher e tratar crianças e adolescentes com sofrimento mental, especialmente em momentos de crise, destacando-se o CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil), regulamentado em 2002 pela Portaria 336 do Ministério da Saúde (Brasil, 2002).

Guerra (2003) observa que, tradicionalmente, no campo da saúde mental, as características da assistência infanto-juvenil foram marcadas por estratégias de segregação semelhantes às utilizadas no cuidado com adultos. Campos (1992) sinaliza que o planejamento da assistência na área infantil permaneceu em segundo plano quando comparado aos projetos referentes à assistência a adultos. A clínica e a atenção à criança no campo da saúde mental se constituíram como um decalque da clínica do adulto, relegando às crianças um cuidado sob a responsabilidade de instituições filantrópicas, sem que de fato se levassem em conta as especificidades dos quadros clínicos. A existência de muitas instituições, como APAE's, Pestalozzi's e Clínicas da extinta LBA (Legião Brasileira de Assistência), fizeram com que o poder público

adiasse o enfrentamento de problemas da saúde mental infanto-juvenil mediante ações específicas (Dias, 2008).

Num contexto em que se faz necessária a inclusão de outros saberes e práticas para atender diferenciadamente adultos, crianças e adolescentes, em suas demandas específicas e nas relações implicadas no tratamento e enfrentamento dos problemas, este artigo pretende explorar o estado da arte desses saberes e reflexões sobre as práticas.

## Metodologia

O levantamento dos textos, que serviram de base para a análise exploratória aqui apresentada, foi feito a partir da procura em bancos de dados através de termos-chave, tais como: “assistência à população infanto-juvenil”, “saúde mental infanto-juvenil”, “demanda em saúde mental infanto-juvenil”, “saúde mental da criança e do adolescente”, “CAPSi” e “CERSAMi” (Centro de Referência em Saúde Mental Infanto-juvenil, que é a denominação dada por Belo Horizonte aos CAPSi). Usamos como localizador principal de fontes o Google Acadêmico. Também consultamos a bibliografia indicada no projeto de pesquisa acima mencionado. Não foram utilizados critérios estatísticos e nem houve uma investigação exaustiva da produção bibliográfica afim. Foi encontrado um total de 40 textos, em diversos tipos de veículo: livros, periódicos, cartilhas e publicações oficiais. Selecionamos, para uma análise aprofundada de seu conteúdo, um *corpus* constituído por 10 (dez) artigos e 4 (quatro) capítulos de livro mais pertinentes ao tema de interesse, isto é, textos que se referiam especificamente à prática dos serviços, às concepções de políticas públicas de assistência e às demandas para a saúde mental infanto-juvenil.

Identificamos três grandes categorias nas quais classificamos o material selecionado: 1) Relatos de Pesquisa, que são estudos que lançam mão de alguma metodologia de pesquisa definida; 2) Relatos de experiência; 3) Revisões teóricas. Procuramos, finalmente, identificar se existiam tendências definidas quanto ao enfoque dado na problematização dos estudos.

Pudemos sinalizar, na análise qualitativa, que a maioria dos textos encontrados tratam especificamente de aspectos clínicos, sendo em menor número os que trabalham o tema da saúde mental infanto-juvenil numa perspectiva mais ampla.

Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório

## Discussão de Resultados: Descrição e Análise do *Corpus* Construído

O material analisado foi dividido em três categorias, que serão aqui analisadas e exemplificadas. A primeira delas, que enquadra relatos de pesquisa, se ramifica em duas tendências: uma mais forte, de tipo quantitativo, à qual pertencem os estudos epidemiológicos, e outra menos expressiva, da qual fazem parte os estudos que apresentam questionamentos qualitativos acerca das práticas e das demandas em saúde mental infanto-juvenil. Observa-se, como aspecto dominante nos relatos de pesquisa, uma forte necessidade de caracterizar clientela de serviços e de fornecer estatísticas quanto às morbidades mais frequentemente encontradas em crianças e adolescentes atendidos. Menor número de artigos contém reflexão acerca das demandas em saúde mental infanto-juvenil ou problematização da assistência oferecida nesse contexto. Foram selecionados 7 (sete) relatos de pesquisa: Akerman, 2003; Collares e Moysés, 1992; Couto, Duarte e Delgado, 2008; Gauy e Guimarães, 2006; Hoffmann, Santos e Mota, 2008; Santos, Carvalho, Pinho e Nunes, 2005; Santos, 2006.

A segunda categoria delimitada contém os relatos de experiência de profissionais envolvidos no cuidado de crianças e adolescentes, dentro do contexto recente da Reforma Psiquiátrica. Tais relatos possibilitam o conhecimento de algumas práticas realizadas em nosso território e um maior contato com o que vem sendo desenvolvido em serviços especializados de assistência em saúde mental infanto-juvenil, provocando reflexões sobre as práticas locais e nos oferecendo novas possibilidades de enfrentamento dos problemas. Essa segunda categoria foi composta por 3 (três) relatos principais: Jeovani e Baeta, 2003; Moretto, Conejo e Terzis, 2008; Silva, 2003.

A terceira categoria, composta por revisões teóricas, nos ajuda a refletir sobre as redes de cuidado e as políticas implementadas, sendo que os textos que a compõem utilizam-se de análises bibliográficas e das experiências pessoais dos autores. No total, foram selecionadas 4 (quatro) revisões teóricas: Boarini e Borges, 1998; Murta, 2007; Rizzini, 2005; Tavares, 2003.

### Categoria 1: Relatos de pesquisa

Nessa categoria, que reúne em torno de duas vezes o número de textos tanto da primeira como da segunda categoria, localizamos as produções que,

de alguma forma, investigam o campo da saúde mental infanto-juvenil por meio de metodologia científica específica. Observa-se maior presença de estudos quantitativos que objetivam uma análise de caráter epidemiológico das clientelas contempladas pelos serviços, sem se ocuparem com as práticas neles desenvolvidas. Alguns estudos visam aprofundar reflexões acerca do trabalho que vem sendo realizado nos serviços substitutivos em sentido contrário aos moldes mais tradicionais de assistência, baseados em consultas e internação hospitalar.

Identificamos nesta categoria duas tendências bem marcadas quanto ao enfoque dado na metodologia e na discussão de resultados. Percebemos que a maior parte dos relatos de pesquisas concebe a problemática da demanda baseada essencialmente em dados quantitativos, através de estudos epidemiológicos, e são provenientes das mais diversas áreas de saúde – medicina, psicologia, saúde coletiva, dentre outras. Denominamos essa abordagem de *Tendência 1*. Os relatos de pesquisas que promovem reflexões mais aprofundadas acerca do significado das demandas que chegam aos serviços, classificamo-os como *Tendência 2*. Essas duas tendências são exemplificadas a seguir pelos textos que compõem o *corpus* construído para análise.

### Tendência 1: estudos epidemiológicos

Santos (2006) sugere que uma caracterização da clientela dos serviços é fundamental para redimensionar as modalidades de atendimento oferecidas, assim como para dar aos profissionais envolvidos no cuidado informações sobre os reais problemas da população concernida. Tais informações possibilitariam reflexões acerca das práticas desenvolvidas e contribuiriam para melhor planejamento e organização dos serviços.

Dados trazidos pela mesma autora, referentes a uma amostra da população infanto-juvenil atendida no Núcleo de Saúde Mental (NSM) ligado ao Centro de Saúde Escola (CSE), da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, apontam para uma grande variedade de queixas, que podem estar ou não relacionadas entre si, como co-morbidade psiquiátrica, sendo que a grande maioria “aparentemente não justificavam um atendimento psiquiátrico, nem a inserção do paciente em um CAPSi, mas indicavam a necessidade de aprofundar uma avaliação e de psicoterapia e/ou aconselhamento psicológico” (Santos, 2006, p. 319).



Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório

Em convergência com levantamento semelhante feito por Benetti, Ramires, Schneider, Rodrigues e Tremarin (2007), percebe-se que a quantificação das queixas e caracterização epidemiológica da população justifica-se por uma necessidade imediata de aumentar a eficácia do tratamento, adequando os casos aos dispositivos assistenciais, e de melhorar a organização da rede de assistência brasileira. Nas palavras de Santos (2006): “Propõe-se que a caracterização da clientela seja fundamental para o redimensionamento das modalidades de atendimento oferecidas” (p. 316).

O campo de investigação epidemiológica ainda carece de pesquisas mais abrangentes em termos de conhecimento das demandas e necessidades reais da população, uma vez que estão muito localizadas sobre clientelas já constituídas de serviços locais. Levantamentos dessa natureza demandam grande investimento tanto em recursos financeiros quanto em recursos humanos, o que esbarra numa realidade atual pouco favorável, como nos mostram pesquisas recentes sobre a distribuição de recursos para a área da saúde mental. (Mari, Bressan, Almeida-Filho *et al.*, 2006 e Onocko-Campos & Furtado, 2006, citados por Passos, 2009).

Santos *et al.* (2005), em estudo que apresenta dados ambulatoriais e de internação hospitalar infanto-juvenil nos serviços públicos de Salvador, discutem a necessidade do levantamento de informações que auxiliem os profissionais dos serviços tanto na realização do diagnóstico das doenças quanto na formulação de novos direcionamentos no âmbito da assistência. Os autores reforçam a importância de estudos epidemiológicos relativos à saúde mental de crianças e adolescentes e ressaltam que há uma elevada demanda infantil, sem que muitas vezes haja um diagnóstico definitivo para os usuários mais jovens. Ressaltam também a importância de se discutir “a fragilidade da estrutura pública de recursos para o adequado seguimento da criança com suspeita de transtorno invasivo do desenvolvimento” (p. 41).

Há uma preocupação desses autores em ampliar a atenção às crianças e aos adolescentes que fazem uso dos serviços de saúde mental, integrando-os em programas sociais que vão além das questões de saúde, como “programas educacionais que favoreçam a adaptação e integração social” (Santos *et al.*, 2005, p. 40). Não há, porém, nenhuma nova proposição quanto a medidas a serem adotadas na estruturação dos serviços e o estudo acaba por trazer somente uma contribuição de base epidemiológica, sem ampliar a discussão para o campo das práticas efetivas presentes nos serviços.

Constituindo uma das poucas exceções, o estudo de Hoffmann *et al.* (2008) busca conhecer as características diagnósticas, demográficas e os procedimentos terapêuticos relativos à clientela de 7 (sete) CAPSi, distribuídos por três regiões brasileiras. Procura identificar o perfil epidemiológico dos serviços e verificar se esses CAPSi atendem os problemas para os quais foram planejados. Os resultados do estudo sugerem que os serviços analisados estão cumprindo com suas propostas de trabalho, mas que há uma alta frequência de diagnósticos relativos a problemas de habilidades escolares, o que indica uma necessidade de “investimento na articulação e discussão entre profissionais da saúde e da área educacional, com a finalidade de reduzir encaminhamentos para serviços especializados de atenção à saúde mental, como os CAPSi” (p. 638). Os autores recomendam ainda que haja “o aprimoramento do sistema de registro de informações sobre estes serviços” e um maior investimento na formação dos profissionais para o atendimento dos casos relativos ao

uso de álcool e outras drogas na população infanto-juvenil, assim como a realização de estudos sobre a utilização e a qualidade dos serviços em saúde mental infantil, a fim de subsidiar o planejamento da expansão desta rede e as articulações intersectoriais. (Hoffmann *et al.*, 2008, p. 640)

No estudo “Triagem em Saúde Mental Infantil”, de Gauy e Guimarães (2006), as autoras comparam dois diferentes processos de avaliação do comportamento infantil, tendo sido motivadas pela “revisão crítica dos procedimentos de avaliação, das práticas adotadas nos serviços públicos brasileiros e da relevância que tem a avaliação inicial para o sucesso da intervenção” (p. 7). As pesquisadoras indicam que os serviços de saúde mental infanto-juvenil utilizam prioritariamente as entrevistas com os responsáveis – procedimento de medida indireta – como instrumento de coleta de informações, ao invés de fazerem uso de procedimentos de medida direta, como a observação do comportamento da criança. Além de ser um procedimento de baixo custo, a entrevista permite que se explore o desenvolvimento da criança em diferentes fases da vida e em diferentes contextos, podendo fornecer informações acerca “das diferentes manifestações do comportamento problema” (Gauy & Guimarães, 2006, p. 7). Entretanto, as autoras discutem a eficácia da utilização exclusiva da entrevista como método para a identificação de problemas e apontam para a necessidade de um maior

Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório

treinamento dos profissionais para a avaliação comportamental. Além disso, “os resultados das avaliações sofrem o impacto das múltiplas formações profissionais e orientações teóricas, do uso de diferentes jargões e termos técnicos e da experiência profissional de cada membro” das equipes multidisciplinares que atuam no serviço (Gauy & Guimarães, 2006, p. 14).

### **Tendência 2: pesquisas acerca do significado das demandas e das práticas**

Como já dito, são poucos os estudos que promovem reflexões mais aprofundadas acerca do sentido das demandas e das práticas no campo, isto é, como as demandas são construídas e por que aparecem sob determinadas formas. Nesse sentido, Akerman (2003), em capítulo de livro, construído a partir de sua dissertação de mestrado de 1998, observa que existem, no mínimo, três posições pelas quais se constroem as demandas de tratamento em saúde mental infanto-juvenil. A primeira é oriunda da própria manifestação sintomática da criança ou adolescente, sendo a demanda vinda indiretamente dela, pois passada pela percepção de um adulto. A segunda encontra-se no olhar do responsável pela criança ou adolescente, que julga o seu comportamento pelo que se espera dele. Já na terceira posição, a demanda surge de instituições e atores sociais que se encarregam de examinar e julgar a normalidade de determinadas condutas. O autor, lançando mão de suas referências psicanalíticas, sugere a hipótese de que os três principais encaminhadores para a saúde mental infanto-juvenil, a saber: o médico, os conselheiros tutelares e a escola, promovem a segregação das crianças e dos adolescentes, na medida em que não reconhecem em seus atos “sua estrutura de metáfora”, interpretando-os normativamente como devendo “sofrer uma intervenção ‘psi’ para que retorne[m] ao ‘curso natural de normalidade’” (Akerman, 2003, p. 209).

Ainda nesta tendência, de relatos de pesquisas com um olhar problematizador, encontramos o texto de Collares e Moysés (1992) que diagnosticaram a patologização do processo ensino-aprendizagem, através de observações e entrevistas com crianças e educadores no município de Campinas/SP. Objetivando romper com uma concepção funcionalista de sociedade, sustentada numa matriz positivista de ciência, a pesquisa aborda temas como o fracasso escolar, o preconceito, o estigma e a patologização, buscando referências em diversas áreas de conhecimento,

como a filosofia, a medicina, a psicologia e a pedagogia. Por questionar o acentuado e recorrente processo de medicalização de crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem e comportamento, consideramos esse trabalho como importante referencial, trazendo contribuições a essa discussão sobre medicalização, que permeia diariamente as práticas dos serviços de saúde mental infanto-juvenil.

No artigo “A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios”, Couto *et al.* (2008) analisam a situação atual da assistência à população infanto-juvenil nos serviços públicos brasileiros de saúde mental. Os autores pontuam no início de sua discussão que há algumas especificidades no cuidado que “não podem ser contempladas pela simples extensão das estratégias de cuidado da população adulta à população infantil e juvenil” (Couto *et al.* 2008, p. 391). Um dos fatores que dificultam a inserção da saúde mental infantil na esfera da saúde pública é justamente “a particularidade do sistema de cuidado”, que envolve muitas vezes “a atividade de vários setores autônomos em relação à saúde mental propriamente dita, como os setores da saúde geral/atenção básica, educação, assistência social, justiça e direitos” (Couto *et al.* 2008, p. 392). Normalmente esses setores trabalham isolados uns dos outros, mas oferecem ações que de alguma forma atingem a população infanto-juvenil com questões em saúde mental. Os autores ressaltam que “o fundamento intersetorial do sistema de serviços constitui relevante estratégia para o cuidado de crianças e adolescentes, mas a complexidade de sua operacionalização permanece como tarefa a ser efetivamente realizada” (Couto *et al.* 2008, p. 396). É preciso, portanto, trabalhar a articulação entre os diversos serviços e dispositivos que atendem a essa população e integrar as diferentes ações, de forma a constituir de fato uma rede ampliada e eficaz de assistência a crianças e adolescentes.

Os dados que discutem a atividade dos dispositivos de saúde mental infanto-juvenil, trazidos por esses autores, sugerem ainda que há três desafios principais a serem superados pela assistência a essa população. O primeiro desafio é “a necessidade de expansão dos diferentes serviços que compõem a rede de cuidados” (Couto *et al.*, p. 396) em todas as regiões do país, como os CAPSi, os ambulatórios e demais serviços específicos de cuidado (Saúde geral: Atenção Básica/Primária, representada pelo Programa de Saúde da Família (PSF); Educação: estabelecimentos públicos de educação básica e instituições filantrópicas; Assistência Social: Centros de Referência da

Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório

Assistência Social (CRAS); Justiça e Defesa de Direitos: Conselhos Tutelares). O segundo desafio é a gestão territorial das demandas, sob a abrangência dos CAPSI, que requer “acompanhamento, avaliação e revisão crítica permanentes” (Couto *et al.*, p. 396). O terceiro desafio, segundo os autores, “diz respeito à orientação de estender aos CAPS I, II, III, AD e aos ambulatórios de saúde mental a cobertura para tratamento de crianças e adolescentes, na ausência de recursos específicos” (Couto *et al.*, p. 396). Para que tal desafio seja enfrentado, é necessário investir na formação permanente dos profissionais e integrar a saúde mental infanto-juvenil à saúde mental em geral. Segundo os autores, a intersetorialidade é o “fundamento principal da saúde mental infantil e juvenil” e, como tal, deve se constituir como uma “linha de ação comum”, “pactuada e partilhada” pelos diferentes programas envolvidos (Couto *et al.*, p. 396).

## **Categoria 2: Relatos de Experiência**

Incluimos nesta categoria relatos de experiências institucionais, isto é, textos produzidos a partir de serviços especializados no atendimento à população de interesse. São textos que trazem contribuições extremamente significativas para o campo da assistência por refletirem sobre a *práxis* vigente nos serviços substitutivos.

Recorrentes são os relatos de experiências recentes em dispositivos inovadores de assistência. Nessa linha, destaca-se Silva (2003), que reflete sobre as práticas em saúde mental infanto-juvenil a partir de um projeto realizado pelo CERSAMi-Betim (Centro de Referência em Saúde Mental Infanto-Juvenil), um dos primeiros implantados em Minas Gerais, na cidade de Betim, em 1994 (CERSAMi, 1996). Ao tratar da clínica em saúde mental infanto-juvenil nesse dispositivo, a autora a situa sustentada na perspectiva de uma clínica ampliada, voltada para a reabilitação psicossocial. O autor italiano Benetto Saraceno (1999), importante referência no tema da reabilitação psicossocial, diz ser esse um processo de reconquista do espaço público para o exercício pleno da cidadania nas esferas do habitat, da rede social e do trabalho, não se tratando, portanto, de devolver habilidades, readaptar ou atingir um ideal, mas de aumentar as trocas sociais, feitas pelo sujeito em seu aspecto singular e de cidadão. Silva (2003) ainda pontua que a maioria das crianças atendidas pelo CERSAMi traz consigo a ausência de possibilidades socializantes em suas histórias e

que em sua maioria são crianças autistas. Daí a necessidade de uma clínica ampliada sustentada na idéia de reabilitação psicossocial, à semelhança do que propõe Saraceno (1999).

Jeovani e Baeta (2003) nos apresentam dois projetos implantados no CERSAMi-Betim, antes da permanência-dia, como novas estratégias de acolhimento às demandas para o tratamento de crianças e adolescentes em saúde mental: o *Projeto Eventos*, para familiares, e o *Projeto Módulos Terapêuticos*, para as crianças e adolescentes. As atividades realizadas através do dispositivo: *Módulos Terapêuticos* tinham como objetivos principais trabalhar a convivência em grupo e o aprendizado de tarefas para contribuir na organização pessoal, além de trabalhar, através de ações aparentemente simples, as questões de independência e autonomia, priorizando a clientela de psicóticos, autistas e neuróticos graves, “excluídos do meio social, escola, lazer e, muitas vezes, até da própria família” (Jeovani & Baeta, 2003, p. 238). As autoras ressaltam ainda que “o dispositivo dos módulos se coloca como um lugar de passagem e não de permanência, levando-se em conta o objetivo claro da não cronificação dos pacientes em serviços que se propõem terapêuticos” (Jeovani & Baeta, 2003, pp. 242-243). Já o *Projeto Eventos*, consistia em convocar a participação dos familiares e da comunidade na organização das festas, aniversários e datas comemorativas, visando sua participação e co-responsabilização.

Outro relato interessante de experiência é trazido por Moretto *et al.* (2008) que exemplificam ações ambulatoriais desenvolvidas na Associação Criança de Sorocaba/SP: a Oficina Terapêutica (OT) e dois Centros de Atenção Psicossocial da Infância (CAPSi). De acordo com esses autores “o tratamento de transtornos mentais e emocionais não envolve simplesmente um processo de diagnóstico e cura, como vislumbravam algumas áreas clássicas do conhecimento científico” (Moretto *et al.*, 2008, p. 60). As relações dos sujeitos com o meio social e a individualidade de cada usuário também devem ser tomadas como partes constitutivas do trabalho de tratamento e indispensáveis para a condução eficaz dos casos. A experiência dos autores leva em conta a perspectiva da *ambientoterapia* e compreende, por meio dessa técnica,

todos os elementos do ambiente da Instituição que tenham algum impacto sobre o paciente, entre os quais valoriza as rotinas da vida diária, visando oferecer possibilidades de relações humanas novas e/ou mais adequadas. Esta filosofia de atendimento é baseada na valorização da importância das relações

Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório

humanas que ofereçam a possibilidade de contato humano com respeito e afeto e que seja solidário e democrático. (Moretto *et al.*, 2008, p. 60)

Nessa perspectiva, é fundamental a participação ativa do paciente em seu tratamento, assim como a presença dos demais envolvidos – voluntários, usuários, trabalhadores – para a eficiência da atuação terapêutica. Assim, os atendimentos levam sempre em consideração os horários pessoais, a idade e sexo dos usuários. A equipe busca criar um “ambiente terapêutico institucional”, onde haja troca entre os trabalhadores/colaboradores e usuários, garantindo assim as possibilidades de “expressão, percepção e elaboração de conflitos emocionais” (Moretto *et al.*, 2008, p. 67). Os autores ressaltam ainda a importância do processo de humanização dos serviços proposto pelo SUS, a fim de lidar com as questões referentes à saúde mental “escapando de questões políticas ou burocráticas” (Moretto *et al.*, 2008, p. 68), proporcionando maior qualidade de vida aos usuários.

Os relatos de experiência buscam compartilhar com o público interessado as estratégias desenvolvidas localmente para o enfrentamento das problemáticas em saúde mental infanto-juvenil. Através do contato com esses textos, é possível vislumbrar novos dispositivos e modelos de assistência e a ampliação da participação de todos os atores envolvidos no processo de cuidado. É fundamental a divulgação de práticas locais para que a troca de experiências possa contribuir com a formulação de questões e proposições acerca da atenção a essa população específica.

### **Categoria 3: Revisões teóricas**

A terceira categoria, que chamamos de “revisões teóricas”, consiste naqueles textos que, não sendo relatos de pesquisas ou de experiências institucionais, utilizam-se de estudos bibliográficos e da experiência do próprio autor para promover análises sobre as políticas e as redes de cuidado.

Irene Rizzini (2005) refaz o percurso histórico do atendimento institucional de crianças e adolescentes no país e questiona a situação atual, em seu artigo “Abordagem Crítica da institucionalização infanto-juvenil no Brasil”, explicitando que:

o atendimento institucional sofreu mudanças significativas na história recente, particularmente no período que sucedeu a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de

julho de 1990). No entanto, muitos de seus desdobramentos são ainda marcados por idéias e práticas do passado. (p.31)

A autora pondera que pode ser necessário, em algum momento, o atendimento institucional, mas que de nenhuma forma a instituição deve substituir o papel da família ou tirar a criança do meio social. Acrescenta que “o atendimento de crianças em instituições [...] não pode ser um fim em si, mas um recurso a ser utilizado quando necessário” (Rizzini, 2005, p. 34). O atendimento deve sempre levar em conta a vontade da criança ou adolescente, seus desejos, expectativas e opiniões, respeitando suas necessidades.

O artigo de Boarini e Borges (1998) reflete sobre o problema da estigmatização enfrentada pelas crianças e adolescentes usuários dos serviços de saúde mental e ilustra outras dificuldades encontradas, como as inúmeras crianças em filas de espera para atendimento, geralmente vindas das classes menos favorecidas.

Pode-se traçar um paralelo com a pesquisa em andamento “Construção e desconstrução de demandas: uma cartografia dos dispositivos de Saúde mental Infanto-Juvenil da cidade de Belo Horizonte” (Passos, Beato, Akerman, Carvalho & Dias, 2009) em que se constata a dificuldade de algumas famílias com poucos recursos financeiros terem acesso aos serviços, não raramente localizados em áreas “centrais”, mas com grande procura por moradores de regiões periféricas da cidade. Boarini e Borges (1998) apontam que, na maioria das vezes, a assistência prestada vem acompanhada de uma forte dose de preconceito, seja por parte de quem encaminha as crianças para os serviços especializados, seja por parte de quem as atende. Dessa forma, a lógica da assistência se inverte: ao invés de termos, no atendimento em saúde mental, uma solução, encontramos um percalço a mais no caminho dessas crianças.

Ao refletir sobre quais medidas tomar e quais dispositivos oferecer no cuidado aos adolescentes e às crianças, Tavares (2003) indica que:

predomina nas práticas assistenciais – sejam elas educativas, de saúde ou da assistência social, - a perspectiva que chamaremos reparadora. Aquela em que a preocupação central é dada pela noção de adaptação à norma, ao modelo ideal de sujeito e de sociedade. (p. 255)

A autora fala da *processualidade* como característica da saúde mental construída no município de Betim. O conceito remete para um

Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório

projeto de atenção à demanda que não se conclui como algo definitivo, mas que permite a introdução de novas questões, enlaçando a técnica e a ética, a clínica e a cidadania, no tratamento da loucura.

No tópico *Enfrentando o Problema*, do artigo de Rizzini (2005), a autora apresenta algumas sugestões e recomendações para que se possam efetuar mudanças no campo da assistência em saúde mental de crianças e adolescentes. A primeira recomendação é a de que o atendimento em saúde mental infanto-juvenil e sua institucionalização sejam colocados na pauta de prioridades das políticas nacionais, para que leis sejam pensadas e mais direitos garantidos. Ressalta ainda a necessidade de realização contínua de pesquisas que fomentem discussões, e façam com que a experiência já adquirida com o passar dos anos, não seja desprezada. A mudança nas práticas assistencialistas – de cunho muitas das vezes autoritário – só vai ocorrer se houver o envolvimento de diferentes atores (usuários, família, comunidade, profissionais da saúde) que, juntos, poderão pensar em novas formas de enfrentamento das questões que envolvem a infância e a adolescência, no campo da saúde mental e da rede ampla de cuidados.

### Conclusão

Benetti *et al.* (2007), em revisão de artigos sobre adolescência e saúde mental, chegaram a resultados semelhante aos deste levantamento. Observaram que as dimensões epidemiológicas das demandas para instituições de atendimento são as temáticas mais frequentes em saúde mental do adolescente. Apontaram também para uma prevalência de estudos provenientes da área médica, objetivando justamente o fornecimento de dados epidemiológicos, além de “informações e características clínicas para o diagnóstico das diferentes situações” (Benetti *et al.*, 2007, p. 278), e lançando mão, com maior frequência, de metodologias quantitativas e de caráter descritivo.

Relatos de pesquisa que lançam um olhar “problematizador” sobre as demandas, tais como os de Akerman (2003) e Collares e Moysés (1992), são mais raros. Essas publicações têm como característica marcante o diálogo entre diversas áreas do conhecimento e priorizam a prática, se aproximando mais da complexidade da realidade estudada. O que não significa que as pesquisas epidemiológicas sejam menos fundamentais que as qualitativas, no norteamento das práticas.

A pesquisa que fomentou a construção deste artigo se enquadra na subcategoria de pesquisas que enfocam o significado das demandas e das práticas. Ao propor analisar a construção e o sentido das demandas produzidas pelos dispositivos de saúde mental infanto-juvenil de Belo Horizonte, a pesquisa se constitui também como uma intervenção, promovendo atividades reflexivas coletivas que envolvem ampla participação dos atores interessados (profissionais, gerentes, usuários e familiares). Atividades como seminários e rodas de conversas constituem, ao mesmo tempo, meios de investigação, pois permitem o refinamento das análises e de divulgação dos resultados para os principais sujeitos concernidos: os participantes da pesquisa. Através do conhecimento do percurso feito por crianças e adolescentes usuários de serviços de saúde mental, será possível refletir sobre as atuais práticas de cuidado e problematizar o impacto dos dispositivos ofertados no tratamento dessa parcela da população.

No levantamento feito, observou-se grande concentração de produção bibliográfica sobre o tema a partir da década de 1990, quando começa a implantação dos primeiros CAPSís no território nacional. Tal concentração coincide também com o advento do Estatuto da Criança e Adolescente, em 1990, com o fortalecimento dos movimentos sociais, propiciados pela redemocratização do país, e com o grande avanço tecnológico que possibilitou a troca rápida e eficiente de informações, viabilizando a difusão de experiências e práticas da Reforma Psiquiátrica em curso. Pode-se acrescentar a esse contexto, a mudança na percepção da infância como uma construção social – contrariamente à idéia universalista do que é ser criança. As normas e regras sociais que produzem a normalização da infância são construídas, reconstruídas ou desconstruídas sócio-historicamente.

Chamou a atenção o fato de, nos documentos analisados, não aparecer uma discussão específica sobre o procedimento de internação psiquiátrica infantil e juvenil. Devemos questionar os motivos de tal lacuna, uma vez que é sabida a existência de instituições destinadas a esse fim e a utilização desse recurso como parte integrante de alguns processos terapêuticos.

Frente ao contexto apresentado e às categorias analisadas, podemos concluir que se fazem necessárias pesquisas epidemiológicas mais abrangentes, tanto quanto pesquisas qualitativas, referentes às práticas concretas de saúde mental infanto-juvenil, que dêem voz a trabalhadores,

Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório

familiares, e aos próprios usuários, e que, dessa forma, ajudem a divulgar experiências inovadoras.

Rever a produção bibliográfica em saúde mental é fundamental quando se assume o compromisso de lançar luz sobre o passado e o presente de modo a que avanços possam ser alcançados no futuro (Priore, 2001). A troca de experiências e de informações é importante para a promoção de transformações no campo e conseqüente melhoria da assistência aos usuários.

Nesse sentido, pesquisas que envolvem uma discussão sobre práticas locais e consideram a produção de saberes diversos em um determinado contexto social são muito importantes. Mas também o são pesquisas de caráter mais abrangente. Na perspectiva dos autores deste artigo, têm igual importância investigações epidemiológicas e clínicas, discussões teóricas e investigações sobre práticas locais que nos convidem a refletir sobre as políticas públicas de assistência em saúde mental. São produções que ampliam e dão complexidade aos modos de “fazer” e de “pensar” no campo. E, quando conduzidas de maneira ética, certamente contribuem para a melhoria das práticas profissionais da rede de assistência, dentre outros aspectos, responsáveis pela qualidade dos serviços ofertados aos usuários e à população.

Levantamentos bibliográficos, como este, ajudam a sistematizar a produção do campo e a identificar em que medida as pesquisas estão em consonância com o processo de Reforma Psiquiátrica.

## Referências

- Akerman, J. (2003). Estratégias de segregação na infância e adolescência: um recorte sobre o campo da saúde mental. In A. M. C. Guerra & N. L. Lima (Orgs.). *Clínica de crianças com transtornos de desenvolvimento: uma contribuição no campo da Psicanálise e da Saúde Mental* (pp. 199-220). Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Benetti, S. P. C., Ramires, V. R. R., Schneider, A. C., Rodrigues, A. P. G. & Tremarin, D. (2007). Adolescência e saúde mental: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(6), 1273-1282.
- Boarini, M. L. & Borges, F. (1998). Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 83-108.
- Brasil (2002). *Legislação em saúde mental 1990-2002*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Campos, R. C. (1992). Apresentação. In *Da psiquiatria infantil à clínica da criança: fascículos FHEMIG* (v. VII). Belo Horizonte: FHEMIG.
- CERSAMi. (1996). *Projeto de Saúde mental Infanto-Juvenil de Betim* (mimeo).
- Collares, C. C. L. & Moysés, M. A. A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no Município de Campinas. *Em Aberto*, 11(53), 13-28.
- Couto, M. C. V., Duarte, C. S. & Delgado, P. G. G. (2008). A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios. *Revista Brasileira de Psiquiatria* [online], 30(4), 384-389. Recuperado em 24 de maio, 2010, de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462008000400015&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462008000400015&script=sci_arttext&tlng=es).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). Micropolítica e Segmentaridade (1933). In *Mil Platôs*, Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Dias, F. W. S. (2008). Do CAPSi à rede: o novo paradigma de atenção à crianças e adolescentes no campo da saúde mental. *Interseção*, 2(2).
- Gauy, F. V. & Guimarães, S. S. (2006). Triagem em saúde mental infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 005-016.
- Guerra, A. M. C. (2003). Tecendo a rede na assistência em Saúde Mental Infanto-Juvenil: interfaces entre a dimensão clínica e a dimensão política. In Guerra, A. M. C. & Lima, N. L. (Orgs.), *Clínica de crianças com transtornos de desenvolvimento: uma contribuição no campo da Psicanálise e da Saúde Mental* (pp. 171-189). Belo Horizonte: Autêntica.
- Hoffmann, M. C. C. L., Santos, D. N. & Mota, E. L. A. (2008). Caracterização dos usuários e dos serviços prestados por Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil. *Cadernos de Saúde Pública* 24(3), 633-642.

- Ribeiro, C. S.; Passos, I. F.; Novaes, M. G. & Dias, F. W. A produção bibliográfica brasileira recente sobre a assistência em saúde mental infanto-juvenil: levantamento exploratório
- Jeovani, D. O. B. & Baeta, M. (2003). Módulos Terapêuticos: uma possibilidade de socialização. In Guerra, A. M. C. & Lima, N. L. (Orgs.). *Clínica de crianças com transtornos de desenvolvimento: uma contribuição no campo da Psicanálise e da Saúde Mental* (p. 237 – 246). Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Moretto, C. C., Conejo, S. P. & Terzis, A. (2008). O atendimento em uma instituição de Saúde mental Infantil. *Vínculo* (Revista do NESME), 1(5), 55-69.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1-8.
- Passos, I. C. F. (2003). Cartografia da publicação brasileira em saúde mental: 1980 – 1996. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(3). Brasília.
- Passos, I. C. F. (2009, janeiro/abril). Criando redes de ensino, intervenção e pesquisa na saúde mental em sua interface com a saúde coletiva. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 1(1), (CD-ROM).
- Passos, I. C. F., Beato, M. S., Akerman, J. & Dias, F. W. (2009). Construção e desconstrução de demandas: uma cartografia dos dispositivos de Saúde mental Infanto-Juvenil da cidade de Belo Horizonte. *Projeto de pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG. (mimeo)
- Priore, M. (2008). Apresentação. In M. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 7-17). São Paulo: Contexto.
- Rizzini, I. (2005). Abordagem crítica da institucionalização infanto-juvenil no Brasil. In Brasil, *Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Editora Ministério da Saúde.
- Santos, D. N., Carvalho, M. M., Pinho, M. A. & Nunes, A. P. R. (2005, janeiro/junho). Atendimento em psiquiatria da infância e adolescência em serviços públicos de Salvador. *Revista baiana saúde pública*; 29(1), 35-42. Retirado em 24/05/2010 de: <http://www.saude.ba.gov.br/rbsp/pdf/Revista%20Baiana%20Vol%2029%20n%201%202005.pdf#page=35>.
- Santos, P. L. (2006). Problemas de Saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 315 -321.
- Saraceno, B. (1999). *Libertando identidades: da reabilitação psicossocial à cidadania possível*. Rio de Janeiro: Ed. Te Cora.
- Silva, M. E. (2003). Saúde mental infanto-juvenil: a experiência do CERSAMi. In A. M. C. Guerra & N. L. Lima (Orgs.), *Clínica de crianças com transtornos de desenvolvimento: uma contribuição no campo da Psicanálise e da Saúde Mental* (pp. 227-235). Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Tavares, M. A. (2003). A clínica e a inserção social no atendimento em saúde mental com crianças e adolescentes: modelos, possibilidades e o trabalho em equipe. In A. M. C. Guerra & N. L. Lima (Orgs.), *Clínica de crianças com transtornos de desenvolvimento: uma contribuição no campo da Psicanálise e da Saúde Mental* (pp. 255 – 261). Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Categoria de contribuição: Intervenções  
 Recebido: 08/11/10  
 Aceito:18/11/10

Nascimento, M. L. do; Coutinho, A. P. C. & Sá, D. A. de. Análises de produções escritas sobre abrigos para crianças e adolescentes

## **Análises de Produções Escritas Sobre Abrigos para Crianças e Adolescentes**

### **Analyses of Written Productions about Children and Adolescents' Shelters**

Maria Lívia do Nascimento<sup>1</sup>

Ana Paula Cardoso Coutinho<sup>2</sup>

Daniele Amaral de Sá<sup>3</sup>

#### **Resumo**

O artigo traz algumas análises feitas a partir de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo discutir as diferentes instituições que atravessam as produções acadêmicas sobre abrigo de crianças e jovens. Para tanto, foi realizado levantamento de textos (livros, artigos, dissertações e teses), material que possibilitou a explicitação de alguns analisadores, dentre os quais três foram escolhidos para debates mais aprofundados no presente artigo: "Ditos do ECA e cotidiano dos abrigos", "Rede de proteção a crianças e adolescentes" e "Estigma institucional". Esses analisadores possibilitaram problematizar os discursos/práticas construídos a respeito dos abrigos e os efeitos dessa construção.

**Palavras-chave:** abrigo; pesquisa bibliográfica; subjetividade; infância.

#### **Abstract**

The article presents some analyses based on a bibliographical research, which aimed to discuss the different institutions that cross the academic productions regarding children and youngsters' shelters. For that, texts were collected (books, articles, dissertations, and theses), a material that made it possible to disclose some analyzers, among which three were chosen for a deeper debate in the present article: "ECA's (Children and Adolescents' Statute) statements and daily life in the shelters", "Protection network for children and adolescents", and "Institutional stigma". These analyzers allowed us to set up the problems of the discourses/practices built concerning the shelters and the effects of such construction.

**Keywords:** shelter; bibliographical research; subjectivity; childhood.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Endereço para correspondência: Rua João Pessoa, 154/403, Niterói/RJ, CEP: 24220-331. Endereço eletrônico: mlivianascimento@gmail.com

<sup>2</sup> Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Universidade Federal Fluminense, bolsista de iniciação científica/FAPERJ à época de realização da pesquisa.

<sup>3</sup> Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional/Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista de iniciação científica/CNPq/ PIBIC à época de realização da pesquisa. Endereço para correspondência: Rua José Leandro, 66, Centro, Itaboraí/RJ, CEP: 24800-000.



Nascimento, M. L. do; Coutinho, A. P. C. & Sá, D. A. de. Análises de produções escritas sobre abrigos para crianças e adolescentes

O artigo traz análises baseadas na pesquisa *Cenários dos Abrigos no Brasil: uma leitura a partir de produções acadêmicas*, vinculada ao Programa de Intervenção voltado às engrenagens e territórios de exclusão social (PIVETES), grupo de trabalho que analisa questões referentes à infância e juventude pobres, a seus direitos e às chamadas políticas de proteção e assistência a elas dirigidas. Tal pesquisa propõe colocar em análise diferentes instituições que atravessam as produções escritas no espaço acadêmico, relativas aos seguintes temas: abrigo, convivência familiar e destituição do poder familiar.

Dessa forma, realizou-se levantamento e análise de textos (14 livros, 35 artigos e 28 dissertações e teses) de diferentes espaços de divulgação acadêmica, relativos aos temas propostos para o estudo. O critério de escolha dos textos foi a sua divulgação após o ano 2000, considerando-se que, passados dez anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, poderia ser esperada a consolidação dos seus princípios no espaço social. Como durante a primeira década de vigência da legislação ocorreram ajustes às novas ordenações jurídicas de proteção à infância e juventude, apostamos ser essa uma data de referência importante para a discussão do cotidiano dos abrigos, dispositivo que entrou em vigor com o Estatuto. Acreditando que uma lei não funciona apenas pela imposição de um decreto, mas pelos efeitos que sua aplicação produz, a pesquisa visou discutir as narrativas escritas a esse respeito. Ou seja, estávamos interessadas em problematizar os efeitos trazidos pelo ECA, tomando como ponto de partida os abrigos.

Pode-se dizer que, com a nova legislação, ocorreu uma importante mudança na lógica de guarda e proteção de crianças e adolescentes que, devido a diferentes critérios, não podem viver com seus familiares. Antes dela, a internação acontecia nas chamadas instituições totais, onde as crianças e jovens frequentemente permaneciam por muitos anos, chegando mesmo a completar a maioridade dentro dos estabelecimentos em que se encontravam. O Estatuto propôs o rompimento com essa lógica, pensando a política de abrigo sob o viés da proteção integral, que prioriza a preservação dos vínculos familiares, o atendimento personalizado e em pequenos grupos, o não desmembramento de grupos de irmãos e a necessidade de integração com a comunidade local. Os complexos para crianças e adolescentes, legitimados pelo antigo Código de Menores, consistiam em espaços de internação destinados à população infanto-juvenil pobre, considerada potencialmente perigosa ou em perigo.

Classificados como menores<sup>4</sup> (ou melhor dizendo, “classificados como menores em situação irregular” já que qualquer criança pode ser considerada menor de idade), essas crianças e jovens eram mantidos num sistema de tal maneira fechado que o rompimento dos laços familiares acabava sendo um de seus efeitos principais, seguido pela destituição do pátrio poder<sup>5</sup>.

No Brasil, na medida em que as condições de sobrevivência em situação de pobreza atingem índices alarmantes e impensados em termos de dignidade humana, as questões relativas à destituição do poder familiar se banalizam. Estudos realizados em 2004 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) sobre os abrigados no Brasil revelaram que essa população, em sua maioria, é composta por meninos de 7 a 15 anos, negros e pobres. Famílias com graves dificuldades financeiras e o dito abandono foram apontadas como os principais motivos para o uso de abrigos. Contrariando o senso comum, que diz que a maioria dos abrigados é composta de órfãos, a pesquisa do IPEA mostrou que mais de 80% da população desses estabelecimentos tem família, sendo que quase 60% mantêm vínculos com ela.

Tomando esse quadro como uma realidade no Brasil, o recolhimento em abrigo vem atingindo quase que maciçamente mulheres/mães/pobres que, frente ao estado de miserabilidade a que estão submetidas, fazem uso frequente de abrigos como alternativa de cuidado para seus filhos.

Estudar questões como a destituição do poder familiar, o chamado abandono de crianças e o acolhimento em estabelecimentos específicos para a população infanto-juvenil que não pode ser cuidada por seus familiares leva a debates e pesquisas sobre a instituição abrigo<sup>6</sup>. Assim sendo, produções

<sup>4</sup> O conceito de menoridade, que não se vincula apenas à idade, afirma uma subjetividade de abandono, delinquência, periculosidade ou situação irregular, como colocado no Código de 1979. A propósito, é justamente a legislação para a infância e juventude – o conjunto de Códigos de Menores – que produz o conceito de menor, aplicado àqueles que não vivem de acordo com modelos hegemônicos de criança. São os filhos da pobreza, vistos como os que devem ser tutelados pelo Estado, internados, corrigidos, os que ameaçam a paz social.

<sup>5</sup> No passado, durante a vigência do Código de Menores, intitulava-se pátrio poder o que atualmente entende-se por poder familiar. Independente da denominação, a prática da destituição consiste na retirada da criança do seio de sua família.

<sup>6</sup> Para a “Análise Institucional, instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo” (Lourau, 1993, p. 11). Dessa forma não é sinônimo de estabelecimento, mas de produções históricas, reproduzidas por práticas sociais hegemônicas, muitas vezes

acadêmicas sobre o tema vêm sendo realizadas e a pesquisa que embasa as discussões feitas aqui se propôs colocá-las em análise, visando pensar as construções subjetivas que se constituem a partir delas e discutir as verdades que fabricam. Dessa forma, passamos a estudar os discursos presentes nos textos produzidos na/pela academia com relação ao abrigo de crianças e jovens, buscando colocar em debate as múltiplas instituições que os atravessam.

Como Foucault (2003), entendemos que todo discurso é político e, quando proferido por um especialista, assume o lugar de verdade absoluta e incontestável, produtora de subjetividades. A partir dessa compreensão, buscamos pensar que subjetividades estão sendo construídas pelos discursos presentes nas produções acadêmicas levantadas. Ao colocar em análise as narrativas escritas pelos diferentes autores pesquisados, foi possível perceber, nos relatos das práticas que ocorrem nos abrigos, as relações de poder, os objetos, instituições e mitos construídos nesse campo, ou seja, a produção materializada no discurso dos diferentes sentidos circulantes sobre abrigos.

A pesquisa se fez utilizando a ferramenta da análise do discurso tal como proposta por Foucault, interessando-nos os processos subjetivos construídos pelos textos investigados, suas escolhas políticas e a forma como trataram o objeto de estudo abrigo. Assim se configurando, a análise buscou pensar o sentido das práticas dimensionando-as no tempo e no espaço, pela via das formações discursivas que, para tanto, se orientam na/pela concepção de que o discurso é o efeito de sentidos entre sujeitos e objetos e não um simples veículo de comunicação, um mero transmissor de informação.

Também a noção de produção de subjetividade proposta por Felix Guattari (Guattari & Rolnik, 1986) atravessa nossos debates e análises. Pensamos os processos de subjetivação como produção, ao mesmo tempo existencial e social. Dessa maneira, eles são sempre coletivos, uma multiplicidade que fala e age mesmo que seja numa só pessoa, ou seja, um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, políticas, dentre outras.

Foi através de processos de subjetivação, pela produção de certos modos de ser, agir e pensar que se construiu como modelo ideal a família nuclear, estruturada e higiênica, apoiada no saber técnico-

científico. Da mesma maneira, foi sendo produzida também a desqualificação da família pobre, tida como incapaz de cuidar de seus filhos, conferindo ao Estado a função de tutela de suas vidas. De acordo com Nascimento (2002), o saber dos especialistas age nos indivíduos a partir da observação, da rotulação, do registro, da análise de seu comportamento, produzindo verdades que os encarceram. O cotidiano dos abrigos, construído pelas afirmações dos autores das produções acadêmicas, nos possibilitou colocar em análise temas como os “especialismos” técnico-científicos, o complexo tutelar, as novas ordenações jurídicas de proteção à infância e à juventude trazidas pelo ECA, os modelos instituídos de infância, de família e de assistência e os processos de subjetivação constituidores.

### **A Pesquisa Bibliográfica e seus Múltiplos Atravessamentos**

Nossa pesquisa teve a singularidade de não ser uma leitura/análise de um abrigo específico. Tomando o olhar de vários autores como parâmetro, problematizamos as práticas circulantes nos abrigos, ressaltando as formações subjetivas ali presentes, enunciadas pelos autores dos textos pesquisados. Qual o referencial teórico sustentado nas pesquisas relatadas nesses textos? Qual o interesse do pesquisador no tema abrigo? Qual a metodologia utilizada? Quais discursos atravessam as narrativas das pesquisas? Essas e outras questões foram focadas em cada um dos textos lidos e nos interessaram, pois funcionaram como fios que nos faziam pensar sobre os processos, os caminhos, as produções que cada uma das pesquisas percorreu.

Assim sendo, a pesquisa bibliográfica foi o caminho utilizado para que problematizássemos verdades que se queriam fazer naturais e abrissemos a brecha da porta para vislumbrarmos um campo no qual se fazem presentes diversas forças. Qual a importância de estudar os escritos sobre o tema abrigo? De certo as propostas que moveram os autores por nós pesquisados não se distanciam do corpo social em que vivemos. O que querem produzir, indagar, provocar com suas produções não é um interesse neutro. Está atravessado e faz atrito com determinados processos de subjetivação. Perceber as forças que se apresentavam nas produções escritas nos possibilitou levantar alguns analisadores e produzir alguns saberes provisórios. É importante destacar que, por não sermos neutros, as análises por nós realizadas permitiram a produção de novas forças que se juntam às já existentes nesse campo que, por

---

tomadas como naturais. Está em constante processo de criação, apesar da aparente rigidez de suas formas.

não ser natural nem auto-evidente, mas fabricado, pode ser permanentemente desconstruído e interrogado.

A busca, leitura e discussão dos textos foram concomitantes, tendo em vista que não houve primeiramente uma coleta de dados seguida depois por sua análise. Fazendo uso de tal procedimento, as discussões foram sendo realizadas ao mesmo tempo em que os textos eram levantados e lidos. Aqui estamos, pois, falando que nosso olhar sobre o material coletado não estava dado, mas foi se constituindo no fazer da pesquisa. Logo, afirmamos que o trajeto do pesquisador está marcado por suas escolhas, não sendo neutro o processo. Portanto, podemos dizer que o ato de pesquisar e produzir conhecimento constitui-se como intervenção, não está dado, mas se transforma ao longo do caminho. Com isto não queremos dizer que não há rigor na análise dos dados, mas é importante destacar que não é possível, em qualquer processo de pesquisa, uma observação simplista do objeto pesquisado, e que a análise se dá por meio de um movimento consecutivo de constituição tanto do pesquisador como do objeto de pesquisa, perfazendo um campo em permanente construção.

Trabalhamos coletivamente com os textos coletados, de tal forma que todos os integrantes da equipe PIVETES participaram das leituras, problematizações e levantamento dos analisadores. Iniciamos a pesquisa no começo de 2007 quando, entre reuniões, estudos e acertos sobre seus objetivos, fomos pensando em estratégias para a localização do material. Essa tarefa alavancou a procura de produções acadêmicas, exercício que foi se tornando mais apurado ao longo do processo. Com isto, foram visitadas bibliotecas físicas e virtuais, que nos forneciam as produções acadêmicas das quais retirávamos os analisadores.

É importante reafirmar que não existiu uma linearidade no processo de pesquisa, que ele envolveu percalços, análises, reflexões, tentativas de novos caminhos, dúvidas, retroações e criação. Houve também alguns entraves durante nossa empreitada. Uma das dificuldades que encontramos em nosso caminhar diz respeito ao acesso a algumas produções. As razões eram variadas, desde a disponibilidade da obra, algumas vezes restrita a alguns usuários selecionados, até o fato da catalogação das produções não ser feita por assunto, por exemplo.

Os discursos presentes nas produções acadêmicas foram tomados como prática social, que produz modos de funcionamento e gestão da vida, estabelece relações de poder, constrói instituições, enfim, produz efeitos. Seguindo tais reflexões, foi possível pensar as práticas que estão sendo

produzidas sobre crianças e adolescentes abrigados, sobre algumas das instituições que os atravessam – família, infância, internação, assistência, abandono, tutela, dentre outras – e sobre efeitos por elas produzidos.

### **Encontrando e Problematizando os Analisadores**

O levantamento do material, sua concomitante leitura e discussões possibilitaram a explicitação de alguns analisadores, a saber: 1) reinserção familiar; 2) equipe profissional: descrição e características, prática profissional; 3) rede de proteção a crianças e adolescentes; 4) formas de desligamento; 5) descrição e características dos abrigados; 6) família: descrição, características, problematização, concepções; 7) ditos do ECA e cotidiano dos abrigos; 8) visão dos abrigados; 9) estigma institucional, 10) motivos de entrada no abrigo; 11) problematização ou crítica às diretrizes do ECA.

Além disso, para cada pesquisa estudada foram levantados também os procedimentos e métodos utilizados (entrevistas, atendimento individual ou em grupo, observação de crianças e/ou profissionais, pesquisa participante, pesquisa experimental clássica, uso de testes, pesquisa bibliográfica, estudo de caso, grupo como dispositivo, pesquisa qualitativa, questionário, análise documental, diário de campo, levantamento), bem como o referencial de suporte (psicanálise, psicologia do desenvolvimento, abordagem psicossocial, referencial histórico-cultural e social-institucional).

Durante o processo de levantamento dos analisadores, foi possível fazer escolhas dentre aqueles que mais se destacavam nos textos pesquisados, quer seja pela frequência com que apareciam ou por sua potência como dispositivos de problematização de processos instituídos e verdades cristalizadas. Assim sendo, o movimento produzido pelos textos pesquisados colocou em destaque alguns analisadores. Ou seja, alguns deles foram ganhando força e possibilitando questionamentos mais intensos sobre a instituição abrigo. São eles: 1) Ditos do ECA e cotidiano dos abrigos; 2) Rede de proteção a crianças e adolescentes; e 3) Estigma institucional. Por sua importância no plano de forças constitutivas do cenário dos abrigos, esses três destaques passaram a orientar as análises de forma mais sistemática e, por isso, são aqui apresentados.

O analisador “Ditos do ECA e cotidiano dos abrigos” problematiza as rupturas produzidas pelo Estatuto na lógica de assistência à infância e à

juventude, interrogando até que ponto tais rupturas perpassam de fato as práticas presentes nos abrigos. As análises feitas apontam divergências entre a lei e essas práticas, qualificando o abrigo como um espaço protetor dos direitos de crianças e jovens, mas, ao mesmo tempo, violador desses mesmos direitos ao infringir a lei por outros percursos.

Muitos dos trabalhos analisados mostram que, apesar do ECA propor uma ruptura com a lógica de internação ao estabelecer uma outra forma de atendimento, a cultura dos antigos internatos muitas vezes permanece. Ou seja, o modelo de estabelecimento em que crianças e jovens moravam, estudavam, recebiam assistência médica, psicológica e odontológica não foi completamente substituído pela nova proposta, que prioriza o contato com atividades comunitárias, favorece a preservação dos vínculos familiares, possibilita o não desmembramento de grupos de irmãos e afirma o atendimento personalizado e em pequenos grupos. Pode-se afirmar que há um considerável descompasso entre algumas propostas do Estatuto e o que, na realidade, se pratica nos abrigos.

Esse analisador interrogou, também, as transformações ocorridas nas práticas protetoras de atenção infanto-juvenil e o que ainda permanece como herança do antigo sistema total de atendimento, que tinha como meta a prevenção, a reeducação e a recuperação dessa parcela da população, vista como perigosa ou em perigo. Com base na vigilância e no controle, funcionava como forma de promover a correção dos internados e o saneamento social. Buscando outra direção, o abrigo se qualifica como um espaço protetor dos direitos, trazendo como base princípios que se apóiam na lógica da proteção integral de crianças e jovens, considerados como cidadãos de direitos. Um dos pontos mais recorrentes nos textos analisados, e que tomamos aqui como significativo na análise do descompasso entre a lei e as práticas presentes nos estabelecimentos, diz respeito ao fato dos abrigos terem se tornado um lugar de permanência até a maioridade, enquanto o caráter temporário desses espaços é uma condição esperada. Não é raro que muitos passem suas vidas inteiras ali, não tendo a oportunidade de retornar à sua família de origem.

Na passagem do Código de Menores para o ECA, a dificuldade de desmontar um modo de funcionamento e construir outro encontra as singularidades e as multiplicidades do cotidiano. O instrumento legal é, sem dúvida, de suma importância nesse processo. No entanto, não dá conta da pluralidade do dia-a-dia das práticas presentes nos abrigos.

O segundo analisador que aqui apresentamos se refere à “Rede de proteção à criança e ao adolescente”, nela incluindo a família como contraponto ao abrigo. Esse analisador abre debates sobre as intervenções do Estado frente à garantia dos direitos constitucionais. O direito à convivência familiar e comunitária, por exemplo, levanta questionamentos sobre a função do Estado no cumprimento desse preceito. Promover a inclusão social das famílias está previsto tanto na normativa internacional quanto na nacional e é fundamental quando se pensa na permanência da criança em seus lares de origem, preceito rigorosamente anunciado em pelo menos dois artigos do ECA (Brasil, 1990):

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para perda ou suspensão do pátrio poder.

Parágrafo único. Não existindo motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio.

Entretanto, constatamos que os textos pesquisados, em sua grande maioria, apontam a fragilidade de políticas que visam à minimização das condições que culminam no recolhimento ao abrigo ou mesmo sua reversão. Um debate pode ser levantado quando constatamos que as ações políticas referentes aos abrigos estão estritamente relacionadas com a afirmação do Estado neoliberal que, no Brasil, ganha força a partir da década de 1980. Os governos neo-liberais defendem restrições à intervenção estatal sobre a economia; ela só deve ocorrer em setores imprescindíveis e ainda num grau mínimo. Assim, suas práticas passam a ser pautadas na flexibilização do capital, dos empregos, das formas de vida, ou sejam, as garantias mínimas sociais são enxugadas nas cartilhas de gastos públicos de acordo com a premissa (que consideramos falsa) de que o Estado despenderá gastos excessivos com a pobreza. As redes de assistência são uma das primeiras a sentir o impacto da retirada parcial, quando não total, dos investimentos do governo, pois muitas dependem de verbas públicas para se manter.

O apoio à população mais pobre fica limitado com essa lógica de administração pública, já que não é considerado “imprescindível”. A história do

país, principalmente na vigência de uma política neoliberal, é marcada por medidas emergenciais, assistencialistas e de tutela da pobreza que, estatisticamente, é o grande motivo dos abrigamentos no Brasil (Silva, 2004).

Uma questão que se coloca é o abismo entre o Estado Mínimo e o sistema de garantias de direitos da criança e a do adolescente. Tal sistema funciona concretamente por meio de redes de proteção, ou seja, na integração de diversos atores, instrumentos e estabelecimentos. A ampliação e o aperfeiçoamento das ações da rede são garantidos por meio da formulação e, principalmente, da execução de políticas públicas, aqui entendidas como ações do Estado, no sentido de garantir o mínimo de direitos, assegurados não só em nossa Constituição Federal, mas em diferentes declarações e protocolos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Podemos dizer que, aí, um fosso se apresenta. Temos um sistema de garantias de direitos bem articulado por diversas legislações e projetos; contudo, ao voltarmos o olhar para sua execução através da rede de atendimento, percebemos que diferentes forças movem as políticas de Estado, como apontado em diversos textos pesquisados. O que se vê, muitas vezes, são práticas de “repercussão pública”, que, para Loria (1999), quando existem, visam unicamente respostas de impacto público a situações de crise, além de desestimularem a participação da sociedade civil nas discussões. O investimento maior é no incentivo à iniciativa privada e em programas assistencialistas e caritativos que ratificam e perpetuam a pobreza. Esse Estado é mínimo nas questões sociais e é máximo nas questões penais e repressivas; esse projeto que hoje se tornou vitorioso dá sentido às chamadas políticas de governo.

O terceiro analisador aqui destacado, “Estigma Institucional”, se impôs pelo fato de grande parte do material levantado apontar, comentar e afirmar a presença de déficits nas crianças e jovens abrigados: problemas de atenção, dificuldade de aprendizagem, prejuízos em relação a mecanismos de defesa, excesso de agressividade, embaraços nas relações afetivas, dificuldade de expressão, carência de afetos. Tais marcas, dentre outras, são atribuídas ao processo de institucionalização.

Esse analisador possibilitou a discussão da lógica determinista presente em alguns dos textos pesquisados, que encontra respaldo em um saber pautado na instituição indivíduo e numa certa psicologia. Historicamente, esse saber, construído com a finalidade de normatizar e regular

comportamentos e vidas, assenta-se sob as bases de uma visão mecanicista e dualista do conhecimento.

Segundo essas concepções psicológicas, às crianças e aos adolescentes abrigados são atribuídas identidades particulares, aprisionando-os em determinadas formas de ser. Esse determinismo é apresentado pelos discursos científicos por meio de gráficos e cálculos percentuais de crianças em que se observa o mesmo tipo de comportamento, por teorias do desenvolvimento, enfim, por diversos instrumentos classificatórios que apontam um mesmo fim: comprovar e prever “o destino inevitável dos abrigados”.

Atribuir uma identidade fixa aos abrigados diverge do que entendemos como produção de subjetividade, a qual afirma que o sujeito não pode ser reduzido ao simples resultado de suas vivências, sendo sempre inacabado e produzido por inúmeros atravessamentos.

A partir desse analisador, questionamos também a produção de modos de existência pela imposição do modelo de família nuclear burguesa como o mais adequado para que crianças e jovens tenham uma vida saudável. A desqualificação de outros arranjos familiares dá um caráter de sofrimento e erro às composições que não se enquadram em tal modelo. Para as crianças abrigadas já se supõe um modo de ser, enquadrando-as numa identidade que seria determinada pelas contingências de suas vidas.

A partir do material pesquisado, importa-nos pensar os efeitos produzidos por seus atores quando, frequentemente, demonstram interesse em pesquisar os males ocasionados pelo abrigo, tendo seus objetivos voltados para o que apontam como desvios do modelo de desenvolvimento ideal.

Nesse sentido, mesmo após a implantação do ECA, sua proposição de considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e a instauração do programa de abrigos, o abrigar ainda é visto sob a ótica da antiga internação, na maior parte das vezes considerado como um ônus, acarretando sempre prejuízos para aqueles que passam por ele.

## **Fatos e Efeitos de uma Pesquisa Bibliográfica**

A disparidade frequentemente apontada por alguns dos autores lidos entre a proposta do sistema de abrigo idealizado pelo ECA, que em 1990 apresentava-se como inovadora e até mesmo pretensiosamente salvadora e libertadora, e as reais práticas que ocorrem pode ser aqui colocada em análise. É possível discutir as propostas do Estatuto

em suas naturalizações e neutralidades se levamos em consideração que, num dado momento, elas saem do campo dos movimentos sociais e tornam-se lei. Fica, pois, a questão: o que acontece no intervalo entre as lutas, os movimentos que construíram o ECA e o estado atual dos abrigos, de forma a implantar as noções trazidas pela nova lei? Para pensá-la é fundamental evocar os processos de produção de subjetividade, isto é, os efeitos de um campo de subjetivação que institui e forma os sujeitos e suas práticas. A passagem do Código de Menores para o ECA é marcada pela dificuldade de desmontar um modo de funcionamento e construir outra lógica de atendimento que leva em conta a pluralidade do cotidiano.

O mecanismo de proteção trazido pelo Estatuto não deveria ser considerado de forma imediatista como a solução de um problema, mas como uma ferramenta de suporte às intervenções junto a crianças e adolescentes. Poderia ser pensado como parte de uma engrenagem, de um contínuo movimento criador, de um jogo de forças que, algumas vezes, pode ser capturado por linhas que afirmam a antiga lógica assistencial e compensatória e, em outras, surpreende com o desenrolar de práticas variadas, indicando novos caminhos.

A necessidade de afirmar verdades supostamente universais ou criar saberes que ousam cristalizar-se impede a visualização dos movimentos que dão formas temporárias aos modos de existência. Tomar o abrigo como algo natural, quando ele se apresenta apenas como mais uma construção e um agrupamento de certas práticas em favor da proteção da criança e do adolescente, pode impedir o agenciamento de novos fluxos aliados ao fortalecimento da vida.

São os discursos/práticas que dão forma à instituição abrigo, pois essa não existe fora de uma relação de forças. É nesse sentido que nossa pesquisa buscou salientar, algumas paisagens que estão se formando. Embora ela não tenha envolvido trabalho de campo, visitaçao aos espaços de abrigo ou qualquer participação no interior desses estabelecimentos, não deixa de se configurar como uma importante intervenção. A partir das análises das produções escritas sobre práticas de abrigo e institucionalização de crianças e jovens, um olhar aberto às multiplicidades foi sendo construído coletivamente. Os lugares, conceitos e territórios, até então bem definidos e tomados como naturais, foram sendo desmontados e perdendo a concreitude, transitando por outros sentidos e fluxos.

A partir de Foucault (1986), não acreditamos na dissociação entre teoria e prática, já que ambas são práticas que acarretam efeitos no social. Vale à

pena citá-lo em um de seus comentários sobre o tema:

(...) gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, [... trabalho que] revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos [...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (pp. 54-55)

Não há muito a acrescentar a essa citação. Com ela podemos fechar este debate inicial sobre a fabricação de modos de existências nos abrigos, de modelos e padrões ideais. Assim, por uma prática de afirmação das multiplicidades e das diferenças é que repensamos, a partir da pesquisa bibliográfica, a construção das instituições em jogo no discurso dos autores ao pensarem os abrigos e os abrigados.

## Referências

- Foucault, M. (1986). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Foucault, M. (2003). Da natureza humana: justiça contra poder. In M. Foucault, *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber* (pp. 87-132). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1986). *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Lei Federal 8.069/90 de 13 de julho de 1990 (1990, 13 de julho). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Recuperado em 05 de setembro, 2009, em [homepage://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm). Acesso em 05/09/2009
- Loria, C. (1999). Políticas Públicas y Reforma Del Estado. In S. Bhattacharjea (Org.), *Infancia y politica social* (pp. 19-52). México: UNICEF/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lourau, R. (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.

Nascimento, M. L. do; Coutinho, A. P. C. & Sá, D. A. de. Análises de produções escritas sobre abrigos para crianças e adolescentes

Nascimento, M. L. (Org.) (2002). *PIVETES: a produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor.

Silva, E. R. A. (org.) (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa  
Recebido: 23/07/10  
Aceito: 17/10/10

Cruz, L. R. da; Welzbacher, A. I.; Freitas, C. L. S. de; Costa, L. X. S. da & Lorini, R. A. Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS: entre as diretrizes legais e as políticas sociais públicas

## Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Município de Santa Cruz do Sul/RS: Entre as Diretrizes Legais e as Políticas Sociais Públicas

### Socio-educational Measures in Open Environment in the City of Santa Cruz do Sul/RS: Between Legal Guidelines and Public Social Policies

Lílian Rodrigues da Cruz<sup>1</sup>

Aldinha Inês Welzbacher<sup>2</sup>

Caroline Lorena Schulte de Freitas<sup>3</sup>

Letícia Xavier Soares da Costa<sup>4</sup>

Romeu Antônio Lorini<sup>5</sup>

#### Resumo

O presente artigo objetiva conhecer os critérios adotados para a aplicação das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) aos adolescentes considerados autores de atos infracionais que cumpriram tais medidas no Programa de Atendimento às Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (PAMSEMA), no município de Santa Cruz do Sul (RS, Brasil), em 2007. O levantamento junto aos prontuários também objetivou traçar o perfil dos adolescentes segundo idade, escolaridade, tipo de infração, consumo de substâncias psicoativas e situação socioeconômica da família. A análise dos dados não evidenciou clareza quanto à aplicação da medida socioeducativa e constatou que a maioria dos adolescentes é de classe econômica baixa, usuários de drogas, evadidos da escola, com precários vínculos familiares, sendo o roubo qualificado o delito mais frequente, geralmente para obter moeda de troca para sustentar o consumo de drogas.

**Palavras-chave:** medidas socioeducativas; políticas sociais públicas; ato infracional.

#### Abstract

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia (PUC-RS), docente e pesquisadora do departamento de Psicologia na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista de Pós-doutorado Júnior do CNPq. Endereço para correspondência: Av. Independência, 2293, Universitário, prédio 35, Departamento de Psicologia, Santa Cruz do Sul/RS, CEP: 96815-650. Endereço eletrônico: liliacruz2@terra.com.br

<sup>2</sup> Psicóloga (UNISC), Teóloga (PUCRS), integrante do projeto VER-SUS/Extensão – Vivência em Educação Popular no Sistema Único de Saúde - VEPOP/SUS em Santa Cruz do Sul/RS. Endereço para correspondência: Rua Jorge Eichemberg, 170, Universitário, Santa Cruz do Sul/RS, CEP: 96815-650. Endereço eletrônico: awelzbacher@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Psicóloga (UNISINOS), Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), psicóloga do PAMSEMA/CREAS - Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul e da Prefeitura Municipal de Venâncio Aires/RS. Endereço para correspondência: Travessa Taquari, 15/301, Senai, Santa Cruz do Sul/RS, CEP: 96832-845.

<sup>4</sup> Psicóloga (UNISC), especialista em terapia cognitiva (Núcleo de Estudos e atendimentos em Psicoterapias Cognitivas), psicóloga da unidade básica de saúde (Prefeitura Municipal de Vila Nova/RS) e do Hospital Ouro Branco (Teutonia/RS).

<sup>5</sup> Engenheiro civil (PUCRS) e formando do curso de Psicologia (UNISC). Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).



Cruz, L. R. da; Welzbacher, A. I.; Freitas, C. L. S. de; Costa, L. X. S. da & Lorini, R. A. Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS: entre as diretrizes legais e as políticas sociais públicas

This article aims to identify the criteria adopted in the implementation of the social-educational measures for Assisted Freedom (Liberdade Assistida-LA) and for the Provision of Community Services (Prestação de Serviços à Comunidade-PSC) to adolescents who are considered perpetrators of illegal acts and who have fulfilled such measures in the Program of Assistance to Socio-Educational Measures in Open Environment (PAMSEMA), in the municipality of Santa Cruz do Sul (RS, Brazil), in 2007. The data collection from the records also aimed to determine the profile of the adolescents according to their age, education, type of infraction, consumption of psychoactive substances, and family socioeconomic status. The analysis of the data was not clear in relation to the application of the socio-educational measure and showed that the majority of adolescents are of low socioeconomic class, drug users, school dropouts, with weak family bonds, and that aggravated robbery is the most common offense, usually to obtain cash to support the use of drugs.

**Keywords:** socio-educational measures; public social policies; infraction.

## Introdução

A situação de empobrecimento e decadência das condições de vida da população tem repercutido em prejuízo para milhões de brasileiros que se vêem privados de condições dignas de habitação, nutrição, educação, saúde, cuidados básicos e lazer. É uma realidade dramática, não só em razão da desigual distribuição de renda brasileira, mas das parcas e ineficazes políticas sociais públicas. Arelada a essa conjuntura, a violência assume contornos cada vez mais acentuados, produzida por complexos fatores.

Nas últimas décadas, a partir da implantação do neoliberalismo e da globalização, os objetos de consumo almejados, principalmente pelos jovens, são os mesmos, independentemente de morarem nas periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, nos bairros de classe média dos Estados Unidos ou em pequenas cidades brasileiras.

Considerando que o nosso foco são os adolescentes considerados autores de atos infracionais, importante referir que 46,4% da população jovem brasileira só têm acesso ao trabalho informal, além de terem as chances de empregabilidade diminuídas em função da pouca (ou nenhuma) experiência e/ou qualificação (Waiselfisz, 2002). Consequentemente, a situação socioeconômica dificulta e até impossibilita a aquisição dos tão almejados bens de consumo. Entendemos que os índices de violência e criminalidade aumentam de forma diretamente proporcional ao aumento da desigualdade social e, nesse sentido, é preciso cautela para não fazer associações precipitadas entre pobreza e violência.

O aumento da violência é visível nas comunidades pobres que se encontram dominadas pelo tráfico, oportunizando ao adolescente trabalhar no tráfico e, assim, ter acesso aos bens de consumo, prestígio e reconhecimento social. Partindo do

entendimento de que a sociedade se constitui nesse tensionamento de forças, os adolescentes são cada vez mais capturados por essa lógica neoliberal que os impulsiona a buscar acolhida, poder e visibilidade social através da transgressão à lei, buscando mais do que sua sobrevivência, um pertencimento à sociedade que os exclui de forma perversa.

Considerando a nossa inserção em um programa de atendimento de medidas socioeducativas em meio aberto (PAMSEMA), objetivamos neste artigo conhecer os critérios adotados para a aplicação das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) aos adolescentes considerados autores de atos infracionais que cumpriram tais medidas no PAMSEMA, bem como mapear o perfil desses segundo idade, escolaridade, tipo de ato infracional, consumo de substâncias psicoativas e situação socioeconômica da família. Para tal, iniciamos abordando a legislação brasileira no que se refere a medidas protetivas para depois explicitarmos a nossa inserção no Programa e as motivações que nos levaram a realizar este levantamento. Por fim apresentamos os resultados da nossa pesquisa e fazemos algumas considerações para fomentar o debate quanto à eficácia das medidas protetivas na interface com as demais políticas públicas.

## Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: A Legislação Brasileira

A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), começa a ter visibilidade a Doutrina de Proteção Integral que afirma o valor intrínseco da criança como ser humano, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, o valor prospectivo da infância e da juventude como portadoras da continuidade do seu povo, da sua família e da espécie humana e o

Cruz, L. R. da; Welzbacher, A. I.; Freitas, C. L. S. de; Costa, L. X. S. da & Lorini, R. A. Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS: entre as diretrizes legais e as políticas sociais públicas

reconhecimento de sua vulnerabilidade, o que torna as crianças e os adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para o atendimento, promoção e a defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Quanto à política de atendimento, o ECA prevê a aplicação das denominadas medidas de proteção, que são de três tipos: (1) medidas específicas de proteção destinadas a crianças e adolescentes em situação de risco e a crianças que cometeram algum tipo de infração; (2) medidas socioeducativas destinadas ao adolescente que pratica ato infracional; (3) medidas pertinentes aos pais e responsáveis, destinadas aos pais ou responsáveis que não estão cumprindo seus deveres em relação aos direitos de suas crianças e adolescentes.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) reitera as diretrizes do ECA ao explicitar que as medidas socioeducativas possuem natureza sancionatória, responsabilizando judicialmente os adolescentes através do estabelecimento de restrições legais. Concomitantemente, a natureza sócio-pedagógica também se faz presente através de ações educativas que visam à formação da cidadania. O caráter pedagógico deve propiciar ao adolescente o acesso a oportunidades de superação de sua situação de exclusão, re-significando valores e possibilitando analisar criticamente a realidade, bem como propiciando o movimento de ação-reflexão, imprescindível para que o sujeito assumira seu papel na sociedade.

O SINASE reafirma que as medidas socioeducativas devem prever a reinserção social dos adolescentes através de atividades educativas e profissionalizantes, bem como com ações que promovam o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Esse conjunto de ações visa contribuir na formação do adolescente de modo que “este venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais” (p.46).

As instâncias responsáveis pela gestão das medidas socioeducativas são a autoridade judiciária da Vara da Infância e da Juventude, o Ministério Público, a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE) e a Secretaria de Assistência Social, onde o atendimento intersetorial, integrado e municipalizado se faz necessário para efetivar as

prerrogativas do ECA. Nessa direção, o SINASE também aponta para a necessidade de articulação dos distintos níveis de governo, bem como a corresponsabilidade da família, da sociedade civil e do Estado.

Considerando que nosso foco são as medidas socioeducativas, destacamos que, quando confirmada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas, conforme o artigo 112 da referida Lei: I- advertência; II- obrigação de reparar o dano; III- prestação de serviços à comunidade; IV- liberdade assistida; V- inserção em regime de semi-liberdade; VI- internação em estabelecimento educacional; VII- qualquer uma das medidas de proteção (Brasil, 1990).

As medidas socioeducativas têm natureza coercitiva e educativa, sendo que a internação é a última medida na hierarquia, que vai da menos grave para a mais grave, sendo que o programa que inserir o adolescente é o que deve desenvolver a ação pedagógica. “As medidas são aplicadas e operadas de acordo com as características da infração, circunstâncias sociofamiliar e disponibilidade de programas e serviços em nível municipal, regional e estadual” (Volpi, 1999, p. 2). Quando confirmada a prática de ato infracional, o juiz deve levar em consideração a gravidade do delito, as necessidades pedagógicas e a capacidade de cumprir a medida, preferindo aquelas que visem fortalecer os vínculos familiares e comunitários. O ECA prevê também que as medidas podem ser aplicadas isoladas ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo.

Para o bacharel em ciências sociais e jurídicas Marcelo Colombelli Mezzomo (2007), embora o comportamento do adolescente seja compatível com a tipologia do crime ou contravenção, as medidas socioeducativas são uma medida de proteção; sua aplicação não se caracteriza como pena, ou seja, não é punição. Sua aplicação não está, portanto, embasada na noção de culpabilidade, própria do crime. Uma das principais implicações disso é que, no âmbito dos atos infracionais, não há que se falar de aplicação do instituto da representação criminal, pois não está em pauta o interesse da parte lesada, mas a proteção do adolescente.

Entendemos que a mudança de enfoque, do caráter punitivo ao socioeducativo, pauta-se no caráter pedagógico da medida, a questão sendo educar o adolescente; dizendo de outro modo, a expectativa está na mudança do jovem, ou seja, para

Cruz, L. R. da; Welzbacher, A. I.; Freitas, C. L. S. de; Costa, L. X. S. da & Lorini, R. A. Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS: entre as diretrizes legais e as políticas sociais públicas

além da responsabilidade pelo ato infracional cometido é preciso comprometer-se com a Escola, com os programas de atendimento, com a família e a comunidade, em suma, ter um projeto de vida compatível com as normas e valores aceitos pela sociedade. Lembremos que se nomeia o adolescente autor de ato infracional como “adolescente em conflito com a lei”, aludindo ao tempo presente, que deve ser superado.

Considerando que a medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e de Liberdade Assistida (LA) compõem nosso foco, é importante caracterizá-las. Segundo o ECA, a PSC consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. As tarefas devem ser atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

O pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa afirma que embora seja um dos redatores da Lei, considera que houve um equívoco na revisão final do texto, pois dentre os regimes de atendimento, o segundo denominava-se “apoio social e educativo em meio aberto”, sendo que o revisor substituiu por “sócio-educativo”. Essa forma sintética acarretou em mudança de conteúdo e distorceu a intenção, uma vez que a expressão sócio-educativo, no contexto do ECA, remete a medidas aplicadas ao adolescentes em conflito com a lei em razão do cometimento de ato infracional. A intenção primeira era que o conceito de trabalho social e educativo em meio aberto abrangesse um amplo espectro de programas de atendimento que acontecem fora da família e da escola, bem como das demais formas de instituições totais, como abrigos e hospitais, uma vez que nessas as crianças já são privadas do convívio familiar e comunitário. Logo, esse regime de atendimento (trabalho social e educativo em meio aberto) pode servir de retaguarda tanto à execução de medidas protetivas, quanto das medidas sócio-educativas (Costa, 2006).

O autor aponta que a família e a escola são as instituições mais importantes de atenção à população infante-juvenil; se funcionassem de forma plena, o trabalho social e educativo em meio aberto seria para

situações residuais e pontuais. Contudo, a realidade brasileira está longe de atingir tal patamar; ao contrário, ainda não temos políticas sociais consistentes de apoio às famílias e a qualificação da escola está longe do aceitável. Em razão disto, os programas de atendimento social e educativo em meio aberto podem ser considerados retaguarda importante em situações de risco pessoal e social, uma vez que é difícil pensar em uma rede local de atendimento eficiente sem pensarmos em iniciativas desse tipo. Aliás, questiona-se o mérito de um programa que não contribua para integração familiar e para a qualificação escolar.

Quanto à LA, deverá ser adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente; será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor (Brasil, 1990).

Para Mezzomo (2007), a liberdade assistida é medida apropriada para os casos residuais em que uma medida mais branda pode resultar ineficaz, mas nos quais o infrator não se revela perigoso. Desse modo, não se recomenda medida de internação ou regime de semiliberdade. Trata-se de uma medida que pode ter excelentes resultados nesses casos intermediários.

Essa medida é considerada por muitos magistrados e especialistas em trabalho social e educativo como a “rainha das medidas”, desde que adequadamente implementada. Para tal, é necessário um adequado conjunto de métodos e técnicas de ação socioeducativa e a estruturação de programas de atendimento de retaguarda nas áreas de aconselhamento, terapia, educação básica e profissionalizante; além da orientação e do apoio sociofamiliar (Costa, 2006). Mas será que a LA é uma medida recente no contexto jurídico?

Lembremos que o primeiro Código de Menores (1927) tratava o atendimento em meio aberto como liberdade vigiada, sendo que o segundo, de 1979, dispunha sobre liberdade assistida, tanto para os adolescentes com práticas delituosas como para aqueles considerados com desvio de conduta. O ECA, por sua vez, inova ao dispor de medidas de apoio à família, embora saibamos que apenas as práticas ratificam (ou não) a lei. Embora seja a principal alternativa de privação à liberdade e pedagogicamente a mais promissora das medidas, sua eficácia está atrelada à aplicabilidade, que tem se

Cruz, L. R. da; Welzbacher, A. I.; Freitas, C. L. S. de; Costa, L. X. S. da & Lorini, R. A. Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS: entre as diretrizes legais e as políticas sociais públicas

mostrado duvidosa.

O principal motivo refere-se à falta de uma rede de atendimento eficaz para encaminhar o adolescente. Para Costa (2006), além de não dispormos de um manual de procedimentos para orientar os atendimentos nessa modalidade, é certo que uma sala e um orientador são insuficientes. O serviço de orientação de adolescentes deve ter condições físicas, materiais, técnicas e logísticas adequadas para o atendimento dos fins sociais e educativos a que se destina, independentemente da instalação ser na equipe técnica do juizado, em algum órgão vinculado ao poder executivo ou em uma Organização Não-governamental (ONG).

No cotidiano, também percebemos falta de clareza quanto a *quem* deve ser orientador de LA e *como* deve agir. Acreditamos que a intervenção (do orientador) deve pressupor a construção de uma relação de confiança, que ele pode ser uma pessoa da comunidade de origem do jovem, do serviço judiciário, um voluntário de uma ONG, enfim, mas que fundamentalmente seja referência, que dispare movimentos de re-significação e produção de sentidos. Relações, vínculos, parentalidades e fato de ser alguém para alguém não estão colocados ao lado da lei jurídica, da burocracia.

Aliás, família, escola, profissionalização e comunidade são frentes imprescindíveis de intervenção, mas com quais recursos materiais (como carro, passagem) os orientadores podem contar? E quanto aos serviços e programas da rede de atendimento? Como promover apoio e orientação à família sem programas específicos? Profissionalizar, sim, mas para onde encaminhar os jovens?

Em função da falta de clareza quanto às atribuições desse profissional no que se refere aos requisitos e habilidades que devem ser exigidos, bem como a falta de programas e a articulação desses é que Costa (2006) afirma que a atual situação da LA é de descrédito e que alguns juizes, promotores, opinião pública e o próprio adolescente a consideram uma forma de impunidade e des-responsabilização.

### **Sobre o PAMSEMA e o Contexto da Investigação**

A partir do ECA coube aos municípios a coordenação local e a execução direta das políticas e programas destinados à infância e adolescência (artigo 88); pautada nessa prerrogativa originou-se o

Programa de Atendimento das Medidas Socioeducativas (PAMSEMA) em Santa Cruz do Sul/RS, Brasil, em outubro de 2002. O Programa ficou vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, atendendo medidas de PSC e de LA.

Segundo o Regimento Interno, o Programa visa propiciar outras formas de inserção social ao adolescente em conflito com a lei que não pela via do delito, estimulando o jovem a superar sua condição de estigmatizado e favorecendo a construção de um projeto de vida. Constitui-se como um espaço de escuta que pretende oportunizar outras formas de visibilidade social aos adolescentes e aos seus familiares, trabalhando as potencialidades e os vínculos familiares e comunitários (PAMSEMA, 2007).

Desse modo, os adolescentes em conflito com a lei, de 12 a 18 anos incompletos, residentes em Santa Cruz do Sul, são encaminhados pelo Ministério Público e pelo Juizado da Infância e Juventude para o cumprimento das Medidas Socioeducativas de LA e de PSC, o objetivo geral sendo atuar na execução das medidas socioeducativas em meio aberto, cumprindo as disposições do ECA.

Nossa inserção no PAMSEMA ocorreu nos anos de 2007 e 2008, a partir de uma prática acadêmica realizada na rede de atendimento à infância e adolescência em Santa Cruz do Sul-RS. Esta integra um projeto maior intitulado “Prevenção em saúde no Programa de Saúde da Família: vulnerabilidades sociais e situações de negligência na infância e adolescência”, realizado pelos autores e outros integrantes, sendo aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Consideramos prática acadêmica o conjunto de ações/reflexões realizadas, seja no lugar de psicóloga, supervisora, estagiário(a), docente e/ou pesquisadora.

O adolescente é encaminhado ao PAMSEMA através do Juizado da Infância e Juventude ou pelo Ministério Público mediante uma guia em que consta seu processo judicial e a medida socioeducativa a ser cumprida. No primeiro contato com o jovem, a psicóloga do Programa realiza o Plano Individual de Atendimento (PIA), mediante entrevista com o adolescente e seus familiares, quando são estabelecidas as combinações e as diretrizes norteadoras da medida socioeducativa.

Através da leitura dos PIA, começamos a questionar os critérios utilizados para aplicação da medida de LA e de PSC, pois infrações tão diferentes

Cruz, L. R. da; Welzbacher, A. I.; Freitas, C. L. S. de; Costa, L. X. S. da & Lorini, R. A. Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS: entre as diretrizes legais e as políticas sociais públicas

quanto à gravidade - uma tentativa de homicídio e um furto de garrafas de cerveja vazias - receberam a medida de LA.

Mediante o mapeamento dos PIA dos adolescentes que ingressaram no PAMSEMA ano de 2007, investigamos a relação entre o delito praticado e a medida aplicada, bem como levantamos informações pertinentes, como idade, escolaridade, situação socioeconômica da família e uso de drogas. Destacamos que as informações foram utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa, sendo mantido o sigilo sobre a identidade dos sujeitos que fizeram parte da amostra.

### Discussão dos Resultados

Dos 40 adolescentes de 13 a 20 anos de idade vinculados ao PAMSEMA em 2007, 36 receberam a medida de LA e quatro exclusivamente de PSC, sendo que cinco adolescentes cumpriram concomitantemente à LA, também PSC (conforme prevê o ECA). O índice de 90% de escolha da LA em detrimento a PSC vai ao encontro dos dados nacionais que apontam a LA como a mais indicada quando se faz necessária uma medida restritiva e, ao mesmo tempo, o acompanhamento da vida social do adolescente na escola, no trabalho e na família.

Constatamos que o Jurídico aplica as medidas a partir dos elementos presentes no processo e dos debates em audiência, possivelmente tentando avaliar o que é mais pedagógico para o contexto em que o adolescente está inserido. A exclusividade da PSC é mais adequada a situações em que os atos infracionais são 'mais leves' e as relações familiares estão preservadas. Embora a Lei preconize que o juiz deve considerar a gravidade do delito, não evidenciamos diferença, nesse quesito, para aplicar LA ou PSC.

Como anteriormente apontado, a PSC implica em acolhimento e adesão da comunidade, sendo que, na prática, percebe-se que tanto as instituições apresentam dificuldades em receber esses jovens, por medo e preconceito, bem como os jovens têm dificuldade de responsabilizar-se pelas combinações realizadas no Plano Individual de Atendimento.

Quanto aos atos infracionais cometidos pelos adolescentes vinculados ao PAMSEMA, 50% foram contra o patrimônio, seguido de seis portes ilegais de armas, quatro portes de drogas, dois latrocínios e dois homicídios. Os 15 % restantes, ou seja, seis situações nos pareceram pouco específicas, quais sejam: ameaças, brigas e injúrias. Embora sejam

dados de uma cidade de médio porte do interior do Rio Grande do Sul, a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) aponta índices similares em todas as regiões do Brasil, onde os delitos contra o patrimônio disparam entre os atos infracionais mais cometidos.

Esses dados estão estritamente relacionados ao consumo de drogas entre os adolescentes, pois na maioria das vezes o ato infracional é cometido para obter moeda de troca para adquirir substâncias psicoativas. No levantamento realizado, 29 informaram consumir diferentes tipos de drogas (maconha, cocaína, crack e álcool) e 11 não se manifestaram.

Muitos adolescentes expressaram que a utilização das drogas os ajuda a lidar com situações de violência e vulnerabilidade familiar e social, funcionando como defesa frente à realidade excludente e opressora. A droga proporciona uma sensação de anestesia efêmera frente ao sofrimento e à dor, causando bem estar, sentimento de potência diante das adversidades, conforme a fala de um jovem atendido no PAMSEMA: *"Ah, dona, eu estou triste hoje... estou precisando tomar para esquecer, pois estou com um vazio muito grande aqui dentro"*, apontando para o seu coração.

É imprescindível problematizar o mito de que o consumo de drogas apenas se situa nas classes populares, pois tem se constituído em um problema social e perpassa todas as classes, tornando-se atualmente um problema de saúde pública, demandando políticas públicas específicas para prevenção, tratamento e projetos pedagógicos.

Nesse aspecto é importante considerar o papel da mídia que legítima e tolera a utilização do álcool e do tabaco. A própria sociedade consumista se encarrega de transformar os jovens, tanto em consumidores, como em modelo de consumo, capturando-os nessa lógica e estética juvenil globalizada (Oliveira, 2001).

Analisando o contexto de vida dos adolescentes considerados em conflito com a lei constata-se que esses jovens, além de vitimizarem, também são vítimas de situações de violência e, principalmente, vítimas da negligente rede de proteção à infância, o que dificulta sair da situação de vulnerabilidade social.

Torna-se imperioso, para efetivar as prerrogativas do ECA, o atendimento intersetorial, integrado e municipalizado. Nessa direção, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) também aponta para a necessidade de articulação dos distintos

Cruz, L. R. da; Welzbacher, A. I.; Freitas, C. L. S. de; Costa, L. X. S. da & Lorini, R. A. Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS: entre as diretrizes legais e as políticas sociais públicas

níveis de governo, bem como a co-responsabilidade da família, da sociedade civil e do Estado. Contudo, o que observamos no cotidiano do PAMSEMA?

Deparamo-nos com a dificuldade em cumprir com os objetivos do Programa devido à precariedade das políticas sociais públicas no município de Santa Cruz do Sul. Ao mapearmos os serviços existentes na rede municipal, identificamos poucos organismos governamentais e não-governamentais que oferecem oficinas profissionalizantes com a finalidade de qualificar jovens para inserção no mercado de trabalho, que, contudo, além de serem de má qualidade, não atendem às necessidades dos jovens nem às do mercado de trabalho.

Constatamos que a ação em rede é incipiente, bem como os programas e serviços que devem servir de retaguarda para as medidas de LA e PSC. Essas medidas pautam-se no fortalecimento dos vínculos familiares, sociais e comunitários, ou seja, não havendo programas suficientes e eficazes, como cumprir a medida? Quem está infringindo a Lei? Nesse cenário, há uma enorme discrepância entre as diretrizes legais e a efetividade das políticas sociais públicas.

Embora desoladora, a situação escolar dos adolescentes do PAMSEMA não surpreende, pois segue a tendência da região sul do Brasil (IPEA), ou seja, dos 40 jovens, 37 estavam no ensino fundamental (com defasagem escolar), dois cursavam o primeiro ano do ensino médio e um estava no terceiro grau, este último único oriundo de família de classe média alta. A evasão escolar também se mostrou presente; os esforços de dirimi-la esbarram na falta de perspectiva futura, considerando as atuais questões relacionadas a empregabilidade. Os jovens expressam que os valores presentes na classe média (família, trabalho, bens, etc) estão distantes das suas possibilidades.

Sabemos que o acesso ao ensino é fundamental, mas por si só não garante inserção no mercado de trabalho. Craidy e Gonçalves (2005) apontam que a escola não tem muito significado para os jovens que cumprem medida socioeducativa, pois eles não acreditam que ela possa mudar a situação em que vivem. Em geral, eles não acreditam na própria capacidade para aprender e relacionam-se mal com o saber escolar. As condições de funcionamento da escola e as práticas pedagógicas inadequadas certamente contribuem para reforçar ou mesmo produzir esse sentimento.

Por fim, 98% dos adolescentes atendidos no

PAMSEMA eram de classe socioeconômica baixa, residindo na periferia, enquanto que um adolescente (2%) era de classe média alta e residia em área nobre da cidade. Tal preponderância de aplicação de medidas aos adolescentes de baixa renda vem corroborar com as palavras de Oliveira (2001, p. 58):

A prevalência de jovens de baixa renda nessas instituições está relacionada a um viés ideológico na prática judiciária, levando a uma criminalização da pobreza ou a um possível racismo, na medida em que, no Brasil, ambas as situações encontram-se intimamente relacionadas.

Na prática, quando um adolescente de classe alta transgredir a lei e é encaminhado para cumprir medida socioeducativa, o sistema judiciário considera as prerrogativas da Lei, ou seja, a proporção entre a gravidade do delito, as necessidades pedagógicas e a capacidade de cumprir a medida, preferindo aquelas que visam fortalecer os vínculos familiares e comunitários. Logo, com apoio da família, fazendo psicoterapia privada e cursando a Faculdade, o jovem está respaldado pelos três eixos – família, escola e trabalho, não carecendo do funcionamento da rede de apoio à infância, que deveria funcionar independentemente da classe social.

A Lei preconiza a ruptura com a cultura da internação. Por outro lado, a prática evidencia a dificuldade de implementar a doutrina da proteção integral e a preservação dos vínculos familiares e comunitários, desvelando o descompasso entre a prática e a Lei: os programas de execução de medidas socioeducativas representam apenas um elo da rede de atendimento à infância, dentre outros, alguns tão importantes como os programas sociais de atenção à família, profissionalização e geração de trabalho e renda.

O desafio está colocado: como instigar novos projetos de vida quando os sonhos se vêem obstaculizados frente às dificuldades reais desses jovens? Como provocar o desejo de estudar, trabalhar e não cometer mais atos infracionais, quando a alimentação, a habitação e a saúde não estão garantidas? Como construir outras formas de inserção social, se não existem políticas públicas adequadas e suficientes voltadas para o segmento juvenil?

Como a formação acadêmica tem se inserido (ou não) nessa discussão? Será que ainda estamos utilizando concepções e práticas avaliativas e adaptacionistas? Para finalizar, gostaríamos de dizer que as problematizações trazidas aqui são um desafio

Cruz, L. R. da; Welzbacher, A. I.; Freitas, C. L. S. de; Costa, L. X. S. da & Lorini, R. A. Medidas socioeducativas em meio aberto no município de Santa Cruz do Sul/RS: entre as diretrizes legais e as políticas sociais públicas

para a psicologia. Concordamos com Coimbra e Leitão (2003) quando concebem o campo das intervenções como um território assumido como político, onde as lutas são cotidianas. Apostamos na proposta transdisciplinar, em que é possível a “contaminação” com outros saberes, criando outros territórios, outras possibilidades e outras “verdades”. Evidentemente que provisórias, temporais e temporárias.

## Referências

Coimbra, C. M. B. & Leitão, M. B. S. (2003). Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. *Psicologia & Sociedade*, 15(2), 6-17.

Costa, A. C. G. da (2006). (Coord.) *Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: perspectivas e desafios*. Brasília/DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Craidy, C. M. & Gonçalves, L. L. (2005). *Medidas Sócio-Educativas: da repressão à educação*. Porto Alegre: Ed. Ufrgs.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Recuperado de <http://www.ipea.gov.br>

Lei 8.069 (1990, 13 de julho). Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF.

Mezzomo, M. C. Aspectos da aplicação das medidas protetivas e socioeducativas do Estatuto da Criança e do Adolescente: Teoria e Prática. [Versão Eletrônica]. *Site do Curso de Direito da UFSM*. Santa Maria, RS. Recuperado em 26 de abril de 2007, de <http://www.ufsm.br/direito/artigos/processo-penal/medidas-socio-educativas.htm>

Oliveira, C. S. (2001). *Sobrevivendo no Inferno - A Violência Juvenil na Contemporaneidade*. Porto Alegre: Sulina.

Programa de Atendimento das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto – PAMSEMA (2007). *Regimento Interno*. [Mimeo]. Santa Cruz

do Sul, RS.

*SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (2006) Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: CONANDA.

Volpi, M. (1999). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez.

Waiselfisz, J. (2002). *Mapa da Violência III*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Unesco - Brasil. (Síntese).

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa  
Recebido: 01/11/09  
Aceito: 22/10/10

Ribeiro, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens

## **A Influência Psicossocial da Família e da Escola no Projeto de Vida no Trabalho dos Jovens**

### **The Psychosocial Influence of Family and School in the Life Project in the Work of the Youth**

Marcelo Afonso Ribeiro<sup>1</sup>

#### **Resumo**

O presente artigo visa refletir sobre as forças em movimento na construção do projeto de vida no trabalho do jovem na contemporaneidade, principalmente marcado pela influência do projeto familiar e do projeto educativo, que tem seus valores, princípios e práticas marcados por um *habitus* de classe, que pode restringir ou possibilitar esse processo de construção. Constatou-se que a análise desse processo deve levar em conta as relações e resultantes possíveis entre *habitus* de classe distintos e semelhantes, a relação entre os diversos *habitus* e a ideologia dominante, e as influências de ambos nas práticas dos jovens que estão construindo seus projetos de vida. Concluiu-se que todo jovem tem à sua disposição um conjunto de possibilidades e limites psicossociais, que variam a cada grupo social e que, tanto a família quanto a escola, devem auxiliar nesse processo de forma contextualizada, evitando modelos genéricos que imponham práticas e escolhas de dado *habitus*.

**Palavras-chave:** relações pais-escola; juventude; projeto de vida; orientação profissional; processos psicossociais.

#### **Abstract**

This article aims to reflect on the forces in motion in the construction of the life project in the work of young people in the contemporary world, mainly marked by the influence of the family and of the education project, which have their values, principles, and practices determined by a class *habitus*, which can restrict or allow such construction process. It was verified that the analysis of this process should take into account the possible relations and results established between similar and distinct class *habitus*, the relationship between the various *habitus* and the prevailing ideology, and the influences of both in the practices of youths that are building their life projects. It was concluded that every young person has at his/her disposal a range of psychosocial possibilities and limits, which vary for each social group, and that both family and school should assist in this process in a contextualized way, avoiding generic models that impose practices and choices of a specific *habitus*.

**Keywords:** parent school relationship; youth; life project; career guidance; psychosocial process.

---

<sup>1</sup> Doutor em Psicologia Social e do Trabalho; Especialista em Orientação Profissional e de Carreira; Docente do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde coordena o CPAT (Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho); faz pesquisas na interface trabalho, identidade e carreira. Endereço para correspondência: CPAT (Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bloco D, Sala 163, Cidade Universitária. São Paulo, SP – Brasil – CEP 05508-030. Telefone: 11-3091 4188 / 11-3091 4174 / 11-3091 1968. Endereço eletrônico: marcelopsi@usp.br.



Ribeiro, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens

A construção de uma trajetória no mundo do trabalho pressupõe um jogo intrincado de relações entre processos e instituições sociais que sobredeterminam as possibilidades e limites psicossociais que cada sujeito terá na elaboração, planejamento, realização e gestão de seu projeto de vida no trabalho. Dentre essas relações, podem-se citar as dinâmicas familiares, os processos educativos, os grupos socioculturais de origem e os processos organizativos do trabalho. O projeto de cada um será uma resultante das relações, conflitos e contradições entre essas instituições sociais: entre si e na relação com o sujeito.

Nesse sentido, o presente artigo visa, através de um ensaio, trazer uma breve discussão teórica das forças em movimento na construção do projeto de vida no trabalho do jovem na contemporaneidade, marcado pela multidimensionalidade de influências. Sem deixar de lado a indicação da complexidade do processo em questão e estabelecendo nexos associativos com o mercado de trabalho, o foco da reflexão será a influência do projeto familiar e do projeto educativo no futuro projeto de vida no trabalho dos jovens. Tentar-se-á, também, dar conta de apresentar elementos que possam ilustrar essa questão nos mais variados grupos socioculturais, sem a pretensão de esgotar o assunto.

### Trabalho e Mundo do Trabalho

O trabalho é uma dimensão ontológica fundante da subjetividade e da identidade humana; a sua forma elementar de ação permite aos sujeitos transformar a natureza, se autotransformar e transformar as relações psicossociais num processo dialético que as inscreve na vida, como produtoras e produtos de uma determinada sociedade.

Segundo Dejours (1999), por um lado, o trabalho permitiria a significação da experiência do contato de si mesmo com o real, que faz emergir os limites humanos (sofrimento); contudo, por outro lado, viabiliza o conhecimento e a construção de uma vida ativa na relação com o mundo (produção), entendida por Arendt (1987) como a possibilidade de existir e laborar na construção do mundo e das relações psicossociais, configurando-se numa vida com sentido e geradora da condição humana de existência através de suas três dimensões: *labor* (esforço físico e mental); *trabalho* (produção de bens permanentes na vida mundana); e *ação* (possibilidade da construção da história subjetiva e social pelas trocas e laços que o trabalho em sua totalidade permite).

A impossibilidade de uma vida ativa produziria uma vida sem sentido e uma situação de vulnerabilidade social (Castel, 2004), pois o

trabalho pode gerar a alienação; mas também pode ser o mediador insubstituível da emancipação (Dejours, 1999). O mundo do trabalho, ou mundo sociolaboral, é o espaço no qual os sujeitos constroem seus projetos de vida e se inscrevem como sujeitos passíveis de reconhecimento psicossocial e potencialmente de uma vida ativa, sendo os mesmos marcados por processos organizativos e práticas, geradores de lugares, formas de inserção, estratégias de preparação, ideologias, identidades e representações sociais distintas, de acordo com os vários grupos socioculturais, mas em relação constante na dinâmica social.

### Projeto de Vida no Trabalho

Existe uma polissemia do termo projeto de vida. Entretanto, podem-se distinguir suas duas dimensões, indissociáveis e de igual importância, em termos de instrumentação<sup>2</sup>, para a relação e construção no mundo:

- o *projeto de vida propriamente dito*, que tem relação mais direta com a construção da identidade e dos objetivos e expectativas de vida (instrumentação subjetiva); e

- o *plano de ação*, que representa um conjunto de ações para atingir um fim (instrumentação objetiva), ambos marcados pelas possibilidades e restrições do grupo sociocultural de origem (Barbier, 1996).

Não basta, portanto, somente a elaboração de um projeto; é preciso também a realização de um plano de ação, que leve em conta a lógica das possibilidades psicossociais e a lógica das condições concretas de existência que podem ou não estimular e permitir a elaboração e realização de um projeto (Fonseca, 1994).

Catão (2001) apresenta o projeto de vida como possibilitador da compreensão do sentido de vida dos sujeitos, na articulação do seu passado, presente e futuro, como um ponto de ultrapassagem da oposição sujeito/mundo social, através da “organização de meios e recursos concretizadores

<sup>2</sup> Instrumentação quer dizer aqui o desenvolvimento de estratégias para a relação e construção de projetos no mundo, que tem duas dimensões:

- *subjetiva*: estratégias identitárias que possibilitam uma representação de si para os outros e para si próprios, permitindo a relação e a comunicação intersubjetiva; e

- *objetiva*: estratégias operacionais para inserção e construção de projetos no mundo, em termos de como utilizar seu repertório de saberes, habilidades e atitudes de acordo com cada situação (habilidades mentais, segundo Guilford, 1967, ou como se acostumou a chamar na atualidade de competências, Tomasi, 2004), transformando-o em instrumentos para planejar sua ação e agir sobre o mundo.

Ribeiro, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens

das aspirações e objetivos dos indivíduos, num campo concreto de possibilidades e limitações” (p. 24).

Esse ponto de ultrapassagem aparece como uma variável intermediadora de suas relações de limitações e possibilidades recíprocas, permitindo, então, a articulação dos tempos de vida, a construção de representações sobre si e sobre o mundo (estratégias identitárias) e as tomadas de decisão concernentes a si nas relações simbólicas com os outros, se constituindo sempre num saber partilhado, pois se objetiva pela ação (Ribeiro, 2005).

Não é somente a vontade subjetiva nem as circunstâncias objetivas que produzem os projetos de vida e sim as relações sujeito/mundo social que, como construções intersubjetivas e psicossociais, permitem ao sujeito organizar seu projeto de vida no espaço comum e partilhado das representações, passando da representação à ação, para retornar na sequência, perfazendo o movimento dialético inerente às relações psicossociais.

O projeto de vida se constituiria pelas possibilidades de relação dialética entre o projeto do sujeito (vinculado a sua possibilidade de existir no mundo) e o projeto de mundo (que sobredetermina qualquer projeto singular), numa relação de transformação contínua na qual sujeito e mundo se modificam a todo o momento através da dialetização de sua relação. (Ribeiro, 2004, p. 91)

Todo projeto de vida é uma recriação de si envolvendo múltiplos operadores interrelacionados que produzem representações e representações das ações a serem desenvolvidas para a consecução desse projeto. Um projeto pode organizar e estruturar a vida, mas também pode trazer frustrações, pois ele deve ser concretizado, o que, em última instância, é sempre assumir um risco e apostar na dúvida, que são inerentes à vida. (Ribeiro, 2004, p. 92)

As famílias<sup>3</sup> e as instituições educacionais (escolas) se estabelecem a partir de um projeto de mundo vigente, o que leva à conclusão de que todo projeto de vida no trabalho se estabelece na interrelação entre sujeito, família, escola e trabalho, cada qual com seu projeto próprio. Quais seriam as

possibilidades e como ocorrem os vínculos entre sujeito-família-escola-trabalho?

### **Projeto Familiar e Projeto Escolar como Dimensões do Projeto de Vida no Trabalho**

Segundo Guichard (1995, 2001), a escola tem desempenhado recentemente um papel primordial na vida dos sujeitos, muito mais amplo que em períodos anteriores, sendo que para isso contribuiria muito a divisão crescente do trabalho e a ramificação de possibilidades de formação. Portanto, para esse autor, a pesquisa de motivações na determinação de projetos profissionais deve receber novos estudos em que se considere o papel da escola na definição dos projetos profissionais dos alunos, ideia corroborada por Fonseca (1994), Silva (2003) e Vondracek e Skorikov (1997). “Obviamente, atividades escolares constituem o maior e mais importante aspecto durante a adolescência. Portanto, parece razoável assumir que o desenvolvimento vocacional adolescente é fortemente influenciado pela experiência escolar” (Vondracek & Skorikov, 1997, p. 324).

A escola se estabelece como instituição e prática socializadoras e educativas, marcadas pelas sobredeterminações da estruturação de mundo, representando uma lógica de formação do sujeito para a relação e o desenvolvimento de estratégias no mundo sociolaboral. Esse marco de referência estabelece as formas de relação entre escolas, alunos e suas respectivas famílias, perfazendo, muitas vezes, relações de complementaridade, intermediação, oposição ou dominação, que têm influência direta na construção do projeto de vida no trabalho dos jovens.

Guichard (1995) e Silva (2003) apontam que alunos de determinadas escolas apresentam, dentro de seu projeto de vida no trabalho, padrões de escolha invariavelmente ligados a aspectos valorizados dentro da cultura escolar.

Segundo Thin (2006), em geral, as escolas, através de seus agentes, estabelecem práticas em sintonia com um dado grupo social e em conflito e contradição com outros, divergentes ou convergentes, de acordo com o grupo social, no tocante à maneira de: estar com os jovens, examinar sua aprendizagem, se comunicar, regular seu comportamento e auxiliar em sua formação, o que inclui formas de ajuda na elaboração do projeto de vida no trabalho.

Tradicionalmente se pensaria na estratificação da sociedade em classes sociais, divididas por critérios homogêneos, que classificariam as pessoas em grupos mais ou menos uniformes, como, por

<sup>3</sup> A família, no presente artigo, é compreendida a partir da noção de família ampliada definida como grupo unido por relações espaço-temporais duradouras marcadas por vínculos de afeto e compromisso mútuos que estabelece um modo de viver cotidiano e que tem, dentre outras funções, o papel de socialização das novas gerações (jovens) que fazem parte desse grupo, construindo, assim, um projeto de vida familiar.

exemplo, nos propõe Quadros (2003), ao categorizar a sociedade brasileira em quatro grandes camadas com características unificadoras distintas, a saber:

a) *Camada superior*: formada por empresários e microempresários e a alta classe média (assalariada e autônoma) que tem como projeto de vida a expectativa de expansão contínua em termos de renda e *status quo*, oferecendo condições para o desenvolvimento de seus filhos;

b) *Camada intermediária*: formada por pequenos negócios familiares urbanos (comércios e serviços) e a média classe média (assalariada e autônoma), que adere à lógica de mercado, estabelece um padrão individualista de relação com o mundo sociolaboral e consegue um padrão de vida que garante uma adequada qualificação para seus filhos se desenvolverem com uma vantagem competitiva e, apesar de estar muito submetida às oscilações do mercado, parte dos grupos que a compõe dispõe de recursos para lidar com as instabilidades sazonais, enquanto outra parte não;

c) *Massa urbana*: formada pela baixa classe média assalariada e pela classe baixa, sendo composta de operários, autônomos, informais, assalariados não qualificados e desempregados de longa duração, num grupo diversificado, porém sofrendo as mesmas restrições sociais de acesso à educação, trabalho e saúde, o que os deixa submetidos aos movimentos do mundo do trabalho e com pouco a oferecer para o real desenvolvimento de seus filhos;

d) *Massa agrícola*: formada por pequenos agricultores familiares e trabalhadores agrícolas (assalariados ou não), que tem baixos rendimentos e poucas condições de existência e de fornecer alguma estrutura para o desenvolvimento de seus filhos.

Santos (1979) mostra que os fluxos socioeconômicos constroem dois circuitos (superior e inferior) que organizam as relações e práticas possíveis dos grupos sociais no seu contato com a realidade sociolaboral:

O circuito superior originou-se diretamente da modernização tecnológica e seus elementos mais representativos hoje são os monopólios. O essencial de suas relações ocorre fora da cidade e da região que os abrigam e tem por cenário o país ou o exterior. O circuito inferior, formado de atividades de pequena dimensão e interessado principalmente às populações pobres é, ao contrário, bem enraizado e mantém relações privilegiadas com sua região. (Santos, 2004, p. 22)

Sato (2007) aponta que o circuito superior controla a economia, diretamente ou por intermédio do Estado, subordinando as atividades situadas no circuito inferior a si, situação que gera e institui objetivos diferenciados na relação com o mundo sociolaboral: os grupos do circuito inferior, que podem ser relacionados à massa urbana e agrícola e parte da camada intermediária vivem em função de sua sobrevivência e estão muito ligados a uma dimensão espaço-temporal presente que guia suas práticas (táticas<sup>4</sup>); enquanto que os grupos do circuito superior, formado pelas camadas superior e parte da camada intermediária, vivem para se desenvolver e expandir em termos sociais, econômicos e laborais e conseguem articular as dimensões espaço-temporais, de forma ampla e diversificada (estratégias<sup>5</sup>).

Com relação às condições e suporte psicossociais que cada grupo social oferece aos seus filhos para construção de seus projetos de vida, em termos de educação e futuro no trabalho, pode-se perceber uma clara diferenciação entre dois grupos genéricos, obviamente com uma zona de transição, na qual alguns sujeitos transitam de um grupo a outro. São eles:

- *Um primeiro grupo*, que corresponde ao circuito superior da economia, caracterizado por Castel (2009) como *grupo por excesso*, ou seja, provê seus filhos com a capacidade máxima de educação regular e extracurricular, na tentativa de gerar um futuro mais tranquilo no mundo do trabalho; entretanto, reduz o tempo de lazer pela organização instrumental do cotidiano para fins do futuro laboral. Segundo Carreiro (2007), tende a valorizar a autonomia, a independência e a competitividade, incentivando a exploração da realidade e a formação profissional, como formas de aumentar as chances de sucesso. As famílias desse grupo disponibilizam maior apoio afetivo e instrumental aos filhos, transmitindo valores de ascensão sociolaboral, de autorrealização e de relação de independência com o mundo.

- *Um segundo grupo*, que corresponde ao circuito inferior da economia, caracterizado por Castel (2009) como *grupo pela falta*, tem pouco a oferecer em termos de educação para seus filhos: além da educação regular obrigatória, tem

<sup>4</sup> Para Certeau (1994), as táticas prendem os indivíduos na temporalidade presente e reduzem sua ação ao momento de agir, pois não se transformam em recurso disponível para si, em função de sua perenidade: “a tática só tem por lugar o do outro” (p. 46), aprisionando os sujeitos às circunstâncias, sem chance de apropriação.

<sup>5</sup> No caso das estratégias, Certeau (1994) postula que elas tornam a ação uma prática de integração entre passado, presente e futuro, permitindo que algo realizado no presente tenha como objetivo a apropriação do futuro.

Ribeiro, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens

expectativas reduzidas de formação e ascensão no mundo do trabalho pelos constantes constrangimentos causados pelas suas condições precárias de existência marcadas, em geral, pela luta pela sobrevivência. Isso tende a gerar a inserção precoce no trabalho (formal ou informal), reduzindo ou eliminando o investimento em ações para o futuro, como a formação educacional, o que resulta numa qualificação considerada insuficiente pelo mercado de trabalho, relegando seus filhos ao subemprego e ao desemprego (Abramo & Branco, 2005; OIT, 2009; Pochmann, 2000). As famílias desse grupo transmitem aos seus filhos o valor do estudo como promotor de inserção social e o valor moral do trabalho, mas contribuem pouco para que isso aconteça (Carreiro, 2007).

A busca de trabalho por necessidade traz prejuízos à formação educacional formal, o que, por sua vez, gera impactos negativos sobre sua inserção futura no mercado de trabalho, em geral sem qualquer contrapartida significativa, em termos de aquisição de experiência profissional de boa qualidade, que contribua para a construção de uma trajetória de trabalho decente. (OIT, 2009, p. 45)

Carreiro (2007) conclui que a posição de cada família na estrutura social determina significativa, mas não absolutamente, a história estudantil e laboral dos seus filhos. As considerações traçadas são importantes para situar genericamente a questão da influência do projeto familiar sobre o projeto de vida no trabalho de seus filhos, marcando as determinações que cada família sofre, em termos de possibilidades e restrições, ao oferecer elementos para auxiliar na instrumentação subjetiva e objetiva desse projeto de vida.

Entretanto, nem as dinâmicas familiares, nem as dinâmicas sociolaborais são movidas por estruturas e práticas deterministas e hegemônicas, o que levaria a uma conclusão de que todo trabalho dos agentes escolares e dos familiares, de auxílio na realização do projeto de vida dos jovens, seria identificar a que grupo pertencem e quais são suas reais chances, para investir nessa ou naquela ação.

Sem cair no reducionismo subjetivista apoiado no ideário liberal de que o que vale para o sucesso é o esforço individual, nem utilizando o reducionismo estruturalista que nega a possibilidade de trânsito entre estruturas sociais distintas e heterogêneas e que aceita o destino das pessoas como marcado pela sua origem sociocultural, adotar-se-á uma postura teórica e política com base nas idéias de Bourdieu (1974, 1996), complementadas pelas sugestões de Castel (2009), Gonçalves e Coimbra (2007) e Malo

(2007): defende-se que todo projeto de vida se constrói nos contornos das oportunidades que os determinismos sócio-históricos viabilizam ou impossibilitam, tomando a família como categoria plural e diversificada e o projeto de mundo como lógica das possibilidades, viabilidades e imprevisibilidades psicossociais, em contraposição a uma lógica da verdade, validade e previsibilidade.

Essa postura busca sair dos discursos ideológicos de consenso que preconizam estratégias uniformes de relação com a educação e o trabalho que fazem sentido para determinados grupos sociais e otimizam sua trajetória no trabalho; contudo, constroem e paralisam outros tantos grupos tomando como verdade, por exemplo, que o sucesso no mundo do trabalho só viria pela formação profissional de nível superior: seria essa uma verdade para todos em qualquer momento e em qualquer situação? Ribeiro (2005), através de um estudo das causas da evasão universitária nas instituições privadas de ensino, parece ter demonstrado que se deve relativizar essa concepção. Malo (2007) perguntaria: quem é o outro generalizado contemporâneo (Mead, 1953)? Ou haveria “outros generalizados”<sup>6</sup>?

A escola traz dentro de si a contradição e a ambivalência de formar pessoas com projetos autônomos e de reproduzir os valores sociais e dos grupos nos quais ela está inserida. Estas contradições estão presentes no discurso de alunos, professores e orientadores, evidenciando um equilíbrio instável entre a reprodução dos valores e vieses da escola e sociedade e a constituição de um projeto autônomo para o sujeito. (Silva, 2003, p. 15)

Bourdieu (1996, 2008) analisa as possibilidades que cada sujeito tem de realização de seu projeto de vida através da interrelação entre a estrutura social, os *habitus* de classe e as práticas (estratégias de ação no mundo). O autor não nega a existência de conformações e estruturas sociais que sobredeterminam a construção dos projetos de vida representados, entre outras instâncias, pelas famílias e processos educativos; entretanto, indica

<sup>6</sup> O conceito de outro generalizado foi postulado por Mead (1953) como um modelo social que deve ser apropriado pelos sujeitos para organizar sua identidade e suas ações, gerando sujeitos diversos, mas marcados pela ordem social vigente. Malo (2007) vai questionar a idéia de um “outro generalizado” e indicar que num momento sócio-histórico de transição, heterogeneidade, flexibilização e complexidade, como a atual configuração do mundo sociolaboral, não existiria mais um modelo social hegemônico, como foi, por exemplo, o emprego tomado como forma uniforme e dominante de inserção no mundo do trabalho. Entretanto não haveria uma ausência de modelos, mas antes uma diversificação de modelos, gerando “outros generalizados” ou múltiplas referências possíveis.

que eles são referências que permitem movimentos e construções distintas das esperadas através das práticas (ações individuais nas disposições estruturadas da sociedade).

O *habitus* de classe seria o conjunto estruturado de disposições que, interiorizados simbolicamente sob a forma de preceitos éticos (“isso não é para nós”) e modelos de ação sobre o mundo (práticas), organizam as estratégias de vida através da mediação entre processo biográfico e processo relacional<sup>7</sup>, que caracterizam as possibilidades de deslocamentos no espaço social que constituem sua trajetória sociolaboral.

Os *habitus* de classe são estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, organizadas por estruturas, maneiras de ser (representações) e práticas, que aparecem em qualquer ação cotidiana e, também, na construção dos projetos de vida que são produtos possíveis de uma relação dialética entre uma situação (processo biográfico) e um *habitus* (processo relacional).

Tal processo tende a reproduzir as potencialidades inscritas em seu *habitus* na situação presente, mas que, como práticas, só podem ser explicadas ao se colocar em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (relação entre os grupos sociais que geram suas características) que engendrou a prática, com as condições de exercício desse *habitus* (conjuntura singular da estrutura), marcando um estilo de classe<sup>8</sup> e um pessoal.

<sup>7</sup> Segundo Demazière e Dubar (2006), a identidade e os projetos de vida são construídos na articulação de dois processos heterogêneos, que são o processo relacional e o processo biográfico. O primeiro processo (relacional) se constrói na relação de identidade com o outro (relação de semelhança com o outro) e coloca o indivíduo num processo de identificação com o instituído pelo grupo sociocultural de referência, gerando o reconhecimento, ou seja, o que “dizem que eu sou ou devo ser” e o que “dizem que devo fazer”. O segundo processo (biográfico) se constrói na relação de identidade consigo mesmo (relação de diferença com o outro) e coloca o indivíduo num processo de identificação com suas próprias expectativas e idealizações, gerando o autoconhecimento, ou seja, o que “eu acho que sou ou devo ser” e o que “eu acho que devo fazer”. Essa articulação é marcada pela contradição que deve ser enfrentada entre reconhecimento e reprodução (relações de semelhança com o grupo sociocultural de referência), de um lado; e conflito e construção (relações de diferença com o grupo sociocultural de referência), do outro. Todo projeto de vida é marcado pela reprodução ou emancipação das representações e práticas de seu *habitus* de classe pela ação na estrutura social, como indica Bourdieu (1996, 2008), que é resultante da articulação entre o processo relacional e o processo biográfico.

<sup>8</sup> Malo (2007), através de uma linha de raciocínio diversa, irá nomear esse estilo de classe como subjetividade de classe, marcando que sua constituição é fragmentária, não unitária, pois oferece possibilidades, não verdades, e que ela é subvertida pelo contato com o outro, nas práticas descritas por Bourdieu (1996, 2008).

O estilo de classe seria definido pelas práticas comumente utilizadas pelos sujeitos sobredeterminadas por dado *habitus* de classe, enquanto que, na relação entre *habitus* de classe e situação presente (marcada por contingências do momento e ideologias dominantes), surgiria o estilo pessoal, como prática diferencial oriunda do estilo de classe, mas potenciadora de mudanças e transformações. Para Bourdieu (1974),

cada ator social age, portanto, dentro de um campo social determinado constituído pelo seu *habitus*, que inclui seu desejo e o que foi construído através do seu processo de socialização (via família e relações sociais e educacionais), sendo que seu projeto de vida é marcado significativamente pela heteronomia do *habitus*, que permeia o comportamento decisivo do indivíduo e produz as condições para elaboração desse projeto de vida (...) num campo concreto de possibilidades e limitações. (Ribeiro, 2005, p. 58)

Importante destacar que há uma diversidade de atitudes face ao trabalho entre jovens oriundos de *habitus* de classe diferentes e, inclusive, no interior do mesmo *habitus*, em função do estilo pessoal que cada um consegue construir na sua relação com o mundo e fortemente dependente da natureza e dos suportes sociais que eles podem mobilizar, pois condições e proteções sociais mínimas são indispensáveis para que cada um possa, por direito, “gozar de um mínimo de independência” (Castel, 2009, p. 117).

A dinâmica social, assim, é influenciada, significativamente, pela interação entre estruturas sociais, *habitus* de classe e práticas distintas que definem relações de dependência entre elas, em geral, marcadas pelo antagonismo, conflito e instabilidade. Tanto a família quanto a escola são estruturas sociais geradas e mantidas pelas práticas dos sujeitos oriundos de vários *habitus* de classe, que entram em relação e influenciam aqueles que sofrem sua ação, por exemplo, os filhos e jovens, que devem construir sua vida presente e seu projeto de vida.

### **Apontamentos Acerca da Construção do Projeto de Vida no Trabalho dos Jovens**

Toda família e toda instituição educacional buscam oferecer o melhor para seus jovens; entretanto, nem sempre têm consciência dos fatores determinantes das representações sociais e práticas de cada dinâmica familiar e de cada processo educativo; muitas vezes, encontram dificuldade de diálogo por partirem de *habitus* de classe diferentes, com ideologias e referenciais distintos.

- Quanto uma conhece a outra?

Ribeiro, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens

- Quanto não há uma relação de imposição de uma lógica sobre a outra?
- Quanto espaço há de mediação entre ambas?
- Quanto cada uma sofre influência da ideologia dominante e tem clareza disso?
- Quanto cada uma e a relação entre ambas têm contribuído para uma reprodução do *status quo* (ação de regulação) ou para a diferenciação (ação de emancipação) dos jovens?

Para analisar as relações possíveis entre escola e família na determinação do projeto de vida no trabalho, é necessário refletir sobre:

- a) As relações e resultantes possíveis entre *habitus* de classe distintos e/ou semelhantes;
- b) A relação entre os diversos *habitus* de classe e a ideologia dominante;
- c) As influências dos *habitus* de classe e da ideologia dominante na construção das práticas dos sujeitos que estão em processo de construção de seus projetos de vida.

Qualquer estratégia ou ação uniforme que parta do princípio de que ela tem sentido para todos não levará em conta todos esses cruzamentos necessários para potencializar a instrumentação subjetiva e objetiva dos jovens na elaboração e construção de seus projetos de vida no trabalho e causará mais restrições do que possibilidades.

Nesse sentido, as famílias e as escolas devem estabelecer uma relação de diálogo constante, pois, independente de serem configuradas por *habitus* de classe semelhantes ou diferentes, as práticas que engendram serão distintas, pois toda ação é um estilo pessoal oriundo de um desvio diferencial do estilo de classe, ocasionado pela relação processual com dada situação na qual a prática opera.

Com base nas propostas de Santos (2003), este diálogo deveria se pautar pela hermenêutica diatópica, ou seja, na dialogicidade da relação entre dois *topoi* distintos. Os *topoi* são “lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos” (p. 30), sendo semelhantes às representações e práticas dos *habitus* de classe (Bourdieu, 1998, 2008).

A explicitação dos *topoi* é básica para a fundação de um diálogo intercultural.

Para Santos (2003), toda cultura é incompleta, mas os que estão no interior dela aspiram à completude e são induzidos a tomar a parte pelo todo, ou seja, um sujeito de dado *habitus* tende a acreditar que suas práticas são “as” práticas, por excelência. A proposta da hermenêutica diatópica é que possa haver a consciência da incompletude mútua e, num diálogo intercultural (ou entre

*habitus* distintos), cada grupo sociocultural possa apontar a incompletude do outro e contribuir num processo de construção coletiva de conhecimentos e práticas: tarefa árdua, segundo o autor, mas de fundamental significância para a construção dos projetos de vida no trabalho dos jovens de dada escola.

Três constatações são de extrema importância para o auxílio na construção desses projetos de vida no trabalho:

- o projeto de vida do jovem está sobredeterminado pelo projeto familiar;
- o projeto familiar nem sempre está em sintonia com o projeto escolar;
- a escola deve oferecer, dentro de suas possibilidades, ações que favoreçam a construção do projeto de vida no trabalho dos seus alunos, pautadas pela hermenêutica diatópica como princípio a ser alcançado.

#### **Sobredeterminação do projeto de vida do jovem pelo projeto familiar**

O projeto de vida do jovem está sobredeterminado pelo projeto familiar e é parte integrante dele através de um processo contínuo de transmissão transgeracional, realizada de forma intencional ou não nas relações familiares que comunicam as representações e ações sociolaborais compartilhadas, indicando o que valoriza, quais são seus estereótipos, quais os significados atribuídos ao trabalho e quais são os caminhos de sucesso e insucesso que preconiza para seus filhos (Gonçalves & Coimbra, 2007; Guichard, 2000, 2001; Ribeiro, 2005).

Além disso, a família estabelece uma relação ambígua e contraditória com relação ao que deseja para o projeto de vida de seus filhos, ao idealizá-lo (incentivo ao desenvolvimento e emancipação do projeto familiar através de novas práticas) e, ao mesmo tempo, ao tomar uma atitude realista de adaptação à realidade (estimulando uma perpetuação das práticas como garantia de um futuro conhecido, já trilhado pela família) (Carretero, 2007).

A primeira questão colocada ao jovem diante do mundo sociolaboral é: romper ou manter com o projeto familiar construído para si. Seu projeto de vida no trabalho será sobredeterminado por essa dimensão, mas não somente (Bohoslavsky, 1983), sendo um primeiro ponto central para o auxílio na construção de projetos de vida no trabalho.

#### **Congruência ou incongruência entre o projeto familiar dos alunos e o projeto escolar**

Ribeiro, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens

O projeto familiar nem sempre está em sintonia com o projeto escolar, o que pode gerar conflitos que devem ser intermediados e nunca haver a imposição do projeto escolar sobre o projeto familiar e, conseqüentemente, sobre o projeto de vida do jovem e, ao invés disso, ocorrer um convite à exploração das possibilidades e limites psicossociais de cada projeto de vida, procurando autonomizar o jovem e não infantilizá-lo ao impor um caminho predefinido, tomando como base a hermenêutica diatópica (Santos, 2003).

Kraus (1998), baseado nas ideias de Marcia (1966), defende que todos têm a sua disposição um conjunto de possibilidades e limites psicossociais que variam a cada grupo social, sendo que alguns têm mais possibilidades e outros mais limites; mas todo jovem tem direito de saber quais são suas condições e oportunidades no mundo do trabalho e tanto a família quanto a escola devem auxiliar nesse processo, guiando-os na busca de um projeto, o que implica exploração contínua e engajamento nas decisões realizadas, partindo do princípio de que elas não são únicas e definitivas e sim parte de um processo inacabado e contínuo que irá construir a trajetória sociolaboral de cada um.

Essa atitude por parte da família e da escola tem como objetivo evitar práticas de:

- *moratória*: exploração sem engajamento no trabalho, num adiamento infinito da realização do projeto de vida no trabalho, o que é muito típico de alguns grupos sociais que incentivam seus filhos a ingressar cada vez mais tarde no mundo laboral;

- *forclusão*: escolha, decisões e engajamentos que são frutos de pouca ou nenhuma exploração, como, por exemplo, um filho que escolhe o mesmo caminho de trabalho da família, não por escolha, mas por comodidade ou pela falta de busca ativa de outras opções; ou

- *difusão adaptativa*: inserção no mundo do trabalho sem nenhuma exploração ou escolha e sim por necessidade de sobrevivência, como é característico de boa parte dos jovens brasileiros, ou por uma relação instrumental com o trabalho que tem pouco ou nenhum sentido para o sujeito.

A falta de análise das situações específicas pode gerar a imposição de ideologias que se valem para dado grupo social, impulsionam sua ascensão sociolaboral e podem causar sofrimento e constrangimento para outro grupo, ou seja, como conclusão tem-se que: não há uma estratégia única de construção do projeto de vida no trabalho que possa servir para todos e não existem ações essencialmente benéficas por parte daqueles que desejam ajudar de alguma maneira, pois, quando

descontextualizadas, podem causar um mal maior que um bem.

### **Necessidade da oferta de auxílio da escola para a construção do projeto de vida no trabalho dos seus alunos**

A escola deve, dentro de suas possibilidades e limites, buscar uma prática ativa que leve o jovem a conhecer suas reais possibilidades e restrições, para evitar as idealizações irreais e, ao mesmo tempo, a supervalorização dos limites, numa aceitação da ordem imposta, sempre permitindo a esse jovem escolhas, por mais restritas que elas sejam, e procurando levá-lo à construção de um projeto que busque equacionar três ordens de coisas: o que eu quero, o que eu posso e o que existe para mim, como já indicava Bohoslavsky (1983).

A ação de ajuda pressupõe uma reflexão da escola e da família sobre si mesma a fim de evitar soluções pré-fabricadas oriundas dos projetos familiares e educacionais e, principalmente, a busca ativa de informações sobre o mundo do trabalho para não oferecer estereótipos e estratégias genéricas preconizadas pela ideologia dominante, como o imperativo da língua inglesa e do ensino superior como base para qualquer ascensão socioprofissional, ou o empreendedorismo como competência fundamental para todos: será que existem prescrições que teriam eficácia para qualquer sujeito de qualquer grupo social em qualquer situação de trabalho?

Além de apontar os riscos para os alunos que desenvolvem seus projetos de vida no trabalho, o papel da escola é tentar favorecer escolhas autônomas, não reforçando estereótipos ou replicando valores particulares (Fonseca, 1994; Silva, 2003).

Para tal tarefa, faz-se fundamental a necessidade do investimento da escola em ações que favoreceram o desenvolvimento vocacional<sup>9</sup> e a instrumentação subjetiva e objetiva para a construção do projeto de vida no trabalho e, quando possível, através de um programa institucional integrado de Orientação Profissional, não uma intervenção pontual, como preconizam as propostas de Educação para a Carreira, por exemplo, que se

<sup>9</sup> O desenvolvimento vocacional seria a atualização da identidade vocacional realizada pelo comportamento vocacional que propicia a formação, clarificação e maturação das tendências vocacionais (Mello, 2000; Super & Bohn Jr., 1972). O comportamento vocacional, por sua vez, seria constituído pelos processos psicossociais que uma pessoa mobiliza em relação ao mundo sociolaboral e que representam o tipo de vínculo que cada um estabelece com o mundo naquele momento pela síntese da relação dialética entre as demandas sociais e pessoais (Ribeiro, 2004; Rivas, 2003).

Ribeiro, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens

definem como “um conjunto de experiências educativas suscetíveis de preparar o indivíduo para uma independência econômica, um bem-estar pessoal e um sentido de responsabilidade para com o trabalho” (Ramos, 2003, p, 183).

A Educação para a Carreira é uma proposta de orientação profissional que visa integrá-la ao corpo do projeto pedagógico mais amplo, acentuando um dos objetivos da educação que é a preparação do aluno para sua futura inserção no mundo do trabalho. Para tal, busca a relação de colaboração entre o sistema educativo e a comunidade como um todo, estendendo a orientação profissional para além dos muros das escolas pela proposta de um programa integrado de ações que envolvam alunos, professores, gestores, pais e grupo comunitário para o auxílio na elaboração do projeto de vida no trabalho dos jovens (Guichard & Huteau, 2001; Hiebert, 2009; Irving & Raja, 1998; Pelletier, 2001; Ramos, 2003). “A idéia central é que o aluno possa ter na escola, o que a maioria dos jovens não terá nunca na vida: auxílio e orientação para o entendimento, ingresso e permanência no mundo do trabalho, de forma plena” (Ribeiro, 2001, p. 14).

A proposta é que a Orientação Profissional seja parte do processo educativo, pois “ação educativa é mediação para a aquisição de conhecimento sobre a realidade” (Ferretti, 1988, p. 44); e que possa ser um espaço de reflexão sobre as relações homem/trabalho, como também nos propõe Uvaldo (1995), inserida no campo mais amplo das relações trabalho e educação. A Orientação Profissional é uma prática (...) que visa, basicamente, a inserção do jovem na PEA (população economicamente ativa), de um forma consciente e fonte de uma escolha, buscando a elaboração de um plano profissional com uma trajetória ocupacional. (Ribeiro, 2001, p. 11)

Não se trata, pois, para a maioria dos jovens, de escolher uma profissão. Importa preparar os jovens para sua saudável inserção social e no mercado de trabalho, conscientes das dificuldades cada vez maiores que vão ter que enfrentar, fortalecendo suas capacidades, desenvolvendo habilidades e construindo um conhecimento crítico da realidade e dos seus direitos e deveres como cidadão e trabalhador. (Sarriera, 1998, p. 80)

### Considerações Finais

Pode-se concluir que a construção do projeto de vida no trabalho do jovem é um processo dinâmico marcado pela influência psicossocial do projeto familiar e do projeto educativo que têm seus valores, princípios e práticas sobreterminados por um *habitus* de classe que pode restringir ou possibilitar esse processo de construção.

A análise desse processo precisa levar em conta as relações e resultantes possíveis entre *habitus* de classe distintos e semelhantes, a relação entre os diversos *habitus* de classe e a ideologia dominante, assim como as influências de ambos nas práticas dos jovens que estão construindo seus projetos de vida.

A escola, em conjunto com a família e a comunidade como um todo, poderia oferecer, dentro de suas possibilidades e limites, ações que favoreçam a construção do projeto de vida no trabalho dos seus alunos, principalmente através de programas institucionais integrados de orientação profissional, como preconizam as propostas de Educação para a Carreira.

Todo jovem tem à sua disposição um conjunto de possibilidades e limites psicossociais que variam a cada grupo social. Tanto a família quanto a escola devem auxiliar nesse processo de forma contextualizada, evitando fórmulas e modelos genéricos que imponham práticas e escolhas de dado *habitus* de classe.

A explicitação da situação concreta e objetiva de cada jovem para a construção do seu futuro sociolaboral é função primordial da escola com o auxílio da família e dos demais atores sociais, pois essa explicitação é que possibilitará ao jovem tomar decisões e elaborar estratégias de ação para o seu futuro ou, sinteticamente, construir os primeiros passos de sua vida no trabalho com base em um projeto de vida e um plano de ação.

O processo de construção do projeto de vida no trabalho, sempre que possível, deve ser pautado numa hermenêutica diatópica e no envolvimento do maior número de atores sociais, visando a eliminar tanto os reducionismos subjetivistas de que o sucesso é conquistado pelo esforço individual, quanto os reducionismos estruturalistas de que não há possibilidades de ascensão sociolaboral, buscando a melhor resultante possível para cada sujeito naquele momento e contexto psicossocial, o que lhe conferirá uma oportunidade de vivenciar sua cidadania, sendo que não há garantias de que isto acontecerá.

### Referências

- Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. (Orgs.). (2005). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo/Instituto Cidadania.
- Arendt, H. (1987). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.



Ribeiro, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens

- Barbier, J.-M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto.
- Bohoslavsky, R. (1983). *Vocacional: teoria, técnica e ideologia*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1974). *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Campinas, SP: Papirus.
- Bourdieu, P. (2008). *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk.
- Carreiro, T. C. (2007). Famílias confrontadas com o trabalho futuro dos filhos – um projeto de pesquisa. In T. Féres-Carneiro (Org.), *Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação* (pp. 181-201). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes: travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Éditions du Seuil.
- Catão, M. F. F. M. (2001). *Excluídos sociais em espaços de reclusão: as representações sociais na construção do projeto de vida*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: I. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dejours, C. (1999). *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: FGV.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2006). Trajetórias profissionais e formas identitárias: uma teorização. In N. A. Guimarães & H. Hirata (Orgs.), *Desemprego: trajetórias, identidades, mobilizações* (pp. 165-187). São Paulo: SENAC.
- Ferretti, C. J. (1988). *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação social*. Porto: Porto.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais de seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(1), 181-212.
- Guichard, J. (2001). Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: european perspectives* (pp. 275-302). New York: Garland Publishing.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psicologia da orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hiebert, B. (2009). Raising the profile of career guidance: educational and vocational guidance practitioner. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(1), 3-14.
- Irving, B. A. & Raja, S. (1998). Career education in a changing world of work: a preparation for life? *Australian Journal of Career Development*, 7(3), 28-31.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets: le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation a vue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(1), 105-121.
- Malo, E. M. (2007). Las dimensiones fragmentaria y performativa de las subjetividades de clase. *Universitas Psychologica*, 6(1), 11-25.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Mead, G. H. (1953). *Espiritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mello, F. A. F. (2000). *O desafio da escolha profissional*. Campinas, SP: Papirus.

Ribeiro, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens

- OIT - Organização Internacional do Trabalho (2009). *Perfil do trabalho decente no Brasil*. Brasília: OIT.
- Pelletier, D. (Org.) (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise: concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Québec: Septembre.
- Pochmann, M. (2000). *A batalha pelo primeiro emprego*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Quadros, W. J. (2003). A evolução recente das classes sociais no Brasil. In M. W. Proni & W. Henrique (Orgs.), *Trabalho, mercado e sociedade: o Brasil nos anos 90* (pp. 15-69). São Paulo: EDUNESP.
- Ramos, A. S. (Org.) (2003). *Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Ribeiro, M. A. (2001). Orientação profissional: um novo modelo. *Revista Unicsul*, 6(8), 6-16.
- Ribeiro, M. A. (2004). *Orientação profissional para "pessoas psicóticas": um espaço para o desenvolvimento de estratégias identitárias de transição através da construção de projetos*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária - um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70.
- Rivas, F. (Org.) (2003). *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- Santos, B. S. (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In B. S. Santos (Org.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 19-39). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, M. (1979). *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. São Paulo: EDUSP.
- Sarriera, J. C. (1998). Da orientação profissional para a inserção do jovem no trabalho. *Revista da ABOP (Associação Brasileira de Orientadores Profissionais)*, 2(2), 75-80.
- Sato, L. (2007). Processos cotidianos de organização do trabalho na feira livre. *Psicologia e Sociedade*, 19(especial), 95-102.
- Silva, F. F. (2003). *A escola e a construção de projetos profissionais: escolarização, imagens do trabalho e dos gêneros*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Super, D. E. & Bohn, Jr. M. J. (1972). *Psicologia ocupacional*. São Paulo: Atlas.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 211-225.
- Tomasi, A. (Org.) (2004). *Da qualificação à competência*. Campinas, SP: Papirus.
- Uvaldo, M. C. C. (1995). Relação homem-trabalho: campo de estudo e atuação da orientação profissional. In A. M. B. Bock et AL, *A escolha profissional em questão* (pp. 215-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vondracek, F. W. & Skorikov, V. B. (1997). Leisure, school, and work activity and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly*, 45(4), 322-340.

Categoria de contribuição: Teoria  
 Recebido: 22/09/10  
 Aceito: 27/10/10

# A Brincadeira, o Jogo e o Outro Generalizado<sup>1</sup>

## Play, the Game, and the Generalized Other

George Herbert Mead

### Resumo

É apresentada aqui uma tradução para o português de extrato da Parte III (*The self*) do livro *Mind, self, and society*, de George Herbert Mead (1863-1931), o importante filósofo norte-americano, da Escola de Chicago. O autor é um dos fundadores do pragmatismo, com Peirce e Dewey. O livro *Mind, self, and society* é uma obra póstuma, publicada pela primeira vez em 1934. Foi organizado por alunos de Mead, a partir de artigos anteriores do autor, manuscritos, notas de aulas e registros estenográficos. Seu impacto nas Ciências Sociais, especialmente na Psicologia Social, foi grande, pois o autor considera que mente e *self* se formam nos processos sociais. Neste extrato, o surgimento do *self* a partir da atuação do jogo e da brincadeira é descrito e é também apresentada a noção e o funcionamento do outro generalizado.

**Palavras-chave:** Mead; *self*; outro generalizado; brincadeira; jogo.

### Abstract

A translation into Portuguese of an excerpt from Part III (*The self*) of the book *Mind, self, and society*, by George Herbert Mead (1863-1931), the important American philosopher, from the School of Chicago, is introduced here. Along with Peirce and Dewey, the author is one of the founders of the pragmatism. The book *Mind, self, and society* is a posthumous work, first published in 1934. It was organized by some of Mead's students, based on the author's previous writings, manuscripts, class notes, and stenographic records. Its impact on Social Sciences, especially on Social Psychology, was great, for the author considers that mind and self are formed in the social processes. In this excerpt, the appearance of the self after the performance of the game or the joyful activity is described, and the notion and the operation of the generalized other is also introduced.

**Keywords:** Mead; *self*; generalized other; joyful activity; game.

---

<sup>1</sup> Traduzido de Mead, G. H. (1967). *Mind, self, and society* (pp. 152-164). Chicago: The Chicago University Press, por Marília Novais da Mata Machado. Endereço para correspondência: Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (Lapip/UFSJ). Praça Dom Helvécio 74, Salas 2.09 e 2.10, São João Del Rei, MG, CEP: 36.301-160. Endereço eletrônico: marilianmm@gmail.com

Falávamos das condições sociais sob as quais o *self*<sup>2</sup> aparece como um objeto. Além da linguagem, encontramos duas outras ilustrações, uma na brincadeira e outra no jogo. Quero resumir e completar minhas considerações sobre esses pontos. Falei deles a partir do ponto de vista das crianças. Naturalmente, podemos também nos referir às atitudes dos povos mais primitivos, que originaram nossa civilização. Um exemplo marcante de brincadeira como alguma coisa distinta do jogo é encontrado nos mitos e em muitas outras particularidades dos povos primitivos, especialmente no cerimonial religioso. A atitude simples de brincadeira que encontramos no caso das crianças pequenas não é encontrada nessas cerimônias, pois os participantes são adultos e, sem dúvida, a relação entre os processos infantis de brincar e os que eles realizam está mais ou menos clara, mesmo na mente dos povos mais primitivos. No processo de interpretação de tais rituais, há uma organização como a da brincadeira que, talvez, possa ser comparada à organização que é feita no jardim de infância, quando as brincadeiras das crianças pequenas são transformadas em um conjunto com uma estrutura ou relacionamentos precisos. Ao menos uma coisa do mesmo tipo é encontrada na brincadeira dos povos primitivos. Naturalmente, esse tipo de atividade é parte, não da vida cotidiana dos povos enquanto lidam com objetos que lhes dizem respeito – aqui encontramos uma autoconsciência mais ou menos claramente desenvolvida – mas da atitude que eles têm para com as forças que são importantes para eles: as da natureza, da qual dependem; na atitude deles para com a natureza, que é vaga e incerta, encontramos uma resposta muito mais primitiva; e tal resposta encontra sua expressão na adoção do papel do outro, no brincar de serem deuses e heróis, realizando ritos que são representações do que supostamente fazem esses deuses e heróis. Naturalmente, o processo se desenvolve segundo uma técnica mais ou menos precisa e é controlado; mas, mesmo assim, podemos dizer que ele surgiu de situações semelhantes àquelas nas quais as crianças pequenas brincam de ser pai, professor – personagens vagas que dizem respeito a elas, que as afetam e das quais dependem. Essas são as personagens que elas interpretam e os papéis que elas assumem. Dessa forma, essas personalidades controlam o desenvolvimento da própria personalidade das crianças. Esse resultado é justamente o esperado com os trabalhos feitos no jardim da infância. Neles, os caracteres de vários seres vagos são organizados numa relação social de um para com o outro, de forma a construir o caráter da criança pequena<sup>3</sup>. A própria apresentação de

uma organização a partir de fora supõe a falta de organização nesse período da experiência infantil. Em contraposição à situação da criança pequena e à dos povos primitivos, temos o jogo.

A diferença fundamental entre o jogo e a brincadeira é que, no fim, no jogo, a criança deve ter uma atitude igual a de todos os outros envolvidos. As atitudes dos outros jogadores assumidas pelo participante organizam-se em uma espécie de unidade e é essa organização que controla a resposta do indivíduo. O exemplo é o de uma pessoa jogando baseball. Cada um dos atos dessa pessoa é determinado pela presunção da ação das outras que estão jogando o mesmo jogo. O que ela faz é controlado pelo fato de ser apenas uma, como as outras, do time, ao menos enquanto as atitudes de todos afetam a própria resposta particular da pessoa. Chegamos a um “outro” que é uma organização de atitudes de todos os envolvidos no processo.

A comunidade organizada ou grupo social que dá ao individual a unidade de *self* pode ser denominada “o outro generalizado”. A atitude do outro generalizado é a atitude da comunidade como um todo<sup>4</sup>. Assim, por exemplo, no caso do grupo social que é um time de jogadores de bola, é o time que é o outro generalizado, desde que ele participe, enquanto processo organizado ou atividade social, da experiência de cada um dos membros individuais.

Se um dado indivíduo humano vai desenvolver um *self*, no sentido pleno, não é suficiente que ele adote as atitudes dos outros indivíduos para com ele próprio e de uns para com os outros, tal qual se dá no processo humano social, nem simplesmente transportar esse processo social como um todo para a sua experiência individual: ele deve, da mesma forma que adota as atitudes dos outros indivíduos para com ele próprio e de uns para com os outros, adotar, também, as suas atitudes para com as várias fases ou aspectos da atividade social comum ou do conjunto de compromissos sociais nos quais, como membros de uma sociedade organizada ou de um

<sup>4</sup> É possível que, para todo indivíduo humano dado, objetos inanimados, tanto quanto organismos humanos, tornem-se partes do outro generalizado e organizado – o totalmente socializado – desde que esse indivíduo responda a tais objetos socialmente ou de forma social (por meio do mecanismo de pensamento, conversa interna ou gestos). Toda coisa – objeto ou conjunto de objetos, animada ou inanimada, humana ou animal, ou simplesmente física – acerca da qual o indivíduo age, ou à qual responde, socialmente, é um elemento no qual, para ele, existe um outro generalizado; adotando as atitudes desse outro acerca dele próprio, o indivíduo se torna consciente dele próprio enquanto objeto ou indivíduo e, então, desenvolve um *self* ou personalidade. Assim, por exemplo, o culto, em sua forma primitiva, é simplesmente a incorporação social da relação entre dado grupo social ou comunidade e seu ambiente físico – um recurso social organizado, adotado pelos membros individuais daquele grupo ou comunidade, para entrar em relacionamento social com aquele ambiente, ou (em certo sentido) de conversar com ele; dessa forma, o ambiente se torna parte do outro generalizado total para cada um dos membros individuais de um dado grupo social ou comunidade.

<sup>2</sup> Duas possíveis traduções de *self* para o português seriam: si próprio; si mesmo. (NT)

<sup>3</sup> [A relação entre brincadeira e educação, *University of Chicago Record*, I (1896-97), 140 ff.]

grupo social, todos estão engajados; ele deve, então, através da generalização das atitudes individuais dessa sociedade organizada ou grupo social como um todo, agir no sentido de realizar os diferentes projetos sociais que, em um dado momento, o grupo realiza, ou no sentido de realizar as diversas fases maiores do processo social geral que constitui a vida do grupo e da qual esses projetos são manifestações específicas. Essa maneira de trazer as atividades gerais de um todo social ou sociedade organizada como tal para o campo da experiência de cada um dos indivíduos envolvidos ou incluídos naquele todo é, em outras palavras, a base essencial e pré requisito de desenvolvimento completo desse *self* individualizado: é apenas quando o indivíduo adota as atitudes do grupo social organizado ao qual pertence no que concerne à atividade social organizada, cooperativa, ou ao conjunto de tais atividades nas quais esse grupo se engaja enquanto tal é que ele desenvolve um *self* completo ou passa a ser dono do tipo de *self* completo que ele desenvolvera. E, por outro lado, os processos cooperativos, atividades e funcionamentos institucionais complexos da sociedade humana organizada são possíveis, também, apenas se cada indivíduo envolvido neles, ou pertencendo àquela sociedade, adota as atitudes gerais de todos os outros indivíduos com referência a esses processos, atividades e funcionamentos institucionais, e às relações e interações então constituídas no todo social organizado – e conduz seu próprio comportamento de acordo com isso.

É na forma do outro generalizado que o processo social influencia o comportamento dos indivíduos envolvidos nele e realizando esse processo, isto é, é como outro generalizado que a comunidade exerce controle sobre a conduta dos membros individuais; pois é dessa forma que o processo social ou a comunidade entra como fator determinante no pensamento do indivíduo. No pensamento abstrato, o indivíduo adota a atitude do outro generalizado<sup>5</sup> para com ele próprio, sem referência, para sua expressão, a quaisquer outros indivíduos particulares; e, no pensamento concreto, ele adota essa atitude na medida em que ela se

exprime nas atitudes para com seu comportamento por parte desses outros indivíduos com os quais ele está envolvido em uma dada situação ou ação social. Apenas adotando, de uma ou outra dessas formas, a atitude do outro generalizado para com ele próprio, ele pode pensar; porque é apenas assim que o pensamento – ou a conversa internalizada de gestos que constituem o pensamento – pode ocorrer. E é apenas através da adoção, por indivíduos, da atitude ou atitudes do outro generalizado para com eles próprios que é possível a existência de um universo de discurso, entendido como sistema de significações sociais ou comuns que o pensamento, no seu contexto, pressupõe.

O indivíduo humano autoconsciente, então, adota ou assume as atitudes sociais organizadas de um determinado grupo social ou comunidade (ou parte dela) a que pertence, atitudes essas relacionadas a problemas sociais de várias espécies com os quais esse grupo ou comunidade se defronta, em um dado momento, problemas que surgem ligados a projetos sociais divergentes ou a realizações cooperativas organizadas nos quais esse grupo ou comunidade, enquanto tal, se engaja; e como participante individual nesses projetos e realizações cooperativas, ele conduz, de acordo, sua própria conduta. Em política, por exemplo, o indivíduo se identifica com um partido político inteiro e adota as atitudes organizadas desse partido para com o restante da comunidade social dada e para com os problemas com os quais o partido se defronta numa situação social dada; conseqüentemente, ele reage ou responde em termos das atitudes organizadas do partido como um todo. Ele entra, assim, em um conjunto especial de relações sociais com todos os outros indivíduos que pertencem a esse partido político; da mesma forma, ele entra em vários outros conjuntos especiais de relações sociais, com várias outras classes de indivíduos, esses próprios indivíduos sendo, respectivamente, membros de alguns outros subgrupos particulares organizados (determinados, socialmente, em termos funcionais) dos quais ele próprio é membro nessa sociedade ou comunidade social. Nas comunidades sociais humanas mais altamente desenvolvidas, organizadas e complexas – as desenvolvidas pelo homem civilizado –, essas diferentes classes funcionais, do ponto de vista social, ou subgrupos de indivíduos a que todo indivíduo pertence (entrando em um conjunto especial de relações sociais com os outros membros individuais) são de dois tipos. Algumas delas são classes ou subgrupos sociais concretos, como partidos políticos, clubes, corporações; elas são unidades sociais funcionais reais, os membros individuais estando diretamente relacionados uns aos outros. Outras são classes sociais ou subgrupos abstratos, como as classes de devedores e de credores, nas quais os membros individuais estão relacionados uns aos outros mais ou menos

<sup>5</sup> Dissemos que a conversa interna que um indivíduo mantém com ele próprio, em termos de palavras ou gestos significativos – a conversa que constitui o processo ou a atividade de pensamento –, é feita pelo indivíduo a partir do ponto de vista do “outro generalizado”. Quanto mais abstrata for a conversa ou mais abstrato o pensamento, mais distante estará o outro generalizado de toda conexão a indivíduos particulares. É especialmente no pensamento abstrato que o indivíduo conversa com o outro generalizado e não com indivíduos particulares. Assim, por exemplo, os conceitos abstratos são estabelecidos em termos de atitudes do grupo social ou comunidade inteira, tendo como base a consciência que o indivíduo tem das atitudes do outro generalizado para com esses conceitos, resultantes de sua adoção de atitudes do outro generalizado e assim respondendo a eles. Dessa maneira, as proposições abstratas são estabelecidas de forma a que qualquer um – ou toda outra inteligência individual – as aceite.

indiretamente e que funcionam apenas parcialmente como unidades sociais, mas que propiciam ou representam possibilidades ilimitadas de ampliação, ramificação e enriquecimento das relações sociais entre todos os membros individuais dessa dada sociedade, tomada como um todo unificado e organizado. A filiação de um dado indivíduos a diversas dessas classes sociais ou subgrupos abstratos torna possível que ele entre em relações sociais precisas (embora indiretas) com um número quase infinito de outros indivíduos que também pertencem e se incluem em uma ou outra dessas classes sociais ou subgrupos abstratos, atravessando linhas funcionais de demarcação que dividem as diferentes comunidades sociais humanas umas das outras, e que incluem membros individuais de várias (ou de todas, em alguns casos) dessas comunidades. De todas essas classes sociais ou subgrupos abstratos de indivíduos humanos, a que é mais inclusiva e extensa é, naturalmente, aquela definida pelo universo do discurso lógico (ou sistema de símbolos universalmente significativos) determinado pela participação e pela interação comunicativa de indivíduos; entre todas essas classes e subgrupos, essa é que declara ter o maior número de membros individuais e que permite o maior número concebível de indivíduos humanos entrando em algum tipo de relação social, embora indireta ou abstrata – uma relação surgindo do funcionamento universal de gestos, tomados como símbolos significativos no processo social humano geral de comunicação.

Mostrei, então, que há duas etapas gerais no desenvolvimento completo do *self*. Na primeira dessas etapas, o *self* do indivíduo é construído simplesmente por uma organização de atitudes particulares de outros indivíduos para com ele próprio e de uns para com os outros, nas ações sociais específicas nas quais esse indivíduo participa com os outros. Mas, na segunda etapa, no desenvolvimento completo do *self* do indivíduo, esse *self* é formado não apenas por uma organização dessas atitudes particulares individuais, mas também por uma organização de atitudes sociais do outro generalizado ou do grupo social como um todo, ao qual o indivíduo pertence. Essas atitudes sociais ou grupais chegam ao campo da experiência direta do indivíduo e são incluídas como elementos na estrutura ou formação do seu *self*, da mesma forma como são incluídas as atitudes de outros indivíduos particulares; e o indivíduo chega a elas, ou consegue adotá-las, através de mais organização e, conseqüentemente, generalização, das atitudes dos outros indivíduos particulares, em termos de suas posições e implicações sociais. Assim, o *self* atinge seu pleno desenvolvimento através da organização dessas atitudes individuais dos outros em atitudes grupais ou organizadas socialmente, tornando-se assim um reflexo individual do padrão sistemático geral do

comportamento social ou grupal no qual os outros todos estão envolvidos – um padrão que surge como um todo na experiência individual, em termos daquelas atitudes grupais organizadas que, por meio do mecanismo de seu sistema nervoso central, o indivíduo adota para ele próprio, juntamente com a adoção de atitudes individuais dos outros.

O jogo tem uma lógica que torna possível tal organização do *self*: há uma finalidade precisa a ser obtida; as ações dos diferentes indivíduos são todas relacionadas umas às outras e, a fim de não entrarem em conflito, têm como referência essa finalidade; um indivíduo não entra em conflito com ele próprio quanto à atitude de um outro homem no time. Se alguém tem a atitude de pessoa lançando a bola, pode também ter a resposta de apanhar a bola. As duas são relacionadas de forma a preencher o próprio objetivo do jogo. Elas são interrelacionadas em uma unidade, de uma maneira orgânica. Há uma unidade precisa, então, que é introduzida na organização dos outros *selves* quando nós atingimos essa etapa como a do jogo, diferente da situação de brincadeira, na qual há uma sucessão simples de papéis, situação que é, naturalmente, característica da própria personalidade da criança. A criança é de um jeito num momento e de outro jeito, em outro, e o que ela é em um momento não determina o que será em outro. Isso é tanto o charme quanto a inadequação da infância. Não se pode confiar na criança; não se pode assumir que todas as coisas que ela faz vão determinar o que ela fará em qualquer momento. Ela não é organizada em um todo. A criança não tem um caráter definido nem personalidade definida.

O jogo é, então, uma ilustração da situação em que surge uma personalidade organizada. Quando a criança adota a atitude do outro e permite que a atitude do outro determine o que ela fará com referência a uma finalidade comum, ela começa a se tornar um membro orgânico da sociedade. Ela está assumindo a moral daquela sociedade e tornando-se um membro essencial dela. Ela pertence à sociedade assim que a atitude do outro, que ela adota, controla a sua própria expressão imediata. O que está envolvido aqui é um tipo de processo organizado. O que é expresso em termos de jogo é, naturalmente, continuamente expresso na vida social da criança, mas esse processo mais amplo vai além da experiência imediata da própria criança. A importância do jogo é que ele se situa inteiramente na própria experiência da criança, e a importância de nosso tipo moderno de educação é que ele se encontra, tanto quanto possível, dentro desse domínio. As diferentes atitudes que uma criança assume são de tal forma organizadas que elas exercem um controle preciso sobre a resposta da criança, da mesma forma que as atitudes em um jogo controlam a própria resposta imediata. No jogo encontra-se um outro organizado, um outro generalizado, que é encontrado na própria natureza

da criança e tem sua expressão na experiência imediata da criança. E é aquela atividade organizada na própria natureza da criança controlando a resposta particular que fornece a unidade que constrói seu *self*.

O que ocorre no jogo ocorre, a toda hora, na vida da criança. Ela está continuamente adotando as atitudes dos outros com relação a ela, especialmente os papéis dos que, de alguma forma, a controlam ou dos quais ela depende. Primeiro, ela apreende o funcionamento do processo de uma forma abstrata. Isso se dá, num sentido real, da brincadeira ao jogo. Ela tem que jogar o jogo. A moral do jogo apodera-se da criança mais que a moral mais ampla da comunidade como um todo. A criança passa para o jogo e o jogo expressa a situação social na qual ela pode entrar completamente; a moral do jogo pode ter um domínio maior sobre ela do que a da família à qual ela pertence ou a da comunidade em que vive. Existe todo tipo de organizações sociais nas quais as crianças entram, algumas das quais de longa duração, outras temporárias, e a criança, nelas, joga um tipo de jogo social. Nessa fase, ela gosta de “fazer parte” e entra em organizações que passam a existir e que, depois, não mais existem. Ela se torna alguém que pode funcionar no todo organizado e, assim, tende a se autodeterminar no relacionamento com o grupo ao qual pertence. Esse processo é uma etapa notável no desenvolvimento da moral da criança, fazendo dela um elemento autoconsciente da comunidade a que pertence.

É esse o processo através do qual a personalidade surge. Falei disso como sendo um processo no qual a criança assume o papel do outro e disse que ele se dá essencialmente através do uso da linguagem. A linguagem baseia-se, predominantemente, no gesto vocal através do qual atividades cooperativas são realizadas em uma comunidade. A linguagem, em seu sentido significativo, é aquele gesto vocal que tende a despertar no indivíduo a mesma atitude que desperta nos outros e é esse aperfeiçoamento do *self* por meio do gesto intermediando as atividades sociais que faz surgir o processo de adotar o papel do outro. A fase final é um tanto infeliz porque sugere uma atitude do ator que é realmente mais sofisticada que aquela envolvida na nossa própria experiência. Nesse ponto, ela não descreve corretamente o que tenho em mente. Vemos o processo mais precisamente, sob forma primitiva, nas situações nas quais, em brincadeiras, a criança adota diferentes papéis. Por exemplo, se ela se mostra disposta a pagar um tanto de dinheiro, isso suscita a atitude de uma pessoa recebendo dinheiro; o próprio processo faz surgirem as atividades correspondentes de outra pessoa envolvida. O indivíduo se estimula a responder ele mesmo ao que ele solicita de outra pessoa e, então, age em certo grau em resposta a essa situação. Na

brincadeira, a criança, definitivamente, interpreta o papel que ela despertou nela mesma. É isso que fornece, como eu disse, um conteúdo preciso para o indivíduo que responde a um estímulo que o afeta como se o estímulo estivesse afetando a uma outra pessoa. O conteúdo alheio que passa a fazer parte de uma personalidade é a resposta, no indivíduo, que o seu gesto solicita, no outro.

Podemos ilustrar nosso conceito básico, referindo-nos à noção de propriedade. Se dizemos: “Essa é minha propriedade, devo controlá-la”, essa afirmação desperta um certo conjunto de respostas que devem ser as mesmas em toda comunidade na qual existe propriedade. Isso envolve uma atitude organizada com referência à propriedade, comum a todos os membros da comunidade. Deve-se ter uma atitude precisa de controle sobre a própria propriedade e de respeito pela propriedade dos outros. Essas atitudes (conjuntos organizados de respostas) devem ser compartilhadas por todos de forma a que, quando se diz coisa semelhante, se desperta em cada um a resposta dos outros. O que torna a sociedade possível são essas respostas comuns, essas atitudes organizadas com referência ao que denominamos propriedade, cultos religiosos, processos educacionais e relações de família. Naturalmente, quanto mais ampla a sociedade, mais universais devem ser esses objetos. Em todo caso, deve haver um conjunto preciso de respostas que podemos considerar abstratas e pertencentes a um grupo grande. Propriedade em si mesma é um conceito muito abstrato. É aquilo que o próprio indivíduo pode controlar e ninguém mais. A atitude é diferente da de um cão com relação a um osso. O cão vai lutar contra todo outro cão que tentar tomar o osso. O cão não está adotando a atitude do outro cão. Um homem que diz “Essa é minha propriedade” está adotando uma atitude de outra pessoa. O homem está apelando a seus direitos porque ele é capaz de adotar a atitude que todos no grupo têm com referência a propriedade, despertando assim, nele próprio, a atitude dos outros.

O que vai formar o *self* organizado é a organização das atitudes que são comuns ao grupo. Uma pessoa é uma personalidade porque pertence a uma comunidade, porque assume as instituições dessa comunidade na sua própria conduta. Ela usa a língua da comunidade como um meio para ter a sua personalidade e, então, através do processo de adotar os diferentes papéis fornecidos por todos os outros, ela consegue ter a atitude dos membros da comunidade. Em certo sentido, essa é a estrutura da personalidade de um homem. Há certas respostas comuns dadas por cada indivíduo a certas coisas comuns, e, se essas respostas comuns são despertadas no indivíduo no momento em que ele está afetando a outras pessoas, ele desperta seu próprio *self*. A estrutura, então, na qual o *self* é construído é a resposta que é comum a todos, pois

se tem que ser membro de uma comunidade para se ser um *self*. Tais respostas são atitudes abstratas, mas consistem justamente no que denominamos caráter de um homem. Elas lhe dão o que denominamos seus princípios, as atitudes reconhecidas de todos os membros da comunidade para com os valores da comunidade. Ele se coloca no lugar do outro generalizado que representa as respostas organizadas de todos os membros do grupo. O outro generalizado dirige a conduta controlada por princípios e a pessoa que tem esse grupo organizado de respostas é um homem que dizemos ter caráter, em um sentido moral.

É a estrutura de atitudes, então, que vai formar o *self* como algo diferente de um agrupamento de hábitos. Por exemplo, todos nós temos um certo agrupamento de hábitos, como as entonações particulares que uma pessoa usa na sua fala. Esse é um conjunto de hábitos de expressão vocal que se tem sem se ter isso muito em conta. Os conjuntos de hábitos desse tipo que temos nada significam para nós; não ouvimos as entonações de nossa fala que outros ouvem a menos que estejamos prestando uma atenção particular a elas. Os hábitos de expressão emocional que pertencem à nossa fala são do mesmo tipo. Podemos saber que nos expressamos de uma maneira alegre, mas o processo detalhado não chega a nossos *selves* conscientes. Há feixes completos de hábitos como esses que não são parte de um *self* consciente, mas que ajudam a formar o que é chamado de *self* inconsciente.

Afinal, o que entendemos por autoconsciência é um despertar em nós próprios do grupo de atitudes que estamos fazendo surgir em outros, especialmente quando se trata de um conjunto importante de respostas que vão formar os membros de uma comunidade. Não é bom fundir ou misturar consciência, como usamos comumente o termo, e autoconsciência. Consciência, como usado usualmente, refere-se simplesmente ao campo da experiência, mas autoconsciência se refere à habilidade de estimular em nós próprios um conjunto de respostas precisas que pertencem aos outros do grupo. Consciência e autoconsciência não estão no mesmo nível. Um homem sozinho, felizmente ou não, tem acesso a sua própria dor de dente, mas isso não é o que queremos dizer com autoconsciência.

Até aqui tenho acentuado o que designei como estruturas sobre as quais o *self* é construído, o quadro de referência do *self*. Naturalmente, não somos apenas o que é comum a todos: cada um dos *selves* é diferente de todo mundo; mas tem que haver essa estrutura comum, como a que esbocei, a fim de que possamos ser, afinal, membros de uma comunidade. Só podemos ser nós mesmos se somos, também, membros nos quais há uma comunidade de atitudes que controlam as atitudes de todos. Só podemos ter direitos se temos atitudes

comuns. As que adquirimos como pessoas autoconscientes nos tornam membros da sociedade e nos fornecem *selves*. *Selves* só podem existir nos relacionamentos precisos com outros *selves*. Nenhuma linha clara de demarcação pode ser traçada entre nossos próprios *selves* e os *selves* dos outros, pois nossos próprios *selves* existem e como tais são parte de nossa experiência apenas se os *selves* dos outros existem e entram como tais, também, como parte de nossa experiência. O indivíduo possui um *self* apenas em relação com os *selves* dos outros membros do seu grupo social; e a estrutura de seu *self* expressa ou reflete o padrão de comportamento geral desse grupo social ao qual ele pertence, da mesma forma que o faz a estrutura do *self* de todo outro indivíduo pertencente a esse grupo social.

Categoria de contribuição: Teoria

Recebido: 12/11/09

Aceito: 10/09/10



## Livros novos

### Desenvolvimento humano

Maria Cristina Soares de Gouvêa (UFMG, Fae) e Carlos Henrique de Souza Gerken (UFSJ, Lapip) lançaram, neste ano, *Desenvolvimento humano: história, conceitos e polêmicas* (São Paulo: Editora Cortez). Tratando as teorias do século XIX sobre o desenvolvimento humano como discursos científicos, os dois professores as discutem e as problematizam, sem se esquecerem que os desdobramentos delas ainda são sentidos nesta primeira década do séc. XXI, pois foi justamente naquele século que se iniciou a institucionalização das ciências humanas e sociais tal como as conhecemos hoje. A análise rigorosa que realizam da obra de pensadores como William James, Haeckel, Spencer, Taine, entre outros, cobre o impacto de certo evolucionismo sobre as teorizações psicológicas, acentua o eurocentrismo que as marca nas suas vertentes imperialista e colonialista, a influência que elas sofrem da Biologia, ciência então em franco crescimento, da Física e dos estudos monográficos, estatísticos e psicogenéticos. É especialmente importante a análise de conceitos como civilização e raça naquelas produções, pois, em certo momento, um determinismo racial chega a surgir, definindo o indivíduo como a soma de seu grupo racial e cultural. O questionamento das teorias realizado no livro leva o Prof. Marcos Cezar de Freitas, no prefácio, a resumir em poucas palavras a importância desse trabalho: “Boas vindas a um texto que estava faltando”.

### Ouvindo crianças na escola

O capítulo *Criança sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas*, de Ruth Bernardes Sant’Ana, professora e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (Lapip/UFSJ), enriquece a coletânea organizada por Marilene Proença Rebello de Souza: *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010), livro que traz um conjunto importante de pesquisas que buscam compreender como as crianças percebem e relatam seu processo de escolarização. Como explicita a organizadora, os diversos pesquisadores convidados “tiveram contato direto com trabalhos voltados para a infância e desenvolveram pesquisas metodológicas de aproximação à criança e à sua escolarização, sendo que grande parte defendeu trabalhos em bancas de programas de pós-graduação em Psicologia, tanto em níveis de mestrado quanto de doutorado, nos melhores programas do Brasil. Consideramos que este livro poderá ampliar nosso diálogo com a educação, oferecendo elementos importantes para a melhoria da escolarização.”

### Perversão

O livro *Perversão: As engrenagens da violência sexual infanto-juvenil* (São Paulo: Imago) foi lançado, apresentado e discutido no II Simpósio de Pesquisas do Projeto CAVAS/UFMG. Organizado por Cassandra França Pereira, professora do Departamento de Psicologia da UFMG, reúne trabalhos da equipe CAVAS, voltada ao atendimento clínico a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e à pesquisa sobre a temática da violência contra a criança. Formada por doutorandos, mestrands, bolsistas de extensão e de iniciação científica e coordenada pela professora Cassandra, a equipe é referência na pesquisa e no atendimento psicoterápico às vítimas de abuso e exploração sexual, numa proposta preventiva. A orientação teórica e técnica é a psicanálise. O livro fala sobre a imagem de si como criança desamparada que resulta numa repulsa generalizada à pedofilia que, contudo, sempre está emergindo. A imagem do desamparo é contraposta à da criança violentada, tratada como uma “mera vida” a ser usada ao bel-prazer do ato sexual do adulto. Indaga-se sobre o que fazer clínica e tecnicamente nesses casos, sabendo-se que a sexualidade infantil emerge na convergência da repetição familiar e da identificação transgeracional com o agressor, sendo que é justamente a família o lócus de uma resolução não traumática da violência.