



OS PAIS SUFICIENTEMENTE BONS NA OFICINA DE SEXUALIDADE E AFETIVIDADE COM ADOLESCENTES

THE NOT GOOD ENOUGH PARENTS IN SEXUALITY AND AFFECTIVENESS WORKSHOPS WITH ADOLESCENTS

Mauro Lúcio de Carvalho¹

RESUMO: Este artigo discute o tema da sexualidade e a afetividade e suas manifestações no período da adolescência. Traz à baila a questão da ausência paterna e as possíveis consequências dessa ausência na vida dos adolescentes. Os pais precisam ser suficientemente bons, garantindo, assim, a maturidade psicológica dos seus filhos. Mas como ser suficientemente bons? A figura paterna será sempre, na teoria psicanalítica, a de alguém que barra a permissividade do filho; que cinde a simbiose materna entre a genitora e o filho. Tal cisão permite aos adolescentes uma integração das forças pulsionais da sexualidade e da afetividade. A conversa sobre a temática apresentada aconteceu por meio de oficinas em saúde coletiva, realizadas numa Escola Integral, numa periferia de Belo Horizonte. No íterim das oficinas, fenômenos como a função paterna, a angústia dos oficinheiros e o papel do bode expiatório no campo grupal, se desvelaram. Ao se falar da afetividade como tudo aquilo que afeta o sujeito, um adolescente de 12 anos afirmou sentir-se afetado pela ausência paterna. A partir de tal afirmação e dos outros fenômenos grupais, emergidos no campo das oficinas, elaborou-se o presente artigo, propondo a articulação entre a mãe e o pai suficientemente bons, para uma integração da sexualidade e da afetividade na adolescência.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; Saúde coletiva; Oficina; Escola.

ABSTRACT: This article discusses the theme of sexuality and affectivity and its manifestations during adolescence. It raises the question of father absence and the possible consequences of such absence in the lives of adolescents. Parents need to be good enough, ensuring the psychological maturity of their children. But how to be good enough? The father figure will always be, in psychoanalytic theory, that figure of someone who bars the permissiveness of the child; who splits up maternal symbiosis between the mother and the child. Such split allows adolescents in an integration of sexuality and affectivity drives. Conversation about this theme was introduced through workshops in collective health, held in an school, on the outskirts of Belo Horizonte. During the workshops, phenomena such as the father function, the anguish of the workers and the role of the scapegoat in the group were unveiled. When speaking of affection as everything that affects the subject, a 12-year-old said to feel affected by his father absence. From this statement and from the other group phenomena that emerged in the field of the workshops, this article was elaborated, proposing the articulation between the good enough mother and the good enough father, for an integration of sexuality and affectivity in adolescence.

KEYWORDS: Adolescence; Public health; Workshops; School.

INTRODUÇÃO

As forças da sexualidade e da afetividade se manifestam na vida de todo ser humano. Na adolescência essa manifestação está mais acentuada; meninos e meninas exaltam a força da sexualidade nos gestos, na palavra, no olhar e no corpo. A censura ainda não os acovardou, por isso falam sobre essa força vital, ao mesmo tempo em que mantêm certa timidez em abordar esse assunto. O tema da sexualidade e da afetividade é multidisciplinar e inesgotável, sem deixar de ser complexo. Viver a sexualidade e a afetividade, no período da adolescência, é um complicador singular. Eles estão com os hormônios exaltados; querem viver, no entanto,

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. carvalhomauroLucio@yahoo.com.br

o desconhecido da sexualidade e da afetividade, nesta fase da vida, não deixa de ser dialético e, por isso, angustiante. Encontram-se entre o desejo e o medo do desconhecido; e frente a essa angústia, a escuta psicológica é bálsamo na ferida; minimiza o monstro da sexualidade, pintado pelos adultos com cores fortes e assombrosas, algo que deve ser reprimido.

Assim, realizaram-se as oficinas em saúde coletiva, com adolescentes de uma escola municipal, em Belo Horizonte. Na primeira oficina em saúde coletiva, apresentou-se ao grupo² a proposta do trabalho e abriu-se às sugestões de outros possíveis temas que poderiam ser incluídos no planejamento. O grupo pediu para conversar sobre a paternidade e a maternidade na adolescência, o uso de anticoncepcionais, e a higiene com o corpo; o que foi acatado. Acolher as sugestões do grupo suscitou-lhe a corresponsabilidade. Os temas da oficina não podem ser impostos por quem tem o suposto saber, o domínio de um determinado assunto, neste caso, o seu coordenador.

No início das oficinas, o grupo ficou arredio, defendendo-se, pois ainda não havia uma vinculação grupal. A vinculação grupal só é possível quando se tem um projeto em comum. “É apenas quando se vêem (Sic) na condição de agirem juntos para alcançar seus objetivos, [...] que essas pessoas passam a constituir um grupo” (AFONSO, 2002, p 28). No início, o que se tinha era um somatório de pessoas, mas não um grupo, pois o grupo só é grupo quando se tem “objetivos ou ideais em comum e se reconhecem interligadas por esses objetivos e/ou ideais” (AFONSO, 2002, p. 27). O que existia era um medo de não ser aceito pelo outro ou pelo próprio grupo, ou de ser ridicularizado, bem como o medo de mudar, de deixar uma posição conhecida, segura, mesmo que desconfortante. Aos poucos os adolescentes ficaram à vontade, e o crescimento de cada um tornou-se notável. Nesta liberdade, as demandas grupais se apresentavam, os conflitos do adolescer eram evidentes. Reclamavam da ausência paterna e da função de bode expiatório no grupo, delegada a uma garota.

Portanto, não é à toa que o senso comum considera a adolescência como uma fase de conflitos e transições. Mas qual é o porquê de tais comportamentos? Conhecer esses porquês contribuirá para um relacionamento mais harmonioso entre adultos e adolescentes. O adulto racionalizará o processo do adolescer, sem prejulgamentos ou vitimismo. Deixará de dizer, possivelmente, que o adolescente é um “aborrecente”, pois agora compreende que o adolescente passa por uma fase difícil de desenvolvimento (Rena, 2007). Quando se entende esses fenômenos, a partir de um arcabouço teórico, a relação com os adolescentes ganha outra co-

² Por grupo, entende-se um conjunto de pessoas que estão unidas entre si através de objetivos e ideais comuns. Um grupo é formado por pessoas que se conhecem e se reconhecem agindo em torno de uma causa. No grupo, os indivíduos mantêm a individualidade, mas superam, em nome dos objetos comuns, o individualismo segregante. Portanto, um aglomerado de pessoas nem sempre é um grupo.

notação. Assim, o adolecer deixar de ser descrito, pejorativamente, como uma fase de rebeldia (Aberastury e Knobel, 1981).

Fazer um atravessamento equilibrado pela adolescência é fator preponderante à uma vida adulta harmônica, feliz, integrada e realizável. Tal atravessamento exige

acompanhamento nas etapas de crescimento para a idade adulta [...]. Muitas vezes ele se sente muito só. Sente incômodo em falar do que sente no seu corpo, das emoções que o invadem e de sua sede de ser amado e reconhecido. (ROSS, 2014, p. 54).

Adolescentes e pais vivem as ambivalências, dessa época transitória; há ganhos e perdas para ambos. Dificilmente se passa pela adolescência sem conflitos no campo da sexualidade; sem um quê de rebeldia e de luto pela perda do corpo infantil. Tudo isso precisa ser entendido como um fator normal na dinâmica do adolecer. “Estar adolescente, significa estar em transição” (RENA, 2007, p. 32).

O presente artigo emergiu da prática do Estágio Supervisionado VIII, do curso de Psicologia, PUC-Minas, realizado numa Escola Municipal, numa periferia da cidade de Belo Horizonte. O estágio consistia em realizar oficinas sobre sexualidade e afetividade, com adolescentes entre 12 e 15 anos. Chegou-se à Escola Municipal por meio da solicitação da sua direção pedagógica, objetivando promover saberes diversos no percurso da formação elementar. Realizaram-se 10 oficinas, uma por semana, com duração de 1h 15 minutos cada, tendo em média 15 participantes, entre 12 e 15 anos³. As oficinas fomentaram momentos de aprendizado, tanto para os adolescentes quanto para o seu coordenador.

2 O PRIMEIRO ENCONTRO A GENTE NÃO ESQUECE

Diz o ditado popular que a primeira impressão é a que fica. Dito de outra forma, a primeira oficina é inesquecível, suscita muitas perguntas. Foi o que aconteceu na primeira oficina. Quem é você? Perguntavam-se, reciprocamente, adolescentes e estagiário, no primeiro encontro! Adolescentes agitados, desconfiados, arredios, acolhedores, falantes, erotizados, conectados nas redes sociais, cantando funk, mascando chicletes, indicando não estar “afim”, mas também não querendo ir à aula de matemática! Quem é esse estagiário com pose de “inteligente”, que entra em nossa escola e nos convida a participar de uma oficina sobre afetivi-

³ O critério para definir o número de participante foi fundamentado no texto de Afonso (2002), que afirma: o tamanho do grupo influencia no desenvolvimento das relações dos respectivos membros. É verdade que o tamanho do grupo é sempre uma questão complicada. Grupos pequenos significam menor diversidade. Grupos maiores podem se dividir em subgrupos, colocando em risco a proposta da grupalização. Para cada demanda, estabelece-se o número de participante.

dade e sexualidade, com o poder da palavra, estudante de psicologia, a ciência que cuida de gente doida?! Foram essas as comunicações não verbais desveladas no rosto de cada indivíduo integrante da oficina. Eram estranhos! “Olá! Tudo bem com vocês?” (Coordenador)⁴. Foi a primeira pergunta que surgiu, a primeira tentativa de proximidade. Antes de terminar a pergunta - Tudo bem com vocês? - ouvia-se respostas discordantes e enfáticas: “sim; mais ou menos; não;” (Adolescentes)⁵, além do silêncio de uns dois ou três. As pernas tremiam, a palpitação aumentava, mas era preciso ser inventivo, acolhedor; sorrir, mesmo que internamente houvesse uma vontade de sair correndo.

A ansiedade circulava pelo corpo, a respiração ia sendo controlada, até que os rostos foram se abrindo, como uma janela, por onde o sol, aos poucos, vai iluminando um quarto escuro numa manhã de inverno. O prazer de ficar aí dava sinais, a ansiedade diminuía. O próximo passo era fazer o enquadre.

2.1 O enquadre

O enquadre pode ser entendido como a elaboração dos princípios que nortearão o trabalho, as regras para o funcionamento da oficina (AFONSO, 2002). No enquadre, definiu-se que a oficina se realizaria às segundas-feiras, das 13h às 14h15. Depois de três faltas consecutivas, o adolescente não continuaria no grupo.

Definir o enquadre implica definir número e tipo de participantes, local, recursos disponíveis, número de encontros e outros detalhes que contribuem para organizar o trabalho. Ou seja, é preciso preparar uma estrutura para o trabalho. [...] dar uma estrutura para o trabalho é o mesmo que dar uma linguagem para sua mensagem: ao mesmo tempo em que limites são colocados, possibilidades são criadas. (AFONSO 2006, p. 104).

Enquadrou-se que os assuntos abordados na oficina, ficariam resguardados por todos, não os comentando pelos corredores da escola, tampouco em casa. Pediu-se essa reserva para proteger a todos de comentários pejorativos, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Combinou-se que as dúvidas poderiam ser expressadas no grupo, ou escritas, anonimamente, e postas em uma caixa, devidamente preparada para tal finalidade. Firmou-se o compromisso de que, durante as atividades, não seria permitido o uso de celular ou objetos equiparados. Propôs-se o respeito mútuo pelo colega, manifestado na capacidade de ouvir e respeitar as opiniões diversas. Fez-se acordos em grupo para serem cumpridos em grupo.

⁴ Primeira tentativa de estabelecer uma comunicação com os adolescentes.

⁵ Respostas dos adolescentes à primeira pergunta do coordenador da oficina.

As regras norteadoras emergiram da construção grupal, com excelente nível de envolvimento, no entanto, o cumprimento das mesmas deixou a desejar, mas isso é processo normal no adolescer. Infringir as regras, nesse caso, não indicavam rebeldia com a pessoa do coordenador, mas talvez o que ele representa no universo simbólico de cada indivíduo. O coordenador é a representação da lei, que o adolescente insiste em protestar, no elã da construção de sua identidade (ABERASTURY; KNOBEL, 1981).

O espaço das oficinas permitiu que os adolescentes se manifestassem livremente, sa nassem dúvidas, levantassem questionamentos, discordassem, bagunçassem e sentissem-se acolhidos e respeitados. Eram protagonistas de um novo saber, construído a muitas mãos. Esse dinamismo marcava a vivência da sexualidade e da afetividade. A oficina tornou-se o lugar da informação e da formação; da libertação dos mitos que permeiam a sexualidade e a afetividade nos neurônios dos adolescentes.

Os encontros aconteceram na própria escola municipal, com os alunos do turno integral. Pela manhã, estes recebiam a formação curricular, à tarde, participavam de oficinas. O convite para as oficinas partiu da coordenação da escola, depois de ter estabelecido com o estagiário os critérios para participação: ter entre 12 e 15 anos e motivação para o trabalho. Estabeleceu-se que se alguém demonstrasse desinteresse em continuar, seria permitido o afastamento do mesmo. Todo o material utilizado seria providenciado pelo setor de estágio da PUC - MG ou pelo coordenador da oficina.

2.2 Uma pergunta

Tendo resolvido as questões preliminares, minimizado o nível de ansiedade dos adolescentes e do coordenador, uma pergunta ecoou do fundo da sala: “o que é esse negócio de oficina de sexualidade? ...vão nos ensinar a trepar? a fazer sexo” (Um adolescente)⁶. Pairou um silêncio, mas logo rompido pela resposta que veio do outro lado da sala: “não mané, isso “nóis” sabe. Vão ensinar a não pegar AIDS, a não engravidar as meninas” (uma adolescente)⁷. Enquanto a última frase reverberava, uma menina com voz gritante se defende: “u cara, - referindo-se ao coordenador- vai nos ensinar a escapar de meninos tarados como vocês, que só pensam em pegar as meninas.” (uma adolescente)⁸

⁶ Interrogação de um adolescente e a resposta do mesmo sobre o objetivo da oficina.

⁷ Uma adolescente rechaça a fala de um colega, quando este tentar expor os objetivos da oficina.

⁸ Outra resposta na tentativa de explicar qual era o objetivo da oficina e rebater ao primeiro comentário referente aos objetivos da oficina.

A mensagem subliminar era de que não seria fácil o trabalho. O público era heterogêneo; o grupo ainda não estava formado e parecia se agredir verbalmente, querendo demarcar seu espaço. Como ler toda a mensagem explícita e implícita? Em meio a essas primeiras impressões, já era possível ouvir uma espécie de pedido de ajuda, uma demanda, mesmo que não grupal, dava sinais. Parecia que a noção de afetividade e sexualidade para aquele grupo, estava vinculada ao ato sexual. Eram os primeiros indícios desvelados na dinâmica grupal.

Ainda na primeira oficina, quando possível, depois de um tumulto enorme, explicou-se ao grupo qual era a proposta da oficina. Com o intuito de clarear os objetivos da mesma, trabalhou-se e ampliou-se o conceito de sexualidade, valendo da conceituação de Ross que descreve “a sexualidade como um conjunto das tendências e dos fenômenos que motivam o crescimento, o bem-estar ou a satisfação na vida e no amor.” (ROSS, 2014, p. 19). Com essa fundamentação teórica, evitou-se manter a sexualidade reduzida apenas ao ato sexual.

Passou-se à construção dos crachás. Nomes e desenhos compunham os crachás como forma de expressão do ser. Viam-se cores fortes e neutras, nomes pequenos à direita da margem superior do crachá; nomes enormes no centro, rabiscos indecifráveis em vez de nomes. Que comunicação é essa? A resposta não veio de imediato. Foi preciso ouvir, pois, seria precipitado tentar hipotetizar, ainda éramos estranhos. A essa altura da oficina já arriscávamos a dirigir-nos uns aos outros, tomar o lápis de cor emprestado, mostrar o crachá ao colega, saber se estava bonito ou não. As críticas e piadinhas eram constantes.

O crachá, conforme orientação da supervisão, foi construído no grupo e pelo grupo. Também o coordenador participou da construção do seu crachá, colocando-se numa posição de igual, de quem constrói junto. No início, julgava-se ser mais prático levar o crachá pronto. Contudo, optou-se por obedecer a orientação. Partiu-se para a escola; na bolsa, crachás em branco, pincel, lápis de cor e uma estranheza que dizia: não vai dar certo, era melhor levar tudo pronto! Por traz de uma suposta organização pode esconder uma velada imposição, que certamente impedirá o fluir do vínculo grupal. O bonito da oficina é a partilha dos saberes que cada um possui. Um vínculo afetivo entre coordenador e integrantes, gradativamente, foi sendo construído. Sutilmente, o vínculo grupal acenava; tínhamos tarefa e objetivos comuns (Afonso, 2001). A tarefa, conhecermo-nos; o objetivo, formarmos um grupo de oficina sobre sexualidade e afetividade.

Na hora da apresentação, os adolescentes pontuavam suas expectativas em relação à oficina. Mesmo timidamente, arriscavam manifestar as curiosidades acerca da temática norteador. Notoriamente, ouviam-se discursos carregados de mitos, informações distorcidas acerca da sexualidade, além de uma compreensão reducionista do assunto, entendido simplesmente

como ato sexual. Ao final da apresentação, já se podia delinear o perfil do grupo: jovens com a sexualidade muito aflorada; alguns com prática sexual, outros com vergonha de se expor, como que reprimindo sua sexualidade e afetividade. Assim, nas entrelinhas das ações e reações, o grupo expressava sua vivência e entendimento da sexualidade e da afetividade.

3 A OFICINA E OS DESDOBRAMENTOS

O trabalho das oficinas em saúde coletiva, possibilitou a percepção de alguns fenômenos grupais. Destacou-se os fenômenos dos pais suficientemente bons e o do bode expiatório; este último protagonizado por uma garota franzina, que nas últimas oficinas deu seu grito de liberdade ao manifestar sua decepção com o grupo: “tudo de errado é culpa minha, mas vocês também erram.” (uma Adolescente)⁹. Esses fenômenos marcaram o desdobramento da oficina; eles são descritos com o intuito de entendê-los sem preconceito, mas primando por uma compreensão referenciada na psicologia grupal.

Para alguns adolescentes, bem como para a maioria da população, a sexualidade está atrelada ao ato sexual, por isso dizem já saber tudo sobre o assunto. No entanto, quando se amplia a compreensão da sexualidade e da afetividade, abordando, por exemplo, o cuidado com a saúde, diferenças e particularidades do funcionamento do corpo masculino e do corpo feminino, os quem antes diziam saber tudo, apresentam-se como analfabetos no assunto. Esse era o objetivo das oficinas, isto é, prevenir e promover a saúde, ampliando os horizontes da sexualidade e da afetividade. Com tal propósito, a conversa ficou atraente e os adolescentes se conheceram um pouco mais. Elaborou-se, em grupo, a ideia de que a sexualidade e a afetividade formam um elo inseparável, dando vida e colorido à existência humana.

Fomentou-se esse elo, debatendo a dimensão do cuidado, do carinho e do afeto inerentes ao ser humano. Além do prazer sexual, os indivíduos querem companhia, mandam mensagens nas datas comemorativas, abraçam-se, trocam-se presentes, vão ao cinema juntos. As manifestações acima descritas, revelam a vivência, cotidiana, da sexualidade e da afetividade. “A sexualidade é composta de três pulsões básicas (erótica, afetiva e cognitiva), as quais incitam a amar, a criar e a estabelecer relações, influenciando, portanto, todos os aspectos da vida e da conduta humana.” (ROSS, 2014, p. 19). Portanto, pode-se dizer que a sexualidade e a afetividade englobam tudo aquilo que toca o ser humano.

⁹ A garota à qual recaiu o papel de bode expiatório começa a renegar essa função, defendendo-se.

Sexualidade é vida, abraço, alimentação saudável, prática de esportes, relação social, namoro, transa, cuidado, autoconhecimento; é sorrir e chorar quando se tem vontade. Assim, conceituada a sexualidade, superavam-se os reducionismos populares. No intuito de aprofundar a discussão, a palavra foi dada aos adolescentes, para que partilhassem o conhecimento que possuíam acerca da afetividade. Descrever a afetividade pareceu ser mais acessível. Falou-se que a afetividade estava ligada ao afeto, dar e receber afeto. Ampliaram-se as contribuições do grupo, dizendo que afetividade é tudo aquilo que afeta o sujeito.

Para ilustrar a definição apresentada, pediu-se exemplos de afetamento. O silêncio pairou, até que Augusto¹⁰, um garoto de 12 anos, disse: “sou afetado pela ausência do meu pai em minha vida.” (informação verbal)¹¹. Agora o silêncio era interno. Auscultava-se um pré-adolescente, pontuando a ausência física e psicológica do pai. No pensamento do coordenador borbulhavam várias interrogações. Como esse garoto conseguiu expressar sua demanda? Como vive esse garoto? Quem faz a função paterna na vida dele? Ficarão algumas lacunas em sua estrutura de personalidade?

De fato, a presença do pai é importante para o processo de individuação do sujeito? A psicanálise diz que sim! Assim pensam Aberastury e Knobel (1981), e o psicanalista Corneau. Este último afirma que “uma das principais consequências da ausência do pai é que os filhos são deixados sem corpo. Ora, o corpo é a base de toda identidade.” (CORNEAU, 1991, p. 32). O relato do Augusto afetou todos os presentes na oficina. Não se falou com o Augusto, mas sua intervenção representava os outros Augustos, Marcos, Raquel, também afetados pela ausência de um dos genitores. Mediante o discurso de Augusto, a vontade de entender sua queixa motivou o coordenador da oficina a pesquisar a importância ou não da função paterna na vida dos filhos. A declaração do Augusto impôs várias questões à psicologia. De fato, a ausência do pai afeta os filhos? “A falta de atenção do pai traz como consequência a impossibilidade de o filho identificar-se com ele para estabelecer a própria identidade masculina.” (CORENAU, 1991, p. 24).

Às perguntas anteriores, é possível fornecer várias respostas. Buscando um foco para compreender a demanda apresentada por Augusto, fez-se um recorte no pensamento de Donald W. Winnicott. Esse autor descreve os princípios epistemológicos do desenvolvimento humano, a partir dos processos de “dependência absoluta, dependência relativa, e rumo à independência.” (WINNICOTT, 2013, p. 27). A teoria Winnicottiana afirma que tais processos

¹⁰ Para garantir a privacidade dosicineiros, os nomes dos adolescentes registrados nesse artigo são fictícios.

¹¹ Depoimento do Augusto referente à ausência do pai em seu contexto familiar, quando se discutia o conceito de afetividade.

atingirão as expectativas se forem vivenciados num clima favorável ao amadurecimento humano, que significa ter uma mãe suficientemente boa.

A mãe suficientemente boa alimenta a onipotência do lactente e até certo ponto vê sentido nisso. E o faz repetidamente. Um *self* verdadeiro começa a ter vida, através da força dada ao ego do lactente pela complementação pela mãe das expressões de onipotência do lactente. (WINNICOTT, 1983, 133).

A mãe suficientemente boa é a que possibilita o processo de maturação do bebe, ou o lactente. “Como sempre, *a maturação* (em psicologia) *depende da qualidade do ambiente favorável*” (WINNICOTT, 1983, p. 164). O bebê necessita de uma provisão ambiental, e neste caso a mãe é a melhor provisão ambiental, capaz de satisfazer as necessidades fisiológicas do lactente, especialmente por meio do objeto seio. “[...] como no caso do bebê que se relaciona com o seio, não havendo consciência da figura da mãe, embora o bebê possa “conhecer” a mãe em momentos de contato afetivo” (WINNICOTT, 2013, p. 14). Como não há consciência de figura materna, essa função poderá ser desempenhada por outras pessoas. A mãe suficientemente boa é o ambiente provedor, que afirma a onipotência do bebê.

Entendendo a função da mãe suficiente mente boa, é possível conhecer como é a mãe não suficientemente boa, isto é, um ambiente não favorável à maturação do bebê. O ambiente não suficientemente bom “não é capaz de complementar a onipotência do lactente, e assim falha repetidamente em satisfazer o gesto do lactente” (WINNICOTT, 1983, p. 133). Não sendo suficientemente boa, “a catexia dos objetos externos não é iniciada. O lactente permanece isolado” (WINNICOTT, 1983, p. 134).

A construção do *self* verdadeiro dependerá de uma mãe suficientemente boa. Isso significa maturidade por parte da genitora, consciência dos limites e especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano e outros. A dependência absoluta, entre o bebê e sua mãe, é celebrada nos primeiros meses de vida. Tal dependência é circular; acontece entre a mãe e o bebê, entre o bebê e a mãe. A dependência absoluta é primordial ao desenvolvimento psicossocial da criança, pois faz gerar a confiança necessária à criança para, posteriormente, ousar a diferenciar-se da mãe. Ser dependente, neste contexto, não indica déficit existencial, ou uma patologia. Ao contrário, é condição para se alcançar maturidade humana, um ego forte e coeso. “A presença dessa mãe suficientemente boa” (WINNICOTT, 2013, p. 24) possibilita o contínuo desenvolvimento da criança, rumo à independência.

No fenômeno mãe-filho, a internalização da mãe suficientemente boa possibilita a genitora se ausentar, mesmo que por períodos curtos, do campo visual da criança. A internaliza-

ção da mãe por parte do bebê abre caminho à etapa seguinte, a da dependência relativa. Nesta etapa, genitora e bebê, ampliam o raio de liberdade para ousar e viver uma relação não patologizante. O bebê explora a ausência da mãe, movimentando-se, livremente, sem os excessivos cuidados maternos. É o momento da formação do mundo imaginário da criança, como estratégia de elaboração das suas frustrações. A ausência do objeto possibilita imaginá-lo e eternizá-lo, como caminho para se diminuir a angústia da ausência. A mãe, por sua vez, retorna à rotina de trabalho, à vida social e a outras práticas geradoras de saúde psíquica, tanto para o bebê como para si. A essa altura, a mãe suficientemente boa consegue equilibrar ausência e presença na dinâmica materna; e a criança agradece esse equilíbrio, que incidirá sobre sua sexualidade e afetividade.

De acordo com Winnicott (2013), é esse equilíbrio que conduz a mãe e o bebê em direção à independência do bebê. Isto significa, para a criança, passar do controle materno para o autocontrole, um início de maturidade, tanto na mãe quanto no bebê; sinal de que a mãe conseguiu ser suficientemente boa. “As crianças nos dão sinal certo de sua boa saúde quando começam a ser capazes de desfrutar da liberdade que cada vez mais lhe conferirmos.” (WINNICOTT, 2013. p. 44). Quando há uma relação equilibrada entre a mãe e a criança, ambas se direcionam para a autonomia, a independência.

Neste sentido, a teoria Winnicottiana, esclarece que uma criança bem cuidada pela mãe suficientemente boa, terá condições, no alvorecer e no suceder da adolescência, de guiar-se por conta própria, chegando à independência. O itinerário saudável de amadurecimento humano pressupõe passar do controle exercido pelas figuras parentais ao autocontrole. Chegar ao autocontrole só será possível, segundo Winnicott (2013), se a criança crescer num ambiente propício à maturação.

3.1 O pai suficientemente bom

A teoria Winnicottiana sobre a mãe suficientemente boa é plausível; não há como negá-la, pois a presença da mãe é fator determinante na vida da criança. Contudo, a intervenção do Augusto, na oficina, ressalta a importância e o papel do pai na formação do filho. Quando diz sentir-se afetado por essa ausência, ele está apresentando uma falta sentida: a da presença do pai em sua formação. Ele não desconsiderou a mãe, apenas registrou a ausência do pai. A demanda do Augusto vai ao encontro com do pensamento do psicólogo Canadense, Corneau, quando este diz que “para evoluir, um homem precisa ser capaz de identificar-se com a mãe e com o pai.” (CORNEAU, 1991, p. 26). Os genitores são fundamentais, e, não se trata de

exaltar um em detrimento do outro. Cada um tem função na formação da identidade do filho. O afetamento do Augusto põe em questão a mãe suficientemente boa, deixando entrever que não basta a genitora ser suficientemente boa, o genitor também precisa ser. Os pais precisam ser suficientemente bons para garantir um bom desenvolvimento humano (Winnicott, 2013). Certamente Augusto foi porta-voz de um número grande de adolescentes que se sentem afetados pela ausência do pai. Ainda bem que ele conseguiu expressar seus sentimentos, sua afetação.

Não se pensou a oficina para ser só um espaço terapêutico, no entanto, Augusto fez dela um espaço catártico. Sem entrar no mérito de ser a oficina o local adequado ou não para tal expressão, a atitude dele é foi positiva. Ele foi corajoso ao expor seu afetamento diante do grupo, já no primeiro encontro. Coragem ou pedido de ajuda? Não se percebeu a necessidade, mas se houvesse, esse era o momento de encaminhá-lo ao acompanhamento psicoterapêutico.

A ausência física e psicológica do pai, possivelmente, afetará a vida das crianças em qualquer etapa do desenvolvimento. Contudo, no período da adolescência, o menino vai senti-la com mais intensidade. É o que diz Ross:

Particularmente no momento da puberdade, o genitor do mesmo sexo que o/a filho/a (Sic) pode iniciar um intercâmbio mais profundo acerca das mudanças fisiológicas, mas, sobretudo, sobre as experiências emocionais e afetivas que acompanham essa etapa. (ROSS, 2014, p. 53).

Frente aos novos desdobramentos da sexualidade, próprios do adolescer, o pai suficientemente bom tornar-se-á uma âncora para quem se sente angustiado, diante das inúmeras transformações físicas e psíquicas que ocorrem em seu corpo. O sujeito adolescente se pergunta: sou infantil? Adulto? Adolescente? Há um luto sendo vivido neste momento de interrogação; “o luto pelo corpo infantil.” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 45). São conflitos inerentes ao processo de adolescer que requerem apoio dos genitores ao adolescente. Tais conflitos serão superados pelos pensamentos fantasiosos e a busca de vinculação grupal, como que numa tentativa de uniformidade, de apoio entre os iguais que são diferentes. “Depois de passar pela experiência grupal, o indivíduo poderá a separar-se da turma e assumir a sua identidade adulta.” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p.37).

A mãe suficientemente boa requer parceria com um pai suficientemente bom, tendo em vista o desenvolvimento humano da criança. O pai é importante desde o início da vida da criança; dele dependerá o processo de individuação, a formação da identidade sexual e o desenvolvimento social.

O pai é o primeiro *outro* que a criança encontra fora do ventre de sua mãe. Bastante indistinto para o recém-nascido, o pai encarna inicialmente a não-mãe e dá forma a tudo que não seja “ela”. Torna-se o terceiro elemento nessa história de amor, introduzindo um fator de separação entre a mãe e a criança. Por sua simples presença, ele provoca a diferenciação: ao reivindicar sua mulher, ele coloca um fim à simbiose paradisiaca na qual vivem mãe e filho. (CORNEAU, 1991, p.27).

Corneau (1991) expõe claramente a função paterna ao explicitar ao apresentá-la como fator, necessário, de separação que deve ocorrer entre a mãe e o filho. Essa separação é necessária para o desenvolvimento da criança. O mesmo autor afirma a necessidade da intervenção da figura paterna, visando o amadurecimento psicológico da criança.

Na verdade, o pai, ao provocar o fim da união total entre a mãe e seu filho, rompe a identificação entre o desejo e o objeto do desejo. Isso significa que a criança poderá tomar consciência do desejo como sendo um fato psíquico que possui uma existência em si, uma existência independente do fato de esse desejo encontrar ou não satisfação na realidade exterior. (CORNEAU, 1991, p. 41).

O filho é o objeto de desejo da mãe. É nessa relação simbiótica que a intervenção paterna colocará um ponto final. É isso não é uma malvadeza, mas possibilidade de construção de identidade do sujeito. A criança está identificada com a mãe, e a castração ou a intervenção paterna põe fim a essa identificação primária, fazendo com que a criança invista em novos relacionamentos (Corneau, 1991). E o pai pode ser esse novo investimento. “A personalidade se constrói e se diferencia por meio de uma série de identificações” (CORNEAU, 1991, p. 24).

A intervenção paterna está para Corneau o que castração está para a psicanálise freudiana. Os dois conceitos, intervenção e castração, dizem da mesma necessidade estruturante do sujeito. Com isso, pode-se afirmar que na vertente psicanalítica a figura paterna é percebida como fundamental na vida da criança. Contudo, há uma diferença singular na função paterna na psicanálise ortodoxa, a freudiana, com a qual Winnicott rompeu e estabeleceu novas perspectivas na função paterna. O pai é apoio ao exercício da maternagem. “O esposo da mãe também pode ser uma pessoa importante na casa, ajudando a criar um lar, e pode ser um bom substituto para a mãe” (WINNICOTT, 1983, p. 84). Ainda sobre as funções paternas e maternas, Winnicott difere de Freud quando coloca os pais como os responsáveis por abrir a possibilidade das relações sociais da criança, fazendo-as transitarem da dependência à independência. O pai recupera a mãe para si, deslocando-a da preocupação materna primária.

Para Freud [1923] (1996)¹², o pai é o responsável por barrar a ligação sexualizada entre a criança e a mãe. Essa ligação fusionada se dá por causa do seio materno, fonte de alimento e de prazer (Freud, 1996). A função paterna é para estabelecer essas fronteiras entre mãe e criança, recuperando para si a mulher, e permitindo à criança estabelecer novos investimentos relacionais. O pai faz o corte fusional entre mãe e filho; talvez um segundo corte umbilical. É nessa relação com a mãe que o menino vivencia o Édipo. Como? O filho ama a mãe e se identifica com o pai que também a ama. Se o amor do menino pela mãe evolui, o pai torna-se um competidor poderoso, e, por medo desse competidor, o filho se afasta da mãe e identifica-se com o pai. É o medo da castração, pois o menino percebe que a mãe não possui o pênis. O pai é a figura imaginária do castrador e, para não ser castrado, o melhor é aliar-se a ele. Para Freud (1996), Corneau (1991) e Winnicott (2013) é esse o desfecho recomendável, o qual favorecerá a formação do Ego e Superego.

Quando essa identificação com o pai se intensifica, a “demolição do complexo de Édipo” (FREUD, 1996, p. 47) está possível de acontecer. Acontecendo, o menino mantém uma relação afetuosa com a mãe e consolida sua masculinidade (FREUD, 1996). “Por isso o pai barra a mãe, assumindo o filho como seu também” (ALBERTI, 2004, p. 18). Barrar a criança em seu investimento libidinal com a mãe, é ajudá-la a se perceber como um sujeito separado, como um outro indivíduo. A não interdição do pai pode ocasionar uma relação fusionada entre a criança e a mãe, prejudicando-as. Tanto a independência Winnicottiana, quanto a intervenção paterna freudiana constituirão a criança como sujeito, diferente da mãe; um outro indivíduo, com desejos e fantasias diferenciados da genitora.

Seguindo o viés psicanalítico, torna-se evidente o valor da presença paterna junto a criança. Vale ressaltar que a psicanálise não endereça essa presença ao pai biológico, mas a quem faz a função paterna. Sobre isso Corneau pontua o seguinte: “O sentido que dou à expressão “pai ausente” abarca tanto a ausência psicológica quanto a física do pai, correspondendo à ausência em espírito e a ausência emotiva” (1991, p. 23). Essa questão merece ser discutida em outro momento, sobretudo quando se pensa as novas configurações familiares da atualidade.

Winnicott (2013), Aberastury e Knobel (1981), Ross (2014) e Corneau (1991), cada um a seu modo, apontam a adolescência como tempo de amadurecimento e desenvolvimento humano. Todos eles entendem o desenvolvimento humano como um processo longo e contínuo.

¹² As citações entre colchete referem-se ao ano da publicação original da obra; e a referência anual entre parênteses, diz do ano da publicação consultada. Quando a mesma obra for, novamente, citada, o registro será do ano da publicação consultada.

nuo, perpassado por etapas distintas em si. Lendo os autores descritos, e tendo presente o afe-tamento de Augusto, conclui-se que na ciranda do existir, a presença dos pais suficientemente bons é fundamental. É uma presença que gera segurança na passagem à vida adulta. “É o am-biente circundante que torna possível o crescimento de cada criança; sem uma confiabilidade ambiental mínima, o crescimento pessoal da criança não pode se desenrolar, ou desenrola-se com distorções” (WINNICOTT, 2013, p. 45).

Bons pais não é sinônimo de perfeitos, pois não é possível ser assim. A bondade dos pais pode ser entendida como presença, transmissão de afeto, capacidade de deixar espaço à expressão das fantasias, liberdade para acertar e errar na tentativa de fazer a integralização do eu. Com o pai presente ou não, a adolescência é um período caracterizado por ansiedades, fantasias e pensamentos revolucionários (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). É uma fase de acentuadas curiosidades, dúvidas, mitos, medos e desejos. “Em um grupo, cada sujeito procura exprimir seus desejos e fazer com que os outros os considerem” (HENRIQUEZ, 2001, p. 62). Há no ser adolescente uma pulsão querendo transbordar; uma incerteza acerca da vida e da identidade pessoal, já não bastassem as flutuações da sexualidade e da afetividade. O pai, nesse contexto, aparece como um balizador para o filho, que se encontra em busca de um di-recionamento existencial. “O rapaz, ao não ter uma figura masculina com quem se identificar por déficit ou ausência da figura paterna, tentará procurar essa figura toda a sua vida.” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 49). Pais suficientemente bons ajudarão seus filhos na travessia do vale de lágrimas existencial no período da adolescência. Entendendo que pais suficientemente bons não impedem os filhos de experimentarem uma certa angústia existen-cial, pois está é parte da estruturação do sujeito. É nessa dialética humana que se estabelecem a maturidade e a resiliência humana.

3.2 O bode expiatório

Em quase todo grupo há quem desenvolva o papel de bode expiatório. “Quando o gru-po não consegue resolver seus problemas, será tentado a achar um bode expiatório” (ENRIQUEZ, 2001, p. 65). É como se o grupo terceirizasse sua responsabilidade pelos erros do mesmo. No contexto do estágio desenvolvido, a função de bode expiatório, aquele sobre o qual recai a culpa pelos erros do grupo, foi delegada à Kátia, a mais nova integrante da ofici-na, e a menor em estatura; uma garota de 12 anos num corpo franzino. Parece que sua estatura baixa a tornava invisível no grupo, especificamente, quando tomava a palavra. Era perceptível que os demais colegas menosprezavam sua fala. Seu discurso era como que uma voz no de-

serto. “Essa vitima pode ser alguém que não é de modo algum responsável pela situação atual ou a pessoa que se revela mais frágil” (ENRIQUEZ, 2001, p. 65).

Há um risco intrínseco no processo grupal, que é o de eleger algum integrante como o bode expiatório. O coordenador do grupo precisa ficar atento e intervir quando identificar tal fenômeno grupal. Deverá intervir sem muito alarde, mas com firmeza. Do contrário, o grupo ficará ameaçado de extinção. A desistência do grupo é comum, mas não poderá ser por esses motivos. Coordenar não é só desempenhar as tarefas planejadas, mas ater-se às comunicações subliminares do grupo; identificar os papéis que são desenvolvidos no grupo e pelo grupo (AFONSO, 2001).

No início, Kátia foi rechaçada pelo grupo por fazer perguntas infantis, do tipo como nascem os bebês. Houve um momento em que o grupo pediu a saída dela, pois destoava-se por sua infantilidade. Houve uma intervenção da coordenação da oficina, que levou o grupo a rever seus “rótulos.” Foi-lhes perguntado se apenas Kátia demonstrava comportamento infantil no grupo. E se não teria, no grupo, momentos de infantilidade; e se essa infantilidade não seria um fenômeno natural ao processo da grupalização. Houve discordâncias; sentiram-se ofendidos.

Depois de algumas ponderações, o grupo recuou no pedido de afastá-la, no entanto, vez ou outra voltava-se a esse rótulo. Depois do ocorrido, Kátia manteve-se mais calada, contudo não deixou de expressar-se; chegou a dizer que sairia, pois se sentia pressionada. Ao ser perguntada se gostaria de sair ou continuar, respondeu que preferiria continuar, o que foi incentivado. No dia em que foram abordados os métodos contraceptivos, Kátia aproveitou a ausência das amigas que a reprimiam, para se soltar nas brincadeiras de cunho sexual; fez perguntas sem a censura grupal. Era outra Kátia, mais solta, curiosa, exaltada, sem deixar de ser um pouco infantil, conforme ponderação do grupo. Na sessão seguinte, sentia-se mais à vontade no grupo, Kátia estava emponderando-se; conquistando seu espaço no grupo, não se deixando intimidar pelos rótulos.

4 A ANGÚSTIA FILIAL, A PATERNA E A DO ESTAGIÁRIO

Enquanto se recebia a fundamentação teórica com a professora supervisora do Estágio VIII, do curso de Psicologia da PUC- Minas, os questionamentos borbulhavam! Era um misto de sentimentos. De um lado, grande expectativa em começar o trabalho das oficinas; em conhecer o rosto de cada participante, ouvir suas histórias, experiências e dúvidas acerca da temática planejada.

Estava consciente de que seria uma troca de saberes. Mas, concretamente, como seria essa troca? Como preparar-me para fazer do instrumento “oficina” um espaço de circularidade dos saberes, do respeito, do empoderamento, do aprendizado recíproco? Tais perguntas perpassavam os dias que antecediam o início da prática estagiária e fazia-me sentir um pouco adolescente. Neste anseio, leu-se o texto de Aberastury e Knobel (1981), que afirma ser a adolescência um tempo de mudanças corporais. Esses autores descrevem o adolescente como aquele que vive o luto pelo corpo infantil. Tal luto explica, por exemplo, os momentos de tristeza comuns a todos os adolescentes. Nas oficinas foi possível perceber os lutos e as oscilações do humor, próprios do adolecer, indicando ser aquele um adolescente “normal.”

Além das mudanças corporais, existem as biológicas, as sociais e as psíquicas; inevitavelmente todas geram angústia. O garoto, por exemplo, fica sem saber se ele já é um homem adulto ou um adolescente. Quando se olha no espelho vê um sujeito desajeitado, na maioria das vezes, cheio de espinhas. E no espelho se pergunta: o que é melhor, ser adulto ou ser adolescente? Ter barba ou não? A menina começa a sentir o crescimento dos seios, o alongamento do quadril; sente-se um pouco desajeitada.

No adolescente, as modificações em seu corpo levam-no à estruturação de um novo ego corporal, à busca de sua identidade e ao cumprimento de novos papéis: “Quem eu sou hoje?”, quem sou eu?”, se eu fosse você?” eu sou como você?”, “eu sou como todos?”, são as perguntas que diariamente o adolescente se faz. (ABERASTURY; KNOBEL, 1982, p. 66).

Tais questionamentos levam ao isolamento social e à rebeldia familiar, pois sentem-se como um estranho no ninho. Com os pares, o comportamento é diferente do tido com a família, o que não significa amar mais os amigos que a família. “O adolescente está vivendo um processo de identificação em massa, onde todos se identificam com cada um.” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 36). Com os iguais, o sentimento de angústia é compartilhado, mesmo mantendo um pouco de repressão e medo de expor-se.

Um refúgio do mundo externo no período da adolescência é um fenômeno natural, e não pode ser catalogado, sem uma séria investigação, como sintoma de uma possível patologia. Há casos e casos! Aberastury e Knobel (1981) enfatizam que o adolescente quebra suas conexões com o mundo externo, e que isso não deve ser entendido como uma atitude patológica, mas um refugiar-se no seu mundo interno, que, diante das diversas mutações, é seguro e conhecido. Entender esses processos pelos quais atravessam os adolescentes é importante, pois assim se reduz as patologizações atribuídas aos jovens nos tempos atuais. Nossa cultura multiplicou as doenças juvenis. O que são fenômenos normais no processo de adolecer pas-

sou a ser visto como um transtorno. É preciso despatologizar os fenômenos normais da adolescência!

Certamente esse fechamento é um mecanismo de defesa do adolescente, que requer respeito. Saber respeitar o tempo do adolescente é fundamental para que este recupere as relações sociais e se abra novamente à família, por exemplo. Alguns pais costumam ser evasivos por demais, o que não contribui com o desenvolvimento do adolescente. O respeito ainda é o melhor amparo ao desenvolvimento do adolescente “O adolescente sadio é um adolescente maduro, e não um adulto precoce” (WINNICOTT, 2013, p. 129).

Afonso (2002), narra a dialética grupal presente nos adolescentes que se reúnem, por exemplo, numa oficina. Aqui cada adolescente quer ser reconhecido e reconhecer. Segundo Henriquez (2001), há um desejo de reconhecimento e um reconhecimento do desejo. “Esse duplo investimento caracteriza um movimento próprio de todos os grupos que oscilam entre a grupalização (a ênfase nos vínculos e nos ideais comuns) e a individuação (a ênfase nas diferenças individuais)” (AFONSO, 2002, p.31). É a dialética grupal com o dinamismo de uma célula viva e mutante. No grupo, o adolescente quer ser amado e reconhecido como membro do mesmo.

O isolamento e o medo de expressar-se no grupo são parte da dinâmica de passagem da adolescência à vida adulta. Passagem que é almejada por todos, e igualmente temida. Quer ser adulto, mas se teme sê-lo. Aqui está outra explicação para a tristeza/angústia dos adolescentes. Esse estado psicológico requer pais ou adultos compreensíveis, capazes de colocarem-se ao lado, sem interrogatórios e pressões, pois já bastam as inerentes ao momento do adolescer.

Quando os pais se posicionam, respeitosamente, frente ao fenômeno do adolescente, também experimentam angústia. Se de um lado há um luto pelos pais da infância, conforme pontuam Aberastury e Knobel (1981), de outro, há o luto pelos filhos da infância que estão deixando de ser dependentes dos pais. Pais e filhos experimentam o luto, a angústia. Para aliviar essas tensões vale a frase: “A cura da adolescência vem com o tempo” (WINNICOTT, 2013, p. 116).

De fato, Aberastury e Knobel (1981) têm razão quando afirmam que o período da adolescência não é vivido sem uma dose de angústia e de atitudes reivindicatórias. Vale ressaltar que os comportamentos reivindicatórios não significam patologias, como pensam muitos adultos. Ao contrário, o ser revolucionário, um pouco de rebeldia, as flutuações de humor e do estado de ânimo são constituintes do desenvolvimento social e identificatório do adoles-

cente. “Há na adolescência esta coisa muito curiosa e intrigante: a mistura de rebeldia e dependência” (WINNICOTT, 2013, p. 123).

Adolescer é um fenômeno sofrível. Há perdas e buscas, encontros e desencontros. Tudo vivido na perspectiva de um novo devir existencial, biológico, familiar, social, temporal e pessoal. “A pessoa não é um ser pronto e definitivamente acabado.” (RENA, 2007, p. 36). Uma dose de rebeldia, ideologia reivindicatória, isolamento social, vergonha do próprio corpo, crise religiosa, pensamentos fantasiosos, flutuações constantes do humor e tendência grupal são indícios de uma adolescência normal. Tudo isso é parte do processo da desconstrução e reconstrução, pelo qual passa o adolescente. É o próprio adolescente gestando o seu novo perfil existencial, conquistando independência e maturidade. Essa conquista é almejada pelos jovens e temida pelos pais.

4.1 Angústia do estagiário

A angústia dos pais e dos adolescentes também foi sentida, numa outra perspectiva, pelo estagiário. Angustiava-me quando a supervisora do estágio afirmava: “não leve nada pronto! Você não é professor, mas construtor de oficina; ouça as demandas dos indivíduos! Seja flexível.” No entanto, entendia-se flexibilidade como desorganização, improvisação. Só mais tarde, no desenrolar do trabalho, é que se percebeu a tal flexibilidade como técnica metodológica no trabalho com oficinas. Ser flexível “é fluir com o grupo.” (AFONSO, 2002, p. 142). A flexibilidade barra um possível engessamento que tenta emergir diante da insegurança humana.

Todo o material didático para a realização das oficinas estava praticamente organizado; crachás prontos, dinâmicas separadas e vídeos pensados, entre outros apetrechos que se julgavam necessários levar para as oficinas. Mentalmente esquematizado para impor uma proposta, e eis que ouço advertências para não levar tudo pronto, mas construir em grupo. Isso era demais! Como assim?! Era impensável desfazer as convicções de que o correto e eficiente era levar tudo pronto. Inconscientemente esta suposta organização escondia insegurança. Chegar com tudo pronto era sinônimo de credibilidade e facilidade para controlar o grupo. Vivia um luto: ter que deixar morrer minhas convicções de praticidade.

Em que me ampararia para não transparecer minha angústia? Era um dismantelamento da falsa segurança; um luto e uma luta de gente adulta, parecendo repetir os fenômenos da adolescência, o que não é impossível de ser verdadeiro. A rigidez é a companhia de quem se sente inseguro. Eis a primeira constatação e aprendizado das oficinas com os adolescentes:

trabalhar com adolescentes requer um despir-se de achismo, praticidade, inflexibilidade e imposição. O diálogo é insubstituível e, no caso de oficinas com adolescentes, ouvir a demanda do grupo é primordial para o sucesso do trabalho, independentemente de ser adolescente ou adulto. “Se o coordenador prepara ou sugere o uso de uma técnica e o grupo não a aceita é melhor seguir o grupo e buscar a compreensão do que se passa em seu processo.” (AFONSO, 2001, p. 144). Isso é flexibilidade e abertura ao saber do grupo.

Durante as oficinas, foi possível perceber o quanto é necessária abertura à escuta da demanda grupal. Havia um planejamento construído com os outros estagiários sob a supervisão da professora. Esse planejamento seria adaptado a cada realidade. Muita coisa planejada não foi executada, pois o grupo seguiu em outra direção, a partir da realidade sentida. Por isso, fez-se necessária a flexibilidade como um instrumento válido ao desenvolvimento da oficina. Flexibilidade entendida como a capacidade de sentir o grupo, captar suas demandas, “focalizar o que é mais importante para o grupo” (AFONSO, 2002, p. 142). Flexibilidade significa entender os ecos do grupo. Não obstante, “é o grupo que oferece os temas geradores da oficina” (AFONSO, 2002, p. 137). Coordenar a oficina requer sensibilidade para ouvir/captar as demandas do grupo; é se perguntar sempre: o que o grupo quer saber acerca da temática sugerida?

O sucesso da formação grupal está na capacidade teórica e na flexibilidade do coordenador, que não impõe, mas propõe, conforme acentua Afonso (2002). Aqui está outro aprendizado adquirido com a prática do estágio supervisionado VIII, a oficina de grupo é uma construção conjunta que requer fundamentação teórica, clareza dos objetivos a se alcançar, revisão da metodologia diante das ressonâncias do grupo, enquadre bem definido, acolhida a temas que não estão incluídos no planejamento, e um pouco de angústia.

5 ADOLESCENTES E FLUTUAÇÕES

Olhar o processo do adolecer como um fenômeno oscilante normal propicia aos protagonistas dessa fase um ambiente favorável ao devir humano, que vai sendo gestado no útero da sociedade. Como todo bebê precisa de cuidados para sobreviver aos primeiros anos de vida, assim os adolescentes precisam de cuidados para entrar, passar e ultrapassar a fase da adolescência. Aberastury e Knobel (1981); afirmam que, na adolescência, os filhos precisam dos pais tanto quanto precisaram na infância. Eles não precisam de rótulos, apenas de alguém que os compreenda como adolescentes, seres de mutação, metamorfoseando. Não obstante, há, na adolescência, uma dependência dos pais que se desloca à independência, coincidindo com a

teoria Winnicottiana, que descreve o processo de desenvolvimento como um passar da dependência absoluta à relativa, e desta à independência. (Winnicott, 1983).

À medida que o adolescente estrutura sua identidade, a ruptura com os pais se desvelará naturalmente. “Encontramos no processo de adolecer uma identidade em crise” (RENA, 2007, p.34). Os pais precisam viver essa ruptura como algo necessário à maturação do adolescente. Romper com os pais significa internalização imaginária dos mesmos. “As figuras parentais estão internalizadas, incorporadas à personalidade do sujeito, e este pode começar seu processo de individualização” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 36). Portanto, esse desprendimento é favorável e necessário à saúde psíquica do sujeito; com ele se atingirá a maturidade almejada.

A adolescência é um período de transição. Passe-se da dependência dos pais ao fenômeno grupal. O fenômeno grupal, próprio da época do adolecer, revela outras questões pertinentes no processo das relações humanas. “O indivíduo nesta etapa da vida, recorre como comportamento defensivo à busca de uniformidade, que pode proporcionar segurança e estima pessoal. Aí surge o espírito de grupo pelo qual o adolescente mostra-se tão inclinado.” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 36). Inserir-se num grupo não significa desfazer ou renegar o apoio parental dos pais; tampouco pode ser visto como uma ingratidão. Quando os pais são maduros, afetivamente, saberão entender muito bem essa dinâmica, sem ressentimentos e chantagens com os filhos. Integrados e respeitados em seus processos de desenvolvimento, saberão respeitar o momento dos filhos.

A flexibilidade, a capacidade de escutar as demandas do grupo, o material didático utilizado, as intervenções feitas do jeito mais adequado e na hora certa, somados ao referencial teórico foram fundamentais para o êxito das oficinas. Chegou-se ao final do trabalho com uma avaliação positiva por parte dos adolescentes, da coordenação da escola e do estagiário. Concluiu-se as oficinas com a participação integral de 12 jovens; instaurou-se um clima de grupalização, uma convicção de que os objetivos foram alcançados, graças à colaboração e interesse dos participantes. Alcançar os objetivos foi possível não pelo mérito teórico do estagiário, mas pela transferência que “rolou” entre ele e os adolescentes.

A Psicologia se coloca aí, no ambiente educacional, como um suporte capaz de favorecer esse atravessamento, junto à comunidade e à família. Fez-se uma triangulação entre família, comunidade e psicologia, em vista do desenvolvimento normal daqueles que perpassam as trilhas da anormalidade¹³. Verdadeiramente, a escola sente a reverberação da demanda dos

¹³ Esse conceito deve ser lido e interpretado dentro da perspectiva do livro de Aberastury e Knobel (1981), que afirmam: ser anormal, na adolescência, é normal.

adolescentes, tornando-a um espaço possível de uma formação multidisciplinar. Educar é formar os indivíduos em todas as perspectivas, inclusive no âmbito da sexualidade e da afetividade; temas corriqueiros, mas difíceis de serem abordados. Portanto, as oficinas formam uma estratégia adequada ao contexto escolar. Sabiamente, a escola demandou a oficina em saúde coletiva. Foi uma experiência enriquecedora tanto para o estagiário, aluno de curso de psicologia, como para os adolescentes.

O debate a partir dos temas sugeridos deu verbalização, discurso às dúvidas sobre a sexualidade e a afetividade. Que outras escolas sigam essa experiência, pois a informação continua o método mais eficaz de se prevenir contra os males que assolam os adolescentes. Ao término desse estágio, foi possível afirmar que os jovens são vítimas de informações distorcidas sobre a sexualidade e afetividade. Faltam-lhes informações consistentes sobre a temática abordada nas oficinas. De fato, há mitos em torno da sexualidade e da afetividade; para superá-los as oficinas se apresentam como eficazes.

Enfim, a demanda do Augusto continua ecoando, suscitando outras perguntas e hipotetizando outras tantas respostas. Por ora, basta dizer que a presença paterna é necessária à vida do adolescente. Porém a questão motivadora desse artigo é muito mais abrangente; vai muito além do que foi exposto nele. Na verdade, o artigo quis ser um ensaio perante a emergência e a complexidade da questão paterna na travessia da adolescência e na integração da sexualidade e da afetividade.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **A Síndrome da adolescência normal**. Um enfoque psicanalítico. Tradução: Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AFONSO, Maria Lúcia M. **Oficinas em dinâmica de grupo** – um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições o Campo Social, 2002.

ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CORNEAU, Guy. **Pai ausente, filho carente**. O que aconteceu com os homens? Tradução: Lúcia Jahn. São Paulo: Editora brasiliense, 1991.

FREUD, Sigmund. **O Ego, e o Id e outros trabalhos**. In: FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. Rio de Janeiro: Imago. 1923 - 1996. v.19.

HENRIQUEZ, Eugene. In: **Psicossociologia. Análise social e intervenção**. André Lévy *et al.* Organizado e traduzido por Marília Novais da Mata Machado *et al.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 61-74.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e Adolescência**. As oficinas como prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROSS, Marie-Paul. **A sexualidade dos jovens**. Pequeno manual para pais e educadores. Tradução: Jaime A. Clasen. São Paulo: Paulinas, 2014.

WINNICOTT, Donald W. **A família e o desenvolvimento individual**. Textos de psicologia. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação**. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução: Irineo Constantino Schuch Ortiz. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed, 1983.