

ADOLESCENTES ESCOLARES: CARTOGRAFIAS DE UM GRUPO TERAPÊUTICO NÔMADE

SCHOOL ADOLESCENTS: CARTOGRAPHY OF A THERAPEUTIC NOMAD GROUP

ADOLESCENTES ESCOLARES: CARTOGRAFÍAS DE UN GRUPO TERAPÉUTICO NÓMADA

*Djalma Alves Magalhães Gomes Júnior**

*Luciene de Fátima Rocinholi***

RESUMO

A adolescência é um processo atravessado por gênero, classe social, contextos socioculturais, entre outros aspectos. Diante desses atravessamentos, surgem múltiplas “adolescências”, que se revelam em suas pluralidades, como um processo em permanente mudança. O objetivo do estudo foi acompanhar adolescentes, investigando a expressão da subjetividade no contexto escolar. Foram realizados grupos terapêuticos semanais que permitiram a expressão dos afetos e afetações por meio de vivências e dinâmicas com diversas temáticas trazidas pelos adolescentes. Um diário de bordo foi usado para acompanhar e registrar os afetos que surgiram nos encontros. Nestes, os jovens relataram que passavam a maior parte do dia na escola, lidando com as formas de ser aluno, revelando que, além de estudar, escolarizavam-se. Juntos, fomos descobrindo as possibilidades da criação e invenção de novas formas de se (vi)ver a adolescência no território escolar, dando passagem às múltiplas singularidades do adolescente-aluno, de forma potente e positiva.

Palavras-chave: Adolescência. Escola. Cartografia. Psicologia.

ABSTRACT

Adolescence is a process crossed by gender, social class and sociocultural contexts, among other aspects. Due to these aspects, multiple “adolescences” arise, which reveal themselves in its pluralities, as a process in permanent change. The study objective was to accompany adolescents, investigating their expression of subjectivity in the school context. Weekly therapeutic groups were carried, allowing the students to express their affections and affectations through experiences and dynamics with different themes brought by the adolescents. A logbook was used to register and keep up with the information that arose in the meetings. The teenagers reported

Texto recebido em 8 de outubro de 2019 e aprovado para publicação em 25 de maio de 2020.

* Doutorando e mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) - Instituto de Educação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), especialista em Neurociências Aplicadas, psicólogo, professor (Multivix-Vitória). Endereço: Rua José Alves, 301, Vitória-ES, Brasil. CEP: 29075-080. *E-mail:* jjmagalhaesgomes@gmail.com

** Pós-doutora em Clínica Médica e Neuropsicologia, doutora em Psicobiologia, psicóloga, professora adjunta no PPGPSI - Instituto de Educação - UFRRJ. Endereço: BR-465, Km 7 - Zona Rural, Soropédica-RJ. CEP: 23890-000. *E-mail:* luocinholi@gmail.com

that they spent most of the day in school, dealing with the ways of being-student, revealing that besides studying, they became “schooled”. Together we discovered the possibilities of creating and inventing new ways of living/perceiving the adolescence in the school environment, opening a path so the multiple singularities of the adolescent-student can be lived in a powerful and positive way.

Keywords: Adolescence. School. Cartography. Psychology.

RESUMEN

La adolescencia es un proceso atravesado por género, clase social y contextos socioculturales. Ante esta multiplicidad, se habla de “adolescencias” reveladas en su pluralidad, em cambio constante. El objetivo de este estudio fue acompañar adolescentes, investigando la expresión de la subjetividad en el contexto escolar. Se realizaron grupos terapéuticos semanales que permitieron la expresión de subjetividad a través de vivencias y dinámicas con diversas temáticas traídas por los adolescentes. Un diario “de bordo” fue utilizado como dispositivo para registrar los afectos que surgían durante los encuentros. Los jóvenes relataban que pasaban la mayor parte del día en la escuela, lidiando con las formas de ser-alumno y revelando que además de estudiar, se escolarizaban. Juntos fuimos descubriendo las posibilidades de la creación e invención de nuevas formas de (vi)ver la adolescencia en la escuela, dando paso a las múltiples singularidades del de forma potente y positiva.

Palabras clave: Adolescencia. Escuela. Cartografía. Psicología.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Adolescência

Adolescer é um processo complexo atravessado por gênero, classe social, contextos socioculturais entre outros aspectos, tornando esta etapa impossível de compreender como algo uno e pronto (Traverso-Yopez & Pinheiro, 2002; Velho et al., 2014). Ao longo da história, a adolescência foi entendida de diversas maneiras, mediante vários referenciais teóricos, como as ciências política, social, biológica, filosófica, moral e até a religião, e os parâmetros para se considerar a adolescência foram definidos socialmente. Assim, cada sociedade tem seu modo de pensar e conceber essa fase, construindo-a com base em seu contexto sociocultural e histórico.

Com o advento das ciências do desenvolvimento nas sociedades ocidentais, a adolescência passa a ser entendida como algo natural e homogêneo, o qual todo sujeito a experimentar de forma natural e inevitável, bastando a criança esperar sua chegada para ser vivida (Bock, 2004; Matheus, 2008). Os indivíduos eram considerados adolescentes devido às mudanças corporais que experimentavam enquanto cresciam, associando essa fase da vida com a puberdade (Bock, 2004). Entretanto, na Contemporaneidade, faz-se mister compreender a adolescência como um processo cultural (Bock, 2007; Coutinho, 2009; Frota, 2007; Matheus, 2008) e a puberdade como um aspecto da adolescência, e não toda ela.

1.2. Adolescência e esquizoanálise

Apesar de a esquizoanálise, teoria desenvolvida pelo filósofo Gilles Deleuze e pelo psicanalista Félix Guattari, não discursar diretamente sobre a temática da adolescência, ela nos auxilia a discutir os processos que surgem nesse período. Para os autores, não há essências fixas ou explicações generalizadas, permitindo compreender que não há “uma adolescência”, tampouco única ou homogênea, a ser descoberta. As interpretações generalistas e universais não funcionam aqui porque não há o que se descobrir, se desvendar ou se interpretar *a priori*. Ao aceitar essa proposta, entendemos que a adolescência, como toda subjetividade, surge no contexto social (Guattari & Rolnik, 2013), e nossa tarefa passa a ser acompanhar os processos que se dão no plano de forças atuantes, com o intuito de desfazer qualquer tipo de pressuposto ou interpretação prévia, libertar as singularidades dos regimes territorializantes, fazer escorrer os fluxos e montar as máquinas desejanças (Deleuze & Guattari, 2011b). Pensamos ser esta uma estratégia possível para conhecer a adolescência contemporânea em um certo território.

A perspectiva da esquizoanálise se instaura na multiplicidade, nas possibilidades de agenciamentos para além daqueles já instituídos (Corrêa, 2006). Ela é pensada como resistência aos modos de subjetividade que individualizam, territorializam em modelos normativos e que controlam por meio do poder. Posiciona-se sempre no sentido contrário à unidade, fechamento, unicidade, uniformidade e homogeneidade do sistema capitalístico. Assim, pensar a adolescência nessa perspectiva nos leva a acompanhar os diversos modos de ser adolescente no exercício da potência singular.

O sentido geral consiste em escapar de todos os reducionismos e favorecer a vida que não cabe nos estratos (Corrêa, 2006). Isso possibilita que o sujeito possa criar possibilidades de agenciamentos para além do modo de vida instituído e territorializado socialmente, traçando linhas de fuga capazes de produzir novas

cartografias que rompem o modo enrijecido, essencializado ou prescrito de viver. Dessa forma, o indivíduo não é pensado como sujeito fechado, mas como um plano de agenciamentos (Corrêa, 2006; Dinis, 2008), com múltiplas linhas atravessando-o e constituindo-o, territorializando e desterritorializando-o, fazendo-o sair de um modelo rígido, de repetição, inflexível, classificatório e produtor de subjetividade para um modelo atravessado por linhas de fuga indiferenciadas, que permitem a desterritorialização do modelo instituído, flexibilidade, indiferenciação e criação que favorece os processos de singularização (Romagnoli, 2009).

A adolescência então, por não ter um caráter rígido, fixo, homogêneo e não ser definida apenas pela idade ou mudanças corporais, pode ser entendida como um platô, como uma multiplicidade, que se faz no agenciamento, no encontro do acontecimento (Maia & Rauter, 2016). Longe de se pensar em uma adolescência única, falamos em “adolescências” que se revelam em suas pluralidades, como um processo em permanente mudança (Traverso-Yepez & Pinheiro, 2002). Buscamos, neste estudo, acompanhar as subjetividades adolescentes reveladas na instituição escola. Assim, pretendemos sondar os fluxos da adolescência no contexto escolar, a partir do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR/UFRRJ).

1.3. Cartografia como método para conhecer as adolescências

A cartografia é um método que rompe com o modelo tradicional de pesquisa, pois, ao orientar seu trabalho, o cartógrafo não o faz com objetivos preestabelecidos ou prescritos (Passos & Barros, 2009), tampouco se dá na busca por algo a ser desvendado. A linha metodológica da cartografia pressupõe que para além do objeto e das coisas relacionadas ao objeto, temos processos que emergem (Tedesco et al., 2013). Seu interesse não é representá-los, uma vez que a cartografia não se propõe a pesquisar objetos fixos ou mundos preexistentes, pois compreende que o sujeito e o objeto surgem no encontro. O objetivo é acompanhá-los: cartografar significa acompanhar processos (Barros & Kastrup, 2009).

Na cartografia, interessa-nos falar de processo como processualidade, que nos dirige para estudar os processos de produção de subjetividade, pois, ao adentrar no território a ser pesquisado, já há um processo em curso e uma espessura processual, há uma profundidade a ser conhecida que contrasta com uma informação rasa advinda de formas a serem representadas (Barros e Kastrup, 2009).

A pesquisa cartográfica vai se construindo no desenho tecido pela rede de forças conectadas ao objeto pesquisado (Barros & Kastrup, 2009), em um percurso rizomático (Deleuze & Guattari, 2011a). As metas são traçadas conforme os processos ocorrem e são acompanhados, assim, enquanto se pesquisa, o território se movimenta e surgem sujeito e objeto no plano/território pesquisado (Passos & Eirado, 2009).

Entendemos, dessa forma, que, para conhecer, é necessário acompanhar os processos que surgem dessa adolescência em sua multiplicidade, em um contexto em que os sujeitos adolecem. Escolhemos uma escola, com suas peculiaridades, onde podem surgir alguns modos de adolecer na Contemporaneidade.

1.4. A escola e os adolescentes

As atividades foram desenvolvidas no CTUR, uma escola pública, técnica e integral de ensino médio, com ingresso por meio de edital de concurso público. A escola se localiza na zona rural, a 25 km do centro do Município e 52,8 km da capital do Estado, sendo o tempo médio de deslocamento de 90 minutos. Devido à distância dos grandes centros, o acesso a dispositivos culturais e sociais se dá majoritariamente por meio de projetos de teatro e cinema apresentados na UFRRJ. O perfil socioeconômico dos alunos é heterogêneo, contemplando as classes sociais B, C, D e E, sendo que a maioria dos matriculados, alunos de 14 a 19 anos, de diferentes orientações sexuais, percorrem um trajeto casa-escola longo, deslocando-se da capital e de municípios próximos até a escola.

2. Percurso metodológico

2.1. O Grupo Nômade

Diversas atividades são realizadas com o objetivo de promover saúde para o adolescente no contexto escolar. O CTUR é um local onde alunos do curso de Psicologia realizam estágio obrigatório curricular e atividades de pesquisa, orientados na abordagem esquizoanalítica. Todas as propostas estão inclusas no Projeto “Estar no mundo: o adolescente em foco”, aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da UFRRJ (processo nº 23083.003490/2018-66).

Uma das propostas foi a criação do Grupo Nômade, um grupo terapêutico aberto, no qual os alunos adolescentes tinham liberdade e autonomia para escolher participar dos encontros de modo sequencial ou aleatório. Como, na clínica transdisciplinar (Passos & Barros, 2009), considerávamos que o plano de forças que se dava a cada vez que nos reuníamos era único e se configurava naquele momento, então não foi exigido contrato de participação sequencial.

O grupo se tornou um dispositivo de intervenção produzindo agenciamentos flexíveis e potentes (Barros, 2013). Acontecia sempre no gramado da escola, nos espaços sociais. Colocávamos uma lona azul no chão e uma placa escrita “**Grupo aberto, toda quarta, 12h**”, ambos visíveis a todos os que passavam pelo território escolar. Cada encontro era realizado debaixo de uma árvore diferente, reafirmando nossa natureza nômade, e tinha duração de 40 minutos. Iniciávamos sempre com apresentações pessoais, pois, devido à configuração aberta, era necessário integrar ao grupo os novos participantes.

Os temas eram variados e trazidos quase sempre pelos adolescentes, emanados de suas vivências, dentro ou fora da escola naquela semana. Realizávamos atividades que pudessem fazer com que os alunos falassem sobre suas experiências, proporcionando um espaço para expressarem seus afetos e, principalmente, poderem traçar linhas de fuga para a construção do que poderiam viver. Ao finalizarmos os encontros, dedicávamos um momento para a elaboração do diário de bordo.

2.2. Diário de bordo

O diário de bordo é um instrumento utilizado pelo cartógrafo para registrar o processo de pesquisar; não se trata apenas do registro, mas de um mergulho no plano de experiência que se deu enquanto se pesquisou. O diário funciona como dispositivo que acompanha a intervenção, os movimentos produzidos e os afetos que surgiram no encontro, assim como seus desdobramentos. Sua produção é essencial para que a cartografia possa ser tecida (Barros & Passos, 2009).

O nosso diário foi escrito dia a dia, após cada encontro, de modo que fomos acompanhando a processualidade da adolescência dentro-fora da escola a partir do dispositivo grupo. Apresentamos os resultados e a discussão em conjunto, conforme o movimento dessa adolescência na escola, orientados pelos eixos “o adolescente-aluno”, “o campo social do adolescente escolar” e “a escola como dispositivo”.

3. O movimento da Adolescência na Escola

3.1. O adolescente-aluno

A adolescência é compreendida como um processo cultural (Bock, 2007), visto que uma das possibilidades de ser adolescente, na sociedade em que nos organizamos, é sendo aluno. Para serem alunos-adolescentes, estes precisavam cumprir uma enorme quantidade de tarefas ao longo do dia, sendo estas citadas em suas narrativas como um fardo, já que, após as aulas, o pouco tempo que

restava precisava ser ainda dedicado a revisar o conteúdo aprendido na semana ou estudar para as provas. Em um encontro, cujo tema era “como eu estou me sentindo”, os alunos falaram sobre como se sentiam na escola:

Distribuo uma folha A4 em branco e peço para que desenhem como estavam se sentindo. O primeiro desenho descrito revela um mix de sensações, como disse a própria autora. Ela inicia falando de um sono que a consumia. Sentia sono durante o dia, porque não conseguia dormir durante a noite. Sentia-se muito ansiosa. Ficava até alta madrugada estudando, pra se preparar para as provas, para revisar o conteúdo da semana, porque não tinha tempo para estudar em outro horário. Relatou que chorava muito ultimamente, falava de uma angústia em ter que dar conta de uma rotina massiva (Diário de Bordo).

Diante do medo do mau desempenho nas avaliações, surgiam sintomas relacionados à ansiedade. A ansiedade é uma reação adaptativa diante de situações que possam causar algum tipo de prejuízo psicológico e físico e, nesse caso, estava relacionada com a expectativa dos alunos em dar conta das atividades. Suas manifestações cognitivas relacionavam-se ao estado de alerta e preocupação, acompanhado da sensação de que algo ruim iria acontecer, interferindo na capacidade de concentração, no desempenho de tarefas intelectuais, na conciliação do sono e no nível de vigiância (Graeff, 2012). Os alunos experimentavam na pele as reações de insônia, cansaço e estresse por precisarem cumprir tudo o que era solicitado na escola pelos professores.

A segunda participante descreve seu desenho como sendo uma bonequinha chorando e balões à sua cabeça. Ela chora porque sente vontade de “surtar”, de sair correndo por aí, gritando para extravasar toda energia que estava acumulada, todo estresse e peso de ter que estudar e ser boa em muitas coisas. Outro desenho foi relatado pela sua autora como “um momento onde eu só quero chegar em casa e deitar. Eu ando tão cansada que não consigo fazer nada . . . Nada do que eu quero fazer e nem o que eu devo fazer. Eu só deito, até no chão mesmo”.

Os demais participantes compartilharam que também se sentiam exaustos. Um cansaço que não era só físico, causado pela distância da escola, da rotina, da quantidade de atividades. Falavam de um cansaço mental, que eles não sabiam como lidar ou o que fazer. “Eu sei que sinto, mas não reflito sobre isso”. Relataram que a rotina era tão exaustiva que eles só percebiam o que estavam sentindo quando não dava mais pra suportar. Aí choravam, se desesperavam, ficavam isolados.

Surgia um sentimento de impotência nas frases deles: “eu não faço nada porque sei que vai voltar. Eu posso resolver esse problema, mas vão aparecer outros”. Disseram-me que sabiam que chegaria um determinado momento do ano letivo que iriam sofrer muito: a semana de provas, e que todo mundo passava por isso. Era comum, normal (Diário de Bordo).

Diante da não possibilidade de dar conta de tudo durante o dia, os educandos se forçavam a ficar até altas horas da madrugada, abdicando de horas de sono,

para cumprir os requisitos ditos por eles como mínimos para terem sucesso escolar. Entretanto, o esforço para dar conta do ideal de aluno não se limitava às horas de estudo. Maia e Rauter (2016) chamam para discussão uma temática que apareceu nos encontros: a dificuldade dos adolescentes pobres em frequentar escolas técnicas públicas, associado ao mau desempenho escolar. Segundo as autoras, o mau desempenho escolar e o abandono também têm fatores como o cansaço pela distância da escola, o tempo gasto no transporte e o engarrafamento, o que diminui o tempo para estudar e dormir. Ou seja, o sucesso escolar não era determinado apenas pelo ato de estudar e/ou pelo desempenho do aluno dentro de sala de aula, e os adolescentes salientavam bem isso:

Parece que os professores não entendem que a gente se esforça, mas que nem sempre conseguimos aquilo que precisamos . . . Eu passo mais de duas horas dentro do ônibus pra vir e pra voltar . . . *é muito cansativo porque a gente já passa o dia inteiro assistindo aula e quando eu chego em casa, preciso fazer outros trabalhos pra entregar no dia seguinte, tenho que estudar pras provas* (Diário de Bordo).

Diante da vida acadêmica, que o aluno considerava desesperadora, este só conseguia (vi)ver aquela forma de ser aluno, como sendo a única. Conversávamos sobre as possibilidades de criação e invenção de novas formas de se viver. A intenção era promover a ruptura de sentido que ocorre quando a subjetividade é afetada pelas forças externas a ela, desestabilizando o território e forçando a criação de um novo território existencial, com base em um agenciamento produtivo e maquínico, que leva a traçar linhas de fuga (Romagnoli, 2009). As linhas de fuga são os caminhos construídos no percurso que possibilitam novas conexões (Deleuze & Guattari, 2011b). Diante disso, o grupo era um espaço de refúgio, desabafo e confissão, mas também de criação de novas formas de (vi)ver. Gomes e Silva (2018) salientam que os adolescentes se queixam sobre não serem ouvidos pelos adultos e que, quando estão em sofrimento, tendem a negá-lo ou esconder da família, o que nos faz considerar que a escuta oferecida a eles nos encontros funcionava como estratégia para promover saúde.

Enquanto surgia a sensação de que não estavam se dedicando o suficiente para a escola, discutíamos sobre novas formas de estudar, possibilidades de ser (aluno), sem que precisassem se matar (às vezes de fato) para isso. Era necessário criar agenciamentos, dar passagem ao devir. O devir, segundo Deleuze e Guattari (2003), é:

Precisamente fazer o movimento, traçar a linha de fuga em toda a sua positividade, ultrapassar um limiar, atingir um continuum de intensidades que só valem por si mesmas, encontrar um mundo de intensidades puras em que todas as formas se desfazem (p. 34).

Apenas o devir é capaz de romper com a estrutura enrijecida pelos modelos sociais e produzir um modo de vida múltiplo, fazendo um percurso rizomático. O rizoma rompe com a estrutura fundamentada em um eixo-modelo e permite traçar linhas horizontais, móveis, sem direção específica. Trata-se de linhas, não de formas, e não se deixa conduzir por uma estrutura. Para Deleuze e Guattari (2011a, p. 29): “Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda”.

Os devires promovem linhas de fuga (Romagnoli, 2009), capazes de romper a forma estratificada e o modelo adoecedor de ser aluno e, dessa forma, promovem flexibilização, abertura de novas possibilidades e criação de um novo modo de ser estudante, não idealizado, saudável e com potência, um modelo rizomático de ser.

Na semana do Setembro Amarelo (evento que estabelecemos na escola, alinhando-nos a propostas interventivas que estabelecem a prevenção do suicídio), resolvemos espalhar corações de papel, com frases que alcançassem os jovens na expressão da potência. Tal dispositivo revelou sua atuação no encontro que realizamos em seguida, pois 11 participantes chegaram ao grupo com um coração de papel e dispostos a falar sobre o evento:

Resolvemos exibir um pequeno vídeo e realizar uma atividade sobre relacionamento interpessoal. Foi um fracasso. Ninguém falou nada. Todos ficaram olhando para mim, como se esperassem que eu falasse algo interessante. Depois de alguns segundos de todo grupo em silêncio, percebi que todos estavam com um dos corações que espalhamos pela escola nas mãos e que estavam muito atentos a ele. Resolvi arriscar, jogando uma pergunta: “Estou notando que vocês estão olhando muito para os corações . . . O que vocês acharam deles?”. Uma das participantes me olhou e abriu um enorme sorriso. Ela me disse de ímpeto: “Nossa! Me sinto aliviadíssima. Hoje mesmo, eu estava aflita com a escola, pensando em falar com minha mãe pra me transferir pra outro colégio. Ler isso foi como um abraço que eu precisava!”. Ela leu a frase que estava escrita no coração: “Não desista. Sua nota não te define”. As demais participantes também falaram sobre como ler a frase escrita no coração produziu uma mudança de perspectiva sobre a semana de provas, o processo de escolarização e sobre como se viam fora do território escolar. A primeira participante, enquanto contava a experiência de ter sido atravessada pelo “coração”, dizia o quanto a escola estava sendo um fardo, como não estava sabendo lidar com tantas atividades e como não via outra escolha a não ser se transferir (Diário de Bordo).

Na visão dos estudantes, a vida na escola era muito ruim. O processo de escolarização produzia subjetividade, fazendo surgir o modelo capitalista aluno-padrão, normalizando os corpos e impedindo a singularidade (Deleuze, 2013). Aquela estudante que não estava mais suportando a rotina da escola e só conseguia ver o abandono como solução para ter uma vida mais potente encontrou uma

nova possibilidade de se rearranjar como aluna. E reafirmou para o grupo que a proposta dos encontros era um espaço de encontrar novas formas de se viver e de se construir outros modos de vida. O encontro dessa aluna com aquele coração produziu movimento de desterritorialização.

Aquele coração de papel, com uma frase colada, atuava como um dispositivo que, no espaço do Grupo Nômade, produziu movimento no território. O dispositivo funciona como máquinas de fazer ver e de fazer falar, e pode capturar, fazer adquirir uma nova potência, promover uma cisão na forma do homem se relacionar com o mundo e produzir um novo olhar, com um novo sentido (Deleuze, 2013). E esse dispositivo-coração, associado ao espaço do dispositivo-grupo, no qual os participantes poderiam relatar seus afetos, produziu uma abertura (abertura que a atividade previamente proposta sobre relacionamento interpessoal não produziu) para que aquela jovem pudesse criar linhas de fuga capazes de conduzi-la a novos territórios (desterritorializando-a de uma forma sofredora), dando passagem para novas formas de ser aluna.

Sair do sofrimento desterritorializa, remove da posição aluno-sofrimento, que, a princípio, não reconhece outra possibilidade de ser. Estabelecer linhas de fuga pode permitir criar o modelo-aluno-menos-sofrimento e reterritorializar de forma saudável.

3.2. O campo social do adolescente escolar

O campo social promove a construção de quem somos e cria modelos sociais os quais supostamente deveríamos seguir. Uma vez que toda subjetividade é formada com base no social, não tendo como existir vida fora deste contexto (Guattari & Rolnik, 2013), pretendíamos acompanhar o adolescente dentro do seu meio. Nossos encontros promoveram muitas discussões sobre como os jovens se sentiam dentro do contexto social que faziam parte. Em um de nossos encontros, surgiu o tema “o que a sociedade faz comigo”, e os estudantes puderam discutir conosco o que esse campo social produzia neles, no corpo e no afeto:

Distribuí uma folha A4 em branco para cada um e pedi que fizessem com ela o que a sociedade faz com eles. Depois pedi que eles relatassem o motivo de suas expressões e o que sentiram. A primeira participante disse que sua folha foi rasgada e amassada apenas pela metade. Ela diz: “A todo tempo, eu me sinto julgada por estar fora do padrão. Eu sou uma mulher, sou negra, naturalmente não me encaixo no ‘qualis’ social. Por muito tempo, eu me senti mal por isso. Porque parecia que nada que eu fazia era bom o suficiente. Eu alisava meu cabelo, eu usava roupas da moda. Mas, ainda assim, eu não satisfazia o desejo de ser igual a todas as minhas amigas” (Diário de Bordo).

A visão que os alunos tinham do campo social era a de que se tratava de uma estrutura que se fundamentava em um juízo de atribuição de valor, baseado em um padrão, que promovia ações nos sujeitos que não se encaixavam neste modelo, os capturando e produzindo neles os mesmos atributos referentes ao modelo instituído, impelindo um modo fechado e único de existir. A sociedade, segundo os adolescentes, se fundamentava num efeito de dominação exercido sobre o modo de vida das pessoas, convocando-as a seguir aquela forma (o modelo) de existir e de se colocar no mundo.

A fala dos participantes estava carregada de críticas a esse modelo, porque, ao mesmo tempo em que não se viam enquadrados, recusavam qualquer outro tipo de captura, já que os modelos não correspondiam à expressão de suas singularidades (Guattari & Rolnik, 2013). Com isso, instaurava-se um conflito devido à incompatibilidade da realidade do jovem com os anseios sociais. As tentativas de ajustes ao modelo produziam a sensação de “não encaixe”, estranhamento, sentimentos de inadequação e sofrimento. Os alunos relatavam que se sentiam divididos e excluídos.

O segundo participante picotou toda a folha em pedaços bem pequenininhos e deixou apenas um dos pedaços na sua frente. Depois de um tempo em silêncio, disse: “É isso que a sociedade faz comigo: me compartimenta . . . Principalmente a escola. A gente é uma folha inteira, com nosso jeito de ser, de se vestir, de agir e a sociedade vai nos tirando coisas, dizendo que devemos agir de tal maneira, nos comportar de uma maneira adequada” (Diário de Bordo).

Essa sensação que o adolescente relatava sentir, sobre ser compartimentado pela sociedade, é parte da realidade social de todo indivíduo. Guattari e Rolnik (2013) afirmam que a cultura de massa, enquanto produz indivíduos serializados, anula toda singularidade, fazendo-os reproduzir um modelo que dita quais são as formas adequadas de viver. Para eles:

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão - não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. Ao contrário, o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção da subjetividade individuada, subjetividade dos indivíduos, mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo, . . . em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos (Guattari & Rolnik, 2013, p. 16).

Não há espaço para ser singular nos meios de produção de subjetividade, uma vez que estes remetem a um modelo estruturante a ser seguido e a singularidade vai na contramão disto, rompendo a produção molar de um modo homogêneo

de se organizar. Na escola, as ações da cultura de massa alcançavam os educandos enquanto produzia (ou tentava produzir) um modelo “x” de aluno. A sensação que os estudantes sentiam, de serem compartimentados e moldados, refletia a tentativa social de calar as singularidades e produzir sujeitos serializados.

Os alunos, ainda que se sentissem sufocados pela escolarização, encontravam na escola um refúgio, quando abordavam outros aspectos produtores de subjetividade no social fora da escola e demonstravam que não se deixavam ser colocados em um padrão sem resistir.

Aqui, na escola, é ótimo porque a gente pode se vestir da maneira que acha melhor e ninguém nos olha torto. Tenho essa sensação em casa também. Mas na rua, percebo que as pessoas têm a necessidade de tentar me colocar num padrão. Mas eu não sou o padrão. Eu tento não ligar pros comentários dos outros, seguir a minha vida, sendo quem eu sou. Ninguém perguntou se eu quero seguir esse padrão. Eu simplesmente fui jogada nele para tentar segui-lo. Hoje eu me recuso (Diário de Bordo).

A resistência em não se encaixar em um padrão abre possibilidades de se criarem formas de viver. Segundo Rauter (2015, p. 47): “Quando os universais são negados ou desconstruídos, é a perspectiva da multiplicidade que emerge”. Enquanto os adolescentes-alunos vão desviando de toda tentativa de serem lançados num modelo preestabelecido de viver, criam aberturas, dando passagem a devires, para construir “n” possibilidades de existir. Nessa criação de modos de vida, os alunos vão construindo suas formas de existir no mundo, na pluralidade, resistindo a subjetividades produzidas.

3.3. A escola como dispositivo

Diversos encontros promoveram uma abertura que possibilitou aos adolescentes-alunos expressarem como se sentiam no espaço escolar. Nas falas deles, apesar de a escola promover coisas boas, ainda era vista como um lugar que causava muitas sensações negativas.

Comecei perguntando como era ser adolescente no contexto escolar. Mal terminei a frase e já pude perceber que os sorrisos se desfiguraram e deram lugar a testas franzidas, caras de tristeza e desespero. A primeira participante logo começou a falar sobre sua experiência de maneira eufórica e quase sem respirar: “Eu vejo que a escola promove coisas boas e ruins. Só que elas estão desequilibradas. De um lado, a gente aprende muita coisa, temos a possibilidade de assistir a alguns eventos, palestras, cursos bem legais e que são excelentes para a nossa formação. Por outro lado, o estresse e o desgaste são muito maiores. Eu vejo que parece que os professores não entendem o esforço que a gente faz para tirar notas altas, ter um bom desempenho, ser bons alunos. E nem sempre o professor se importa da turma tirar nota baixa ou não. Minha turma teve um professor que disse que dava nota baixa pros alunos e dormia tranquilo” (Diário de Bordo).

Para os jovens, surgia a ideia de que os professores dificultavam o processo de escolarização dos alunos, já descrito como tortuoso. Conceição e Zamora (2015) ressaltaram que a escola é vista, na percepção dos alunos, como um bom espaço para os professores, mas não para os alunos, por desconhecerem ou ignorarem a realidade concreta vivida pelos jovens. Os professores foram descritos como aqueles que não se importavam com os alunos:

É um absurdo porque parece que os professores não estão do nosso lado. A gente denuncia as injustiças, quando algum professor tem perseguição com algum aluno, quando assedia, e aí a gente passa a ser a turma odiada do curso. Depois que processamos um professor, muitos outros professores não têm tido uma relação boa com a gente. Eles passam provas difíceis, enchem a gente de trabalho que tem pontuação baixíssima, não se importam em ter um diálogo com a gente, se a gente está aprendendo a matéria dele ou não . . . Acaba parecendo que é errado se manifestar politicamente na escola e ter seus direitos como aluno cumpridos (Diário de Bordo).

O sentimento relatado pelos alunos, sobre a postura dos professores, revelava uma dificuldade na relação de colaboração dentro da escola, um espaço institucional que investe na disciplina e controle dos corpos (Deleuze, 2013). Guattari e Rolnik (2013) discutem sobre como agentes sociais, tais como educadores ou quaisquer pessoas que desenvolvam alguma função pedagógica ou cultural, atuam produzindo subjetividades:

Devemos interpelar todos aqueles que ocupam uma posição de ensino nas ciências sociais e psicológicas ou no campo de trabalho social, todos aqueles cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro. Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar (Guattari & Rolnik, 2013, p. 37).

O modo com que os alunos se viam na relação com os professores reforçava a ideia de que a escola produzia no aluno uma subjetividade serializada; o educador, na visão dos alunos, era alguém que contribuía para que a escolarização fosse um processo fatigante. Suas ações faziam com que os movimentos de desterritorialização fossem dificultados, reafirmando que os alunos precisavam dar conta de reproduzir o modelo, afastando-os da criação de linhas de fuga capazes de singularizá-los. Ainda no mesmo encontro, conversamos sobre os afetos que surgiam no contato com a escola. Eles me disseram:

“Nossa! Ranço, raiva, vontade de fugir, dor de cabeça, insônia, estresse . . .” Uma delas chegou a me falar “A escola não me proporciona nada de bom!”. Intrigado, volto-me para o grupo, perguntando: “Vocês me falaram que a escola promove coisas boas e ruins, só que estão desequilibradas. E as coisas boas?”. Depois de um tempo considerável em silêncio,

com os participantes com expressões pensativas e também intrigantes, uma participante diz: “Estudar aqui é maravilhoso. Eu me sinto muito aceita. Eu sou mulher, sou fora do padrão. A sociedade automaticamente já me exclui por ser quem eu sou. Aqui na escola, eu tenho um espaço pra demonstrar quem eu de fato sou, sem ser julgada pela minha aparência” (Diário de Bordo).

Paradoxalmente, aquele espaço escolar começava a ser descrito como um lugar que, além de causar sofrimento, era um espaço que produzia no aluno a sensação de liberdade para ser quem ele gostaria de ser. Surgia a ideia de escola boa e escola ruim. Os estudantes descreviam que se sentiam à vontade para ser quem eram sem julgamentos, produzindo neles uma força potencializadora para que eles pudessem enfrentar a censura e julgamento que experimentavam fora do espaço escolar. Ainda que a escola fosse um espaço que exigisse uma maneira específica do estudante ser aluno, ela também era uma possibilidade de o educando expressar singularidades, sem ser julgado.

A escola funcionava como um dispositivo que podia promover territorialização e/ou desterritorialização. Hur (2012) afirmou que o dispositivo é uma máquina que efetua, agencia e articula processos homogêneos e heterogêneos. Ele produz discursos, modos de falar, ver e ser. Para ele, existe um lado territorial, que estabiliza, fixa, e um lado em que há picos de desterritorialização e criação. Quando a escola estabelecia um modelo de aluno, instituía uma forma rígida de ser aluno; quando dava passagem para que surgissem novas formas de viver, favorecia a multiplicidade. Isso se refletia na forma como os alunos viam a escola:

Pergunto a todas o motivo de terem escolhido esta escola para cursar o ensino médio. Uma delas me falou: “Eu estou aqui só pelo diploma e porque é perto da minha casa”. Perguntei: “E o diploma daqui é algo ruim?”. Eles me responderam que não. A mesma participante me disse que, “olhando por esse lado, a escola não é tão malvada”. Quis construir um espaço de possibilidades para repensarmos que afetos nós temos de fato pela escola. Relembrei a fala de um dos participantes, em que seu momento positivo estava associado a estar no gramado da escola. Ela diz: “Ah sim! Principalmente quando a gente consegue almoçar e deitar um pouco pra descansar na grama . . . Dá até um alívio” (Diário de Bordo).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cartografar os processos que surgiam a partir de nossos encontros com os adolescentes-alunos proporcionou conhecer as formas de ser no contexto escolar, reconhecer os investimentos sociais dos adolescentes, dentro e fora da escola, e identificar os devires produtores de desterritorialização. Posicionamo-nos no “entre” o molar e o molecular, território inventado, onde identificamos a escola, instituição disciplinar na qual adentram adolescentes, cujos devires levam a

linhas de fuga que permitem a invenção deste território, que só pode existir na sua criação.

O Grupo Nômade nos ajudou a entender de que maneira eles se viam dentro daquele espaço, que apesar de comum é tão heterogêneo. Possibilitou que questionássemos as formas estratificadas de ser. Para muitos alunos, o grupo era o único espaço em que eles conseguiam relatar o que sentiam e entender que podiam criar possibilidades de se rearranjar como pessoas inseridas em um contexto social, que tinha expectativas sobre eles. A angústia produzida pelo sentimento de não conseguir dar conta de seguir o modelo de aluno ia sendo substituída pela curiosidade e interesse de criar formas de ser. E, então, como cartógrafos, demos língua aos afetos, promovendo saúde.

Desfazer os pressupostos do que é ser “aluno-e-adolescente-e-jovem-e-etc.” fazia com que as múltiplas singularidades fossem vividas e o adolescente-aluno construísse um modo de viver a escolarização de forma potente e positiva. Enquanto discutíamos que havia novas formas de ser aluno, reafirmávamos a natureza múltipla de ser “ser-social”, afirmada pela esquizoanálise. Surgiam, nos encontros, linhas de fuga desterritorializantes, movendo os alunos de modelos que produziam sofrimento para outras formas de (vi)ver a escola.

REFERÊNCIAS

- Barros, L. P., & Kastrup, V. (2009). Cartografar é acompanhar processos. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 52-75). Sulina.
- Barros, R. B. (2013). *Grupo: a afirmação de um simulacro*. (3ª ed.). Sulina.
- Barros, R. B., & Passos, E. (2009). Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 172-200). Sulina.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24(62), 26-43.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76.
- Conceição, V. L., & Zamora, M. H. R. N. (2015). Desigualdade social na escola. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 705-714.
- Corrêa, S. L. (2006). Esquizoanálise: clínica e subjetividade. *Avesso do Avesso*, 4(4), 33-51.
- Coutinho, L. G. (2009). *Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo*. Nau.
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2003). *Kafka: para uma literatura menor*. Assírio e Alvin.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011a). *Mil platôs* (2a ed., Vol. 1). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011b). *O anti-Édipo*. (2a ed). Editora 34.
- Dinis, N. F. (2008). A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. *Sociedade e Cultura*, 11(2), 355-361.
- Frota, A. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 144-157.

- Gomes, M. B., & Silva, R. M. F. (2018). Adolescência, saúde e escola. In M. M. Rezende, M. G. V. Heleno, M. Benicasa, M. B. Gomes, & C. L. C. Hisatugo (Orgs.), *Psicologia da saúde na escola*. (pp. 113-131). Vetor.
- Graeff, F. G. (2012). Medicamentos anti-ansiedade. In F. G. Graeff, & F. S. Guimarães (Orgs.), *Fundamentos da psicofarmacologia*. (2a ed., pp. 165-204). Atheneu.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2013). *Micropolítica: cartografias do desejo*. (12a ed.). Vozes.
- Hur, D. U. (2012). O dispositivo de grupo na esquizoanálise: tetravalência e esquizodrama. *Revista do Nême*, 9(1), 1-60.
- Maia, K. S., & Rauter, C. (2016). A contestação adolescente e sua saúde: resistindo aos estigmas e aos processos de criminalização contemporânea. *Revista Epos*, 7(1), 56-73.
- Matheus, T. C. (2008). Quando a adolescência não depende da puberdade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 11(4), 616-625.
- Passos, E., & Barros, R. B. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 17-31). Sulina.
- Passos, E., & Eirado, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 110-131). Sulina.
- Rauter, C. (2015). Clínica transdisciplinar: afirmação da multiplicidade em Deleuze/Spinoza. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, 8(1), 45-56.
- Romagnoli, R. C. (2009). A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 166-173.
- Tedesco, S. H., Sade, C., & Caliman, L. V. (2013). A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal*, 25(2), 299-322.
- Traverso-Yépez, M. A., & Pinheiro, V. S. (2002). Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. *Psicologia & Sociedade*, 14(2), 133-147.

Velho, M. T. A. C., Quintana, A. M., & Rossi, A. G. (2014). Adolescência, autonomia e pesquisa em seres humanos. *Revista Bioética*, 22(1), 76-84.