

FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JÚNIOR

**ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS
DE ROLE-PLAYING GAME DIGITAL: apropriação de conhecimentos e
identificação na escola**

RECIFE
2020

FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JÚNIOR

**ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS
DE ROLE-PLAYING GAME DIGITAL: apropriação de conhecimentos e
identificação na escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre pelo
Programa de Pós-graduação em Educação,
Culturas e Identidades Associado da
Universidade Federal Rural de Pernambuco e
da Fundação Joaquim Nabuco

Orientadora:
Profa. Dra. Flávia Mendes de Andrade e Peres

RECIFE
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L732a Lima Júnior, Fernando Rodrigues de
Adolescência contemporânea e Ensino-aprendizagem através de Role-playing game digital: apropriação de conhecimentos e identificação na escola / Fernando Rodrigues de Lima Júnior. - 2020.
218 f. : il.
- Orientadora: Flavia Mendes de Andrade e Peres.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2020.
1. Adolescência contemporânea. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Role-playing games digitais. 4. Apropriação de conhecimentos. 5. Identificação. I. Peres, Flavia Mendes de Andrade e, orient. II. Título

FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JÚNIOR

**ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS
DE ROLE-PLAYING GAME DIGITAL: apropriação de conhecimentos e identificação
na escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco

Data de Defesa: **16 de janeiro de 2020**

Situação: **APROVADO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. **Flávia Mendes de Andrade e Peres**
Orientadora e Presidente da Banca
Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades
Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Profa. Dra. **Paula Cristina Monteiro de Barros**
1ª Examinadora - Externa
Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica
Universidade Católica de Pernambuco

Profa. Dra. **Emmanuelle Christine Chaves da Silva**
2ª Examinadora - Interna
Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades
Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Recife, 16 de janeiro de 2020.

Às/Aos que resistem – (re)existem pela educação

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. **Flávia Peres**, pelos momentos de convivência e formação, pelos laços de aprendizagem e amizade construídos ao longo deste percurso no mestrado, que certamente marcam minha vida para além da trajetória acadêmica.

À Profa. Ma. **Ladjane Caporal**, que desde a graduação acompanhou-me no percurso formativo na apropriação dos conhecimentos da Psicologia e da Psicanálise, bem como da amizade que fora construída e ainda mais estreitada quando aceitou, ainda que extraoficialmente, coorientar e colaborar com a construção deste trabalho.

Aos meus pais, **Fernando** e **Veronica**, que fundamentaram o desejo que me implica nesta construção.

Ao companheiro **Jacinto Oliveira**, pelo apoio afetivo, sobretudo em momentos que o percurso não fluía tão bem quanto eu gostaria que fluísse.

À amiga **Nicéia**, pela convivência bem nutrida pelo RU (restaurante universitário) de nossa universidade e pelas constantes partilhas de vida.

À amiga **Ana Patrícia**, que marcou sua presença desde o processo seletivo, acompanhando-me no momento de matrícula e desde então escutou meus êxitos e desesperos que perpassaram esta jornada. A ela, apenas posso dizer: aguarde, há quatro anos de doutorado à frente.

À CAPES que fomentou, pela bolsa de demanda social por mim recebida, a viabilidade de execução deste trabalho.

A todas e todos, professoras, professores, demais colegas, que possibilitaram, direta ou indiretamente, esta construção.

**“Tudo o que temos de decidir
é o que fazer com o tempo
que nos é dado”**

Gandalf



LIMA JÚNIOR, Fernando Rodrigues de. **Adolescência contemporânea e Ensino-aprendizagem através de *Role-playing game* digital**: apropriação de conhecimentos e identificação na escola. 2020. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Fundação Joaquim Nabuco, Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional, Programa associado de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, 2020.

RESUMO

Neste estudo, propomo-nos a dissertar acerca do objeto-problema: como a apropriação de conhecimentos e a identificação podem ser compreendidas no processo de ensino-aprendizagem de adolescentes com o uso de role-playing games (RPG) digitais? Para isso, em princípios dialógicos, embasamos nossa argumentação nos fundamentos epistemológicos da psicologia histórico-cultural e da psicanálise lacaniana, sem, contudo, furtar-nos também o diálogo com outras áreas do saber científico, a fim de, com nosso objetivo geral: compreender a apropriação de conhecimentos e a identificação no processo de ensino-aprendizagem escolar de adolescentes a partir do uso de RPG digital. Considerando isto, iniciamos nosso trabalho refletindo o adolescer em suas interfaces sociais com a contemporaneidade, pensando os impactos das mutações do laço social sobre tal operação psíquica, a fim de, nas discussões subsequentes pensar o processo de ensino-aprendizagem mediante a realização de vivência com RPG digital. A primeira parte deste estudo possui teor exaustivamente teórico-conceitual; nos capítulos que a compõem, revisamos os fundamentos que embasam às compreensões de adolescência na contemporaneidade, apropriação de conhecimentos, identificação e ensino-aprendizagem no contexto escolar, bem como nos propomos a estudar a história dos RPG e sua jogabilidade digital, implicando-os como instrumentos pedagógicos que podem possibilitar a aproximação do estudante adolescente à condição de seu desejo e a uma prática educativa que possa nela encontrar e construir algo de si. Na segunda parte, a partir da pesquisa de campo, de caráter qualitativo, participante e interventivo, relatamos e analisamos vivência de ensino-aprendizagem a partir do uso de RPG digital com estudantes do 6º ano do ensino fundamental. A construção de dados foi realizada em escola regular, junto à disciplina de Ética e Cidadania, através da qual pela vivência do grupo em momentos imersivos de jogo no *Ragnarök® Online*, bem como momentos de diálogo sobre a imersão, estabelecemos com os estudantes-participantes o objetivo de vivenciar o jogo como instrumento de ensino-aprendizagem da referida disciplina. Nossa análise foi construída a partir de um processo analítico interacional, com o qual indicamos, inferencialmente, na comunicação proporcionada pela interação entre participantes e mediador nos momentos vivenciais de imersão e diálogo, processos de apropriação de conhecimentos e de identificação. Dessa forma, apresentamos uma compreensão acerca do objeto estudado, bem como demonstramos a potencialidade do uso dos RPG digitais como instrumentos de ensino-aprendizagem que possibilitam aos sujeitos da prática escolar, especialmente os estudantes, vivenciarem um processo educativo singular, lúdico, recreativo e (re)criativo, implicando-lhes criticamente frente a apropriação dos conhecimentos de sua história e de sua cultura a partir do laço educacional que estabelecem com o próprio objeto de conhecimento, com os pares e com aquele Outro que os engendra.

Palavras-chaves: Adolescência contemporânea. Ensino-aprendizagem. Role-playing games digitais. Apropriação de conhecimentos. Identificação.

LIMA JÚNIOR, Fernando Rodrigues de. **Contemporary adolescence an Teaching-learning through digital role-playing game**: knowledge appropriation and identification in school. 2020. 218 p. Dissertation (Master's degree in Education, Cultures and Identities) - Federal Rural University of Pernambuco, Dean of Research and Postgraduate Studies, Joaquim Nabuco Foundation, Directorate of Training and Professional Development, Associate Postgraduate Program in Education, Cultures and Identities, 2020.

ABSTRACT

In this study, we propose to discuss about the problem object: how can knowledge appropriation and identification be understood in the teaching-learning process of adolescents using digital role-playing games (RPG)? For this, in dialogic principles, we base our argument on the epistemological foundations of historical-cultural psychology and lacanian psychoanalysis, without, however, also stealing the dialogue with other areas of scientific knowledge, in order, with our general objective: to understand the appropriation of knowledge and identification in the teaching-learning process of adolescents from the use of digital RPG. Considering this, we begin our work by reflecting the adolescent in his social interfaces with the contemporary, thinking the impacts of the changes of the social bond on such psychic operation, in order to, in the subsequent discussions think the teaching-learning process through the realization of living with digital role playing. The first part of this study has an exhaustively theoretical-conceptual content; in the chapters that compose it, we review the foundations that underlie the comprehension of adolescence in contemporary times, knowledge appropriation, identification and teaching-learning in the school context, as well as propose to study the history of RPG and its digital gameplay, implying them as pedagogical instruments that can enable the approach of the adolescent student to the condition of his desire and to an educational practice that can find and build something about himself. In the second part, based on the qualitative, participatory and interventional field research, we report and analyze the teaching-learning experience from the use of digital RPG with students of the 6th grade of elementary school. The data construction was performed in a regular school, together with the Ethics and Citizenship discipline, through which the group's experience in immersive moments of play in Online Ragnarök®, as well as moments of dialogue about immersion, we established with the student-participants the objective of experiencing the game as a teaching-learning instrument of the referred discipline. Our analysis was built from an interactional analytical process, with which we indicate, inferentially, in the communication provided by the interaction between participants and mediator in the experiential moments of immersion and dialogue, processes of knowledge appropriation and identification. Thus, we present an understanding about the object studied, as well as demonstrate the potentiality of the use of digital RPG as teaching-learning tools that enable the subjects of the school practice, especially the students, to experience a unique, playful, recreational and (re)creative, critically implying them in the face of the appropriation of knowledge of their history and their culture from the educational bond they establish with their own object of knowledge, with their peers and with the Other that engenders them.

Keywords: Contemporary adolescence. Teaching-learning. Digital role-playing games. Appropriation of knowledge. Identification

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “La banda de Möbius” de Adam Pekalski	90
Figura 2 - Sujeito de Desejo	115
Figura 3 - Laço Educacional.....	116
Figura 4 - Tela do Ragnarök® para a criação de personagem	154
Figura 5 - Tela do Ragnarök® mostrando o campo de treinamento para a escolha da classe	155
Figura 6 - Registro visual da 4ª interação	163
Figura 7 - Registro visual da 5ª interação.....	167
Figura 8 - Registro visual da 6ª interação.....	172
Figura 9 - “Chapéu de ovo do aprendiz” no Ragnarök®	175
Figura 10 - Sala vazia	178
Figura 11 - Registro visual da 5ª sessão	181
Figura 12 - Desenho de S1	182
Figura 13 - Desenho de S3	183
Figura 14 - Desenho de S5	183
Figura 15 - Desenho de S2	184
Figura 16 - Desenho de S4	184
Figura 17 - Registro visual da 7ª interação.....	185

LISTA DE SIGLAS

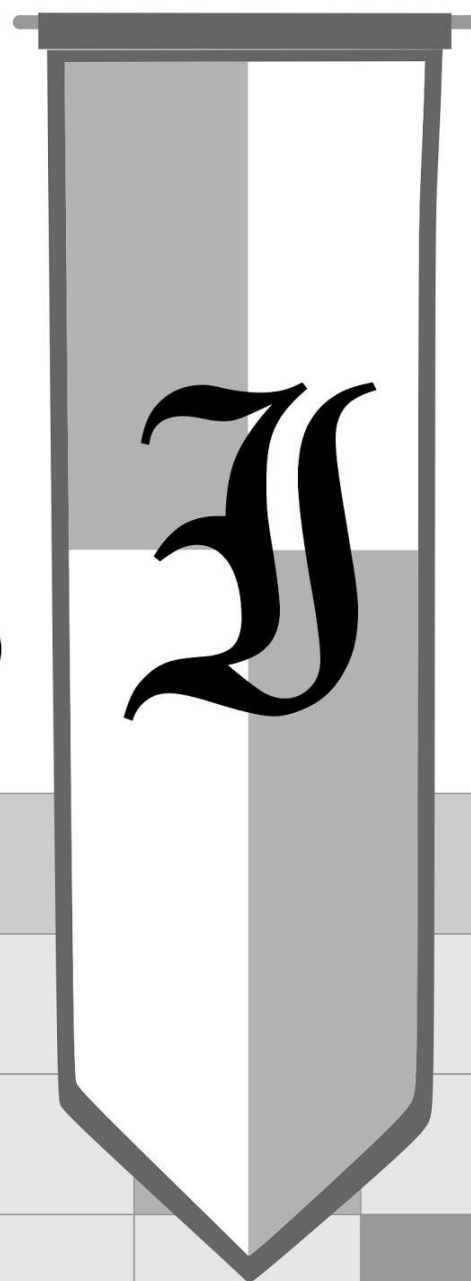
D&D	<i>Dungeon e Dragons</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LARP	<i>Live Action Roleplaying</i>
MMORPG	<i>Massively Multiplayer Online Role-Playing Game</i>
NPC	<i>Non-player Character</i>
OMS	Organização Mundial de Saúde
RPG	Role-playing game
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Vivência de ensino-aprendizagem com adolescentes através de RPG digital: a construção metodológica	20
O roteiro dissertativo: a estrutura capitular	25
PARTE I - ADOLESCER E APRENDER NA ESCOLA COM ROLE-PLAYING GAMES DIGITAIS	27
Capítulo 1 - Adolescer para se constituir	28
1.1 O sujeito consciente-cognitivo e o sujeito do inconsciente: constituir-se pela apropriação e através da identificação	31
1.2 Significações do adolescer	47
1.2.1 <i>Para a psicologia histórico-cultural</i>	54
1.2.2 <i>Para a psicanálise lacaniana</i>	58
1.2.3 <i>Em aproximações dialógicas histórico-culturais e psicanalíticas</i>	72
1.3 Provocações contemporâneas ao adolescer	75
1.3.1 <i>Questão de tempo(s)</i>	85
1.3.2 <i>Cultura e laço social</i>	88
1.3.3 <i>A que(m) vem o adolescer?</i>	92
Capítulo 2 - Significações e Sentidos do Ensino-aprendizagem escolar	99
2.1 Na escola de Vigotski	106
2.2 Através da ética do sujeito do inconsciente	111
2.3 Em interfaces vigotskianas e lacanianas: para a adolescência	117
Capítulo 3 - Role-playing games e Virtualidade em tempos de Adolescer e Aprender .	120
3.1 Origens e jogabilidade digital dos <i>role-playing games</i>	126
3.2 O virtual e o jogar na adolescência	131
3.3 Jogar aprendendo, aprender jogando: considerações sobre o jogo educativo e o uso de <i>role-playing games</i> como instrumentos pedagógicos com adolescentes	138
PARTE II - VIVÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM USO DE ROLE-PLAYING GAME DIGITAL: DO RAGNARÖK® EM JOGO AO APRENDIZADO DE ÉTICA E CIDADANIA	149
Capítulo 4 - Análise de processos interativos: apropriação de conhecimentos e identificação no uso de <i>role-playing game</i> digital como instrumento de ensino-aprendizagem	150
4.1 1ª Sessão	155
4.2 2ª Sessão	162
4.3 3ª Sessão	166

4.4	4ª Sessão.....	177
4.5	5ª Sessão.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		191
REFERÊNCIAS		197
APÊNDICES		210
	APÊNDICE A - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para assinatura do responsável legal de participante com menor idade civil)	211
	APÊNDICE B - Modelo de Termo de Assentimento (para assinatura do participante da pesquisa com menor idade civil).....	213
ANEXOS.....		215
	ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa com seres humanos	216

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa associado de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco. Situou-se na Linha de Pesquisa 2 (dois) do referido programa, voltada para os estudos sobre Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da Infância e da Juventude.

Esta dissertação surgiu a partir de meu¹ interesse em relação à adolescência. Minha experiência na graduação em psicologia, na realização de estudos de iniciação científica e prática de estágio em psicologia clínica, com adolescentes, despertou o interesse pelo aprofundamento teórico acerca das noções conceituais que envolviam o tempo da adolescência e as formas como o sujeito adolescente se constitui no espaço social. Algo que desencadeou a busca por compreender as implicações e os efeitos da contemporaneidade² sobre essa constituição. A isso, somou meu interesse pela área da educação e o gosto por jogos digitais na categoria RPG, surgindo, ao final da graduação, a ideia: por que não tentar “juntar” esses “interesses temáticos” de forma que pudesse resultar em uma pesquisa científica e contribuir para minha formação acadêmica? Desse questionamento inicial, surgiu esta proposta de estudo, tendo como objeto, a problemática: como a apropriação de conhecimentos e a identificação podem ser compreendidas no processo de ensino-aprendizagem de adolescentes com o uso de *role-playing games*³ (RPG) digitais?

Essa questão de pesquisa desdobrou-se em outras, que nortearam a fundamentação teórico-metodológica deste trabalho, a saber: Como compreender o processo identificatório na adolescência contemporânea? Como o processo de ensino-aprendizagem, que possibilita a

¹ Em momentos específicos, realizamos a concordância do verbo na 1ª pessoa do singular para referir às minhas ações como autor desta dissertação, em outros, optamos pelo uso da 1ª pessoa do plural fazendo também menção às pesquisadoras que orientaram e colaboraram com este estudo.

² Tratando-se de “uma nova configuração social para a qual há inúmeras denominações: Pós-Modernidade (J.-F. Lyotard); Hipermodernidade, Era do Vazio (G. Lipovetsky); Neo-modernidade (S. P. Rouanet); Modernidade Líquida (Z. Bauman); Modernidade Radical (A. Giddens); Modernidade Reflexiva (U. Beck), para citar as mais destacadas. Mas, a despeito das designações propostas para essa nova época, o ponto de convergência é a mudança. Ou seja, todos destacam uma mudança social e cultural emblemática, impulsionada, em grande medida, pela revolução tecnológica, pela transformação do capitalismo e, por consequência, pelo processo de globalização. Outro eixo convergente é a centralidade da comunicação/informação, que ganhou **força exponencial com as tecnologias digitais**. Aliás, este último aspecto toma grande acento nas análises teóricas, por ser impulsionador das mudanças” (ASSIS, 2018, p. 32, grifo nosso).

³ Em tradução livre nossa, do inglês, significa: “jogos de interpretação de papéis”. Mais à frente, especificamente no capítulo 3 desta dissertação, será explanado sobre a historicidade e a jogabilidade dessa categoria de jogos eletrônicos.

apropriação de conhecimentos, ocorreria na adolescência? De que forma os RPG poderiam ser usados para a operação desse processo com adolescentes?

Visando alcançar respostas para tais questões a partir de uma pesquisa científica, delimitamos o seguinte objetivo geral: compreender a apropriação de conhecimentos e a identificação no processo de ensino-aprendizagem escolar de adolescentes a partir do uso de RPG digital. Assim, estabelecemos como objetivos específicos: a) revisar os fundamentos teórico-conceituais que embasam às compreensões de adolescência na contemporaneidade, apropriação (para a escola vigotskiana), identificação (para a psicanálise lacaniana) e ensino-aprendizagem no contexto escolar; b) estudar a história dos RPG e sua jogabilidade digital; c) indicar, através de análise dos processos interativos constituídos pelas vivências de ensino-aprendizagem com o uso de RPG digital, momentos de apropriação e de identificação.

Este trabalho está implicado na área de educação, considerando a leitura do fenômeno, sobre o qual se debruça, a partir da psicologia histórico-cultural⁴ e da psicanálise lacaniana. Acreditamos que essas correntes, embora não universalmente suficientes para abarcar a complexidade do objeto estudado, sejam, numa construção dialógica, satisfatórias para cumprir os objetivos a que esta pesquisa se propõe, refletindo sobre olhares teórico-metodológicos que atravessam a construção de uma concepção de educação perpassada por uma noção de ensino-aprendizagem próxima às compreensões de sujeito e cultura dessas correntes teóricas. Com isso, construímos uma leitura psicológica do fenômeno estudado para que possa assim fundamentar a *práxis* da educação, corroborando, cientificamente e socialmente, para essa área do saber a que esta pesquisa está vinculada.

A relevância social deste trabalho consiste em sua reflexão acerca do momento da adolescência contemporânea, apresentando à sociedade, em seu âmbito (não) acadêmico, uma leitura diferencial, frente ao discurso, por vezes estigmatizante, do senso-comum e das concepções naturalísticas deste tempo do desenvolvimento e da constituição do humano. Agregada à essa compreensão, soma-se a ponderação acerca de uma prática tecnológica inovadora no âmbito da educação escolar; que possibilite aos estudantes adolescentes, ainda mais, a aproximação entre desejo e educação científica, especialmente através de instrumentos pedagógicos que lhes proporcione viver o processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica e

⁴ Há impasses epistemológicos que envolvem a adoção dos termos histórico-cultural, sócio-histórico ou cultural para caracterizar a psicologia fundamentada na escola vigotskiana, adotar-se-á, neste estudo, o termo histórico-cultural, por implicar este trabalho em sua compreensão dialética que envolve a interligação entre as terminologias social e cultural, assumindo a complexidade que envolve a constituição humana com base em seu caráter histórico, perpassado pela significação através das relações sociais (GOMES et al., 2016, p. 829). Não é objetivo deste estudo discutir as diferenciações que demarcam essas terminologias, apenas se justifica a adoção por um termo, uma vez que também endossa o caráter dialético desta pesquisa entre essa corrente e a psicanálise lacaniana.

prazerosa. Os RPG digitais podem exercer, nesse contexto, a função de elo entre a aprendizagem e a ludicidade.

Este estudo apresenta relevância científica por suscitar o diálogo interfacial entre a psicologia histórico-cultural e a psicanálise lacaniana a partir de seus olhares em direção ao fenômeno em estudo. Também por fundamentar a defesa, ainda que crítica, do uso de jogos digitais no processo escolar de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a construção dialógica entre esses campos conceituais, entre a psicologia e a psicanálise, embasa o argumento central deste estudo, defendendo a potencialidade do uso dos RPG como instrumentos pedagógicos na ludicidade do aprendizado.

A relevância da psicanálise lacaniana para este estudo embasa-se a partir de suas construções teóricas implicadas pela compreensão do inconsciente a partir de sua constituição social no campo da linguagem. Também por sua aproximação à compreensão de história e seu fulcral envolvimento no processo de constituição subjetiva, perpassada pelos processos identificatórios, explicados por essa escola psicanalítica. Nesse sentido, há possibilidade de diálogo com a psicologia histórico-cultural ao se haver a compreensão de que o humano “produz e se produz na história [...], que a constituição do psiquismo não é uma cópia da realidade, mas um processo ativo⁵ [...] se trata de uma relação dialética [...] [em que o humano]: só é individual porque é social” (SANTOS, 2015, p. 23).

Dito isso, ecoamos as palavras de Toledo (2015, p. 17), quando afirmou ter percebido que “a contribuição da psicanálise para este estudo é muito importante, pois nos possibilita direcionar o olhar para a dimensão do sujeito, do desejo e sua relação com o saber (de si e do mundo), a partir de sua experiência no espaço escolar”.

O objeto aqui dissertado não pode ser apreendido e compreendido, em sua amplitude, apenas em sua dimensão cognitiva ou afetiva, por isso destacamos os aspectos que dizem respeito particular a essas dimensões, implicando-as em sua interatividade para a compreensão do sujeito em seu caráter psíquico que aprende e se expressa no mundo de forma irrestrita a essas dimensões. Com isso, não almejamos importar aspectos de uma construção teórica para outra, mas intencionamos situá-las em campo de diálogo, ressaltando, inclusive, suas diferenças, possibilitando uma compreensão ampla do objeto estudado que é fundamentalmente transdisciplinar.

Nesta dissertação, as compreensões conceituais que tocam as noções de adolescência, cultura e linguagem são caras para o entendimento do objeto estudado, que possui caráter

⁵ Envolvendo um processo de apropriação, conforme ressalta a escola vigotskiana, e de identificação, como explica a escola lacaniana.

dinâmico, perpassando tais noções. O entendimento do processo identificatório implica compreender que este apenas ocorre num mundo de linguagem, na e através da qual o humano constitui-se, existe, faz laços com seus pares e interage com os instrumentos que a cultura lhe oferece. É um processo sócio-interativo que apenas se dá mediante sua idiossincrasia relacional, permitindo que o humano se reconheça como tal e possa construir suas formas de estar e existir no mundo social. Nesse entendimento, o processo de ensino-aprendizagem, em seu contexto escolar, é engendrado por aquele primeiro, cuja essência é psíquica, mas que só acontece em função do âmbito social e dos laços que aí podem se constituídos.

Dessa forma, a noção de cultura, a partir dos pressupostos teóricos a que este estudo se dedica, também se faz importante, uma vez que é nela e por ela que o humano ascende a humanização e pode existir em seus diferentes contextos sociais, entre os quais o da educação escolar, foco deste estudo. Por isso, ao longo deste trabalho, discutimos – longe da pretensão de um esgotamento, uma vez que este, na condição do “saber” e do “fazer ciência”, seria da ordem do impossível – e articulamos tais noções em função de compreender o⁶ adolescente, em um tempo particular de constituição psíquica e aprendizado, perpassando os processos identificatórios e de ensino-aprendizagem na fase escolar. Nesse viés, buscamos uma resposta crítico-reflexiva à problemática deste estudo, compreendendo a virtualidade dos RPG digitais e suas inter-relações com os referidos processos que determinam o desenvolvimento humano, a formação do sujeito e as formas como esse pode aprender sobre e apreender a si e seu meio, criticamente atento à sua história e aos movimentos de sua cultura, a partir da educação escolar.

Ao refletirmos sobre a cultura e a função que opera sobre a constituição do humano, ponderamos acerca do espaço e do tempo sociais, que convém a discussão acerca das novas configurações histórico-culturais que atravessam os laços sociais na contemporaneidade. Neste estudo, não realizamos uma análise sociológica de tais configurações, mas refletimos os impactos das mutações do laço social⁷ sobre o processo identificatório do adolescente, repercutindo sobre suas relações com a virtualidade, suas formas de aprendizado e a própria concepção de educação da atualidade. Essas relações que também dizem da forma como o sujeito interage com os jogos digitais RPG e como estes podem ser utilizados como recurso pedagógico para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de adolescentes, capturados, na atualidade, pelas relações virtuais mediadas pelo aparato tecnológico.

⁶ Utilizaremos as flexões nominal e verbal, quando houver referência ao adolescente, no masculino, não por uma questão de diferenciação de gênero, mas por fazer concordância ao termo elíptico “sujeito”, que em sua dimensão psíquica, seja no sentido histórico-cultural, seja psicanalítico, não é demarcado por tal diferenciação.

⁷ Expressão utilizada por Lebrun (2008), em sua obra “A Perversão Comum”.

Dedicamo-nos à compreensão do impacto da “força exponencial”, como se refere Assis (2018), alcançada pelas tecnologias digitais sobre os processos, na adolescência, de identificação e de apropriação de conhecimentos. Entre essas tecnologias, sinalizamos os RPG como potenciais instrumentos pedagógicos, em que buscamos compreender as relações psíquicas que se configuram no espaço digital e que possibilitam a esses jogos assumir esse caráter potencial. Com isso, a partir de Vigotski⁸ – pela compreensão dos conceitos que envolvem a apropriação de conhecimentos – e de Lacan – em sua teoria da identificação –, também refletimos sobre em que, essa força, implica no processo de ensino-aprendizagem com adolescentes. Nisso, consideramos que tais processos, inclusive o da passagem da adolescência, estão inseridos em um momento histórico-social caracterizado filosoficamente e sociologicamente como contemporâneo, por isso dedicamos parte desta dissertação a refletir acerca deste tempo, considerando que todo fenômeno – psíquico e/ou social – é engendrado em um espaço-tempo históricos.

Particularmente sobre o tempo da adolescência, quando, na condição de pesquisadores, paramos para pesquisá-lo, inclusive pesquisando participativamente com adolescentes, identificamos nesta *práxis* sua complexidade e seu teor significativo, sobretudo quando almejamos uma compreensão que versa sobre a subjetividade desse e constituída nesse tempo. A complexidade consiste, para além do entendimento da historicidade e das teorias que envolvem a construção das concepções de adolescência, nas diversas ramificações que o estudo e a pesquisa sobre esse momento constitutivo do ser humano permitem-nos. O teor significativo, igualmente complexo, está na importância de que tal compreensão, em seu âmbito ético, necessita estar embasada no entendimento do humano em sua dimensão idiossincrática, que neste estudo diz respeito à construção do sujeito adolescente que não pode ser deslocada de sua realidade sociocultural.

Com este estudo, entendemos e defendemos que o humano, em uma compreensão diferente das noções desenvolvimentistas que o regulam e o cindem em etapas evolutivas, é pensado enquanto sujeito complexo de caráter histórico-social, jamais constrangido à ordem essencialista e biológica. Pensamos o sujeito humano numa contínua condição de “vir-a-ser” a partir dos agentes históricos e sociais que o convocam e lhe atribuem o sentido de ser humano. Nesse sentido, compreendemos a adolescência não como etapa do desenvolvimento, em que se

⁸ Neste trabalho adotar-se-á a grafia do nome de Vigotski, escrito com “i”, embora nas citações mantemos conforme a original. Realizamos esta escolha considerando a grafia original do nome deste autor: Лев Семёнович Выготский, recebendo diferentes formas gráficas nas “traduções em língua inglesa, espanhola e para que pudesse ser adaptada ao nosso alfabeto: Vigotsky, Vigotskii, Vygotky, Vigotski”, como explica Santos (2015, p. 12).

concebe um início e um fim cronológicos, mas como tempo constitutivo do humano que é convocado para uma forma de existir no mundo e nele fazer laços sociais diferentes daqueles que lhe engendraram na infância. À frente, aprofundaremos tal fundamento e o sustentaremos para justificar a participação dos sujeitos desta pesquisa participante.

Ainda que compreendendo os riscos simbólicos que permeiam o mundo virtual e digital para a constituição do humano, doravante melhor dissertados, não se pode desconsiderar que esse mundo oferece possibilidades aos jovens. Lima (2009), há dez anos, percebeu, em pesquisa sobre *blogs* escritos por adolescentes, que a escrita neste espaço virtual permite a alguns jovens a construção de uma significação sobre a adolescência⁹. Esse envolvimento com o mundo digital permite ao adolescente a construção de um mundo particular em que pode expressar suas fantasias e assim significar sua existência. Nesse mundo o adolescente protagoniza sua história, suas experiências. Algo muito próprio da construção ou vivência de narrativas e personagens nos RPG.

À frente, argumentamos, em consonância à Kelles e Lima (2017), que esse mundo digital oferece possibilidades de identificação e de interação social, ainda que predominantemente imaginárias. Assim, ponderamos que “os adolescentes hipermodernos¹⁰ estão à deriva num oceano virtual de informação e conhecimento” (VIOLA, 2016, p. 108), e encaramos este “oceano virtual”, metaforizado por Viola (2016), não em sua forma negativa, trazendo apenas riscos à constituição do humano; entretanto, argumentamos que o risco para tal constituição consiste em estar “à deriva”, que se faz necessário a sustentação simbólica operada pela mediação a fim de amparar esses sujeitos em suas necessidades subjetivas, particularmente no que, a este trabalho, toca a educação e seu processo de ensino-aprendizagem.

O mundo virtual, particularmente, neste estudo, através dos RPG, pode ser um recurso caro à educação escolar de adolescentes, capturando-os ali onde está seu desejo para que se possa produzir, criativamente, significados e sentidos. Isso também não implica reforçar a cultura hedonista caracterizada pelo prazer imediato da contemporaneidade; mas, na ciência deste novo tempo, criar meios para se operar com as novas configurações do laço social que se presentificam na contemporaneidade sem causar angústia exacerbada ao sujeito e permitindo que ele opere, signifique, atribua sentidos a seu mundo, tanto na virtualidade, quanto na realidade.

⁹ Se compreendermos a adolescência como operação psíquica, de humanização, pode-se inferir que a escrita desses jovens pesquisados por Lima (2009) também diz respeito a uma significação da própria condição humana, de ser, existir e estar num mundo sociocultural que ao passo que atribui significados ao sujeito, é por ele construído.

¹⁰ Outra acepção para referir-se à contemporaneidade, entre as quais também se encontrará as nomeações: pós-modernidade, modernidade líquida, modernidade tardia.

Aí, deparamo-nos com o brincar e o jogar, formas que o humano produziu como meio de se apropriar de seu contexto, significando-o e nele também significando a si mesmo. Estes atos envolvem tanto uma atividade fundamental para o processo de aprendizagem, quanto expressam seu processo de identificação com os outros da cultura e com a própria cultura de seu contexto sócio-histórico. No contexto escolar, isso acontece com os estudantes, independentemente de sua faixa etária ou nível de ensino, evidentemente que de formas diferentes para cada momento em que se encontram. Na compreensão histórico-cultural de Vigotski, a brincadeira e o jogo estão relacionadas também à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois, como atividades que envolvem a aprendizagem, relacionam-se à apropriação de conhecimento de si e do mundo, possibilitando o próprio desenvolvimento e a complexificação das funções psicológicas superiores em um espaço simbólico intersubjetivo.

No âmbito do sujeito do inconsciente, essas atividades assumirão, para além do âmbito cognoscente, teor representativo e simbólico da cultura na qual o sujeito está inserido. São formas pelas quais o sujeito expressa e constrói suas identificações, revivendo, no âmbito da representação e do fantasma¹¹, experiências infantis e construindo novas formas de (se) representar. Na adolescência, essas novas formas de representação transpassam a configuração familiar e vão em direção das novas formas de laço social que a cultura pode ofertar ao sujeito. Uma dessas formas, diante das configurações contemporâneas do laço social, está presente na virtualidade; particularmente nos artefatos tecnológicos; ainda mais especificamente, para este estudo, nos RPG digitais.

Descobrimos nesses jogos um cenário interativo, sujeito à fantasia de seu jogador, situando-se em qualquer temporalidade – passado, presente e/ou futuro, representando um lugar existente ou um novo mundo, que possui normas, leis, regras, classes sociais, fauna, flora, personagens – humanos, humanóides, animais, sobrenaturais e/ou mitológicos. Há a promoção de uma interação particular entre os jogadores e destes com os elementos ficcionais do mundo virtual, pela narrativa, vivem uma aventura resolvendo situações problemas, travam batalhas, adquirem itens especiais e ganham conhecimentos em forma de experiência (GREGÓRIO, 2014).

Sustentamos a argumentação, a partir da psicanálise e da psicologia histórico-cultural, que os jogos e as brincadeiras, no contexto escolar, possibilitando vivências de ensino-

¹¹ Como ressalta Laplanche e Pontalis (2001), o termo fantasma remete à compreensão do conceito freudiano de *phantasie*, termo alemão, que ao ser traduzido para o francês *fantasme* assume uma noção conceitual mais restrita no campo lacaniano. Não abrange, como no conceito freudiano, todo o mundo das fantasias, mas diz respeito ao “roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 169), desejo do Outro.

aprendizagem, com crianças, adolescentes e adultos, têm relevância de forma a contribuir para a educação institucional. Eles proporcionam, entre professor/a, estudante e o próprio objeto de conhecimento, momentos de afetividade, de forma que o aprender possa acontecer de forma significativa, implicada e prazerosa aos sujeitos que aí atuam, operam e significam. Defendemos, com isso, que todos os jogos envolvem processo de aprendizagem, em caráter cognitivo e afetivo, pois estão relacionados à apresentação de desafios a serem solucionados a partir de um sistema de regras que configuram e principiam as ações (FERREIRA, 2016). Algo muito similar a qualquer atividade didático-pedagógica vivenciada nos contextos de aprendizado escolar. Aí, já constatamos uma potencialidade para o uso dos RPG como instrumento pedagógico, sendo instrumento mediativo de aprendizagem.

Na escolha de caminhos e tomada de decisões necessárias para avançar no jogo, o jogador desempenha um papel ativo e representativo, que pode ser utilizado como recurso pedagógico no âmbito escolar, sobretudo se o compreendermos ético-filosoficamente a partir do pressupostos sociointeracionistas da escola viogtskiana, que embasam a vivência sócio-interativa e mediativa pelos instrumentos culturais para a construção e operação do processo de ensino-aprendizagem. O RPG traz consigo, nesse viés, uma nova forma de operacionalizar a aprendizagem. Como ressalta Ferreira (2016) - argumento doravante retomado e mais aprofundado -, trata-se de buscar o jogo fora do âmbito acadêmico-escolar, com a potencialidade de nele ser inserido, e com ele perceber e possibilitar a entrega por parte dos estudantes “a uma leitura significativa e a uma escrita real dirigida a interlocutores de fato” (FERREIRA, 2016, p. 37), dentro de um processo de socialização e de ensino-aprendizagem. Inclusive através dos avatares, como enaltece Francisco (2014, p. 69), “podemos sinalizar algo que gostaríamos que os outros vissem em nós. A grande oportunidade de definir mais objetivamente uma perspectiva de representação social”, constituindo assim o RPG não apenas como uma ferramenta de aprendizagem, mas que permite ao professor perceber, mediar e interpretar a construção do saber com o estudante.

Dito isso, entendemos que a virtualidade dos RPG, sobre a qual este estudo se debruçou, a fim de compreender a identificação (inconsciente) e a apropriação (cognitivo-consciente), expressas e possibilitadas por esses jogos, no processo de ensino-aprendizagem com adolescentes, de forma a utilizar estes jogos como instrumentos pedagógicos na contemporaneidade. Demarca-se, com isso, que essa virtualidade situa o sujeito numa fluidez em que se é possível criar e modificar seus traços identificatórios a partir do laço social, ainda que imaginários, mas numa tentativa emergente do campo simbólico de o sujeito se representar e representar sua vida, seu contexto, sua história.

Vivência de ensino-aprendizagem com adolescentes através de RPG digital: a construção metodológica

Norteamos o método vivenciado por este estudo a partir de seus objetivos específicos, entendendo-o como uma construção metodológica que fora vivenciada entre pesquisador e sujeitos participantes de pesquisa, haja vista o fundamento qualitativo que caracteriza esta dissertação como resultado de uma pesquisa participante. Endossamos que este trabalho dá ênfase sobre a articulação teórica embasada por pesquisa bibliográfica, realizando pesquisa de campo para nele perceber e poder indicar os fundamentos teórico-conceituais que aqui defendemos em favor do uso de RPG digitais como instrumentos válidos de ensino-aprendizagem, cuja vivência permite aos estudantes apropriarem-se de conteúdos científicos – particulares ao currículo escolar – e, também pela identificação, construírem sentidos para si e para as relações com seu mundo.

Para cumprirmos o primeiro e o segundo objetivos específicos – a) revisar os fundamentos teórico-conceituais que embasam às compreensões de adolescência na contemporaneidade, apropriação (para a escola vigotskiana), identificação (para a psicanálise lacaniana) e ensino-aprendizagem no contexto escolar; b) estudar a história dos RPG e sua jogabilidade digital –, revisamos a literatura bibliográfica sem estipular uma delimitação cronológica, uma vez que consideramos a retomada de obras histórico-culturais e psicanalíticas que foram fundamentais para a compreensão do objeto estudado. Também aportamos este estudo em referências *online* de pesquisas publicadas através de artigos científicos, dissertações e teses, todas de abrangência e origem brasileira, disponibilizadas à comunidade científica no período de 2014 a 2018, através das bases digitais de periódicos científicos – Scielo, PePSIC e CAPES – e dos repositórios das universidades com estudos compilados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Este fundamento teórico foi realizado a partir das temáticas dos capítulos deste trabalho e dos indicadores: adolescência, virtualidade, ensino-aprendizagem, *role-playing games*, apropriação, internalização, psicologia histórico-cultural, identificação, psicanálise lacaniana.

Sendo resultado de uma pesquisa, que em sua maior parte fora consideravelmente teórica, em que pesa também o caráter basilar teórico desta dissertação, a fim de cumprir o terceiro objetivo específico deste estudo – c) indicar, através de análise dos processos interativos constituídos pelas vivências de ensino-aprendizagem com o uso de RPG digital, momentos de apropriação e de identificação –, sustentamos, neste estudo, o método de construção e análise de dados nos pressupostos da pesquisa participante, em sua variante

interventiva. Com tal fundamento metodológico, buscamos ir ao encontro dos sujeitos da educação, aqui representados pelos estudantes participantes, para com eles pensar a construção de alternativas que melhor implique-lhes frente aos seus próprios processos educativos.

A construção de dados foi realizada em uma escola¹² da rede privada de ensino, localizada no município de Camaragibe-PE, com estudantes do 6º ano do ensino fundamental, tendo faixa etária de 11 anos¹³. Escolhemos esta instituição, a princípio, a partir da sugestão da pesquisadora colaboradora deste estudo, que encontrou nesta escola referências de ação educacional afins ao que estávamos nos propondo a pesquisar, tendo uma proposta pedagógica próxima e articulada aos fundamentos vigotskianos de aprendizagem, inclusive tendo práticas de aula com uso de instrumentos digitais.

Em uma etapa exploratória de pesquisa, durante o mês de junho de 2019, foram realizadas 2 (duas) visitas institucionais à escola, uma com o objetivo de reconhecer o campus escolar e a equipe pedagógica, outra em que realizamos reunião de apresentação do projeto de pesquisa para a equipe.

Na primeira reunião, fui recebido pela coordenadora pedagógica do segundo ciclo do ensino fundamental – 6º ao 9º ano –, ocasião em que conheci o campus escolar e pudemos conversar sobre a proposta pedagógica da instituição. Trata-se de uma escola que, nessa proposta, assume visão integradora da humanidade, atribuindo valor estratégico ao conhecimento para a construção da cidadania. Sustenta, como consta no documento da proposta pedagógica¹⁴, aproximação aos princípios educacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que, por sua vez, fundamenta esses princípios em 4 (quatro) pilares, como ressalta o referido documento: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

A instituição, *locus* deste estudo, em sua filosofia educacional e proposta pedagógica, assume princípios epistemológicos e pedagógicos embasados em um paradigma interacionista, inspirando-se em Vigotski e Wallon para fundamentar sua prática formativa. Justificam sua aproximação ao primeiro teórico, por sua compreensão de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeira motor para esta segunda dimensão do humano, algo que apenas se faz possível

¹² Por instrução da direção da instituição, não faremos menção ao nome da escola.

¹³ Estamos cientes da divergência etária que marca o início da adolescência, sendo um dado não consensual entre as instituições legais nacionais e internacionais, contudo sustentamos nosso argumento, respaldado nos fundamentos da psicologia histórico-cultural e da psicanálise, de não compreender este tempo subjetivo a partir de sua seção etária e sim de sua condição histórico-social, não restrita à ordem biológica, algo que à frente dissertamos.

¹⁴ Não referenciamos o documento a fim de respeitar o direito da instituição de manter sob sigilo sua participação neste estudo.

mediante a relação do sujeito com outros pares e outros mais experientes; o segundo teórico é justificado por seu entendimento acerca da tripla interação entre fatores sociais, biológicos e psíquicos, bem como em sua compreensão de afetividade, para a compreensão de desenvolvimento a partir das relações do sujeito com seu contexto sócio-relacional. Com estes posicionamentos ético-epistêmicos, especialmente no que toca à compreensão institucional sob o fundamento vigotskiano para sua prática pedagógica, já nesta reunião identificamos a escola como campo de nosso estudo.

Destacamos que a instituição possui aproximadamente 500 estudantes, neste segundo ciclo do ensino fundamental, e conta com 20 mil metros quadrados, incluindo salas de aulas climatizadas, equipadas com computador e projetor *data show*, bem como salas de aulas especiais para aulas de balé, música e inglês, contando também com biblioteca, sala multimídia, quadra poliesportiva, laboratórios de informática e ciências, cantina e prédio próprio para os serviços da gestão escolar. Possui um campus arborizado, com vários espaços de gramado, com mesas, bancos e espaços amplos para convivência e interação entre estudantes, professores e funcionários.

A segunda reunião foi destinada à apresentação do projeto de pesquisa à gestão escolar, a fim de que manifestassem sua anuência para a realização do estudo. Participaram: a diretora pedagógica, a coordenadora pedagógica e a psicóloga escolar, estas últimas responsáveis pelo segundo ciclo do ensino fundamental. Nesta reunião, manifestaram concordância e animação frente à realização do projeto, havendo encaminhamento para que fosse realizado em uma das turmas do 6º ano, considerando a intensidade de projetos que as demais séries estavam realizando, bem como, por conhecerem o perfil dos estudantes, acreditando serem aqueles que estariam mais abertos para a realização da vivência. Também nesta ocasião houve encaminhamento para uma terceira reunião, realizada em agosto de 2019, posteriormente às férias escolares do mês de julho.

Na primeira semana de agosto, reuni-me com o professor da disciplina Ética e Cidadania e a professora da disciplina *In Maker*, momento em que lhes apresentei o projeto de pesquisa e houve o consentimento deles em ceder suas aulas para a realização do estudo. Nessa reunião, os professores apontaram uma das turmas do 6º ano para a realização do projeto. Justificaram que seria a mais adequada, considerando a delimitação do projeto para a participação de até 20 sujeitos de pesquisa, também considerando o horário das aulas que seria usado para as sessões de vivência com o RPG digital.

Dessa forma, na semana seguinte, tive o primeiro contato com a turma para apresentarme, explicar o motivo da minha presença, bem como a realização da pesquisa, e assim convidar

os estudantes para participarem dessa. Esse contato foi realizado na aula de Ética e Cidadania, em um tempo de aproximadamente 50 minutos de interlocução. Nessa ocasião também lhes expliquei sobre as questões éticas da pesquisa – a autorização de seus responsáveis legais, o consentimento individual deles, o sigilo da identidade dos participantes, entre outras questões, conforme consta nos termos éticos presentes nos apêndices desta dissertação. Já neste momento, esses termos foram distribuídos e informei-lhes que quem desejasse participar deveria trazer os termos assinados – por eles, participantes, e seus responsáveis – já na próxima semana, quando iniciamos com as sessões de vivência, a etapa própria da construção de dados.

Destacamos que esta etapa de construção de dados esteve vinculada à atividade de ensino da disciplina Ética e Cidadania. É uma disciplina, como ressaltou o professor por ela responsável, nova, recentemente adicionada ao currículo escolar, iniciada em 2018, e que se propõe a fomentar entre os estudantes a discussão de princípios e valores éticos que embasem a formação cidadã e a vida social dos mesmos. Nesse sentido, encontramos nela uma possibilidade de, através do RPG digital, usado como instrumento de ensino-aprendizagem, identificar o processo de apropriação de conhecimentos que perpassam essa disciplina, algo que nos possibilitou buscar o cumprimento do terceiro objetivo específico deste estudo, também percebendo processos de identificação que também engendram a aprendizagem.

Dessa forma, foram realizadas 5 (cinco) sessões de vivência com o RPG digital. Essas foram realizadas no laboratório de informática da escola, durante o horário de aula de Ética e Cidadania. A operacionalização metodológica dessas sessões foram inspiradas na técnica dos grupos operativos de Pichon-Rivière¹⁵, embora reconheçamos que a execução dessas apenas se aproxima dos fundamentos pichonianos, não tendo sido realizado um grupo operativo de fato, justamente pela quantidade limitada de sessões, por não termos seguido todas as orientações¹⁶ da técnica e pela impossibilidade de se permitir uma ordem não diretiva mais livre e temporalmente mais espaçada para a reflexão dos conteúdos suscitados na interlocução do grupo. Apesar de optarmos, nas sessões, seguir uma orientação não diretiva, esta não foi

¹⁵ Pichon-Rivière, respaldado nos pilares epistemológicos da psicanálise e da psicologia social, trouxe original e significativa contribuição a essas correntes científicas a partir de suas teorizações acerca do funcionamento relacional dos grupos humanos. Com isso, criou uma técnica diferente de intervir em grupos, com objetivos educativos, terapêuticos e/ou para a pesquisa: os grupos operativos. Esse autor construiu seu pensamento e suas concepções ético-teóricas a partir de um olhar dialético sobre a realidade social, permitindo que elaborasse suas ideais a partir de uma noção de sujeito social que é dinâmico e está em contínua movimentação e transformação, construindo e reconstruindo seus vínculos a partir das formas que encontra para operar sua vida na realidade (PEREIRA, 2013, p. 25).

¹⁶ Como, por exemplo, a participação contínua de um coordenador e um observador para a condução do grupo, algo que apenas se fez possível, por dificuldades da própria equipe de pesquisa, a presença do coordenador, que foi o eu, como pesquisador principal.

plenamente possível, considerando justamente o enquadre temporal em que se situou este estudo.

Cientes de que o grupo operativo, como instrumento metodológico, permite a compreensão dialética da realidade humana, bem como deve possuir uma tarefa, um objetivo comum, entre seus participantes que deve ser alcançada (PEREIRA, 2013), inspirando-nos nele, propomos ao grupo ser nossa tarefa vivenciar um RPG digital como processo de ensino-aprendizagem da disciplina Ética e Cidadania, algo que foi consentido pelos participantes.

As sessões tiveram duração de 100 minutos. Organizamos de forma que, em média, os 70 minutos iniciais fossem de interação com o instrumento digital – que nas duas primeiras sessões não foi o RPG, mas a pesquisa *online* sobre sua jogabilidade, cadastro na plataforma do jogo, para posterior imersão, realizada na terceira sessão –, e o tempo restante, que oscilou de 30 a 40 minutos, fosse destinado à circulação da palavra através da interlocução entre pares e o mediador. Dedicamos o capítulo 4 para a descrição e a análise das atividades realizadas em cada sessão.

Os dados construídos foram registrados através de gravação de áudio e vídeo. Para fins de análise, utilizamos dos fundamentos metodológicos da análise videográfica para construir um processo analítico das interações, a partir do qual nos voltamos aos dados para identificar nossa unidade de análise que consiste na comunicação proporcionada pela interação, de forma a, através da comunicação estabelecida entre os sujeitos envolvidos (participantes e mediador), indicar processos individuais de apropriação de conhecimentos e de identificação no curso das vivências com o grupo participante. Essas indicações, a partir de uma análise embasada em interpretações clínico-qualitativas, foram realizadas por inferência, considerando a comunicação interpessoal estabelecida no grupo. De todo o material registrado ao longo das sessões, transcrevemos 7 (sete) interações sobre quais nos empenhamos em indicar, pelo uso do RPG digital como instrumento de ensino-aprendizagem, momentos de apropriação e de identificação.

Nessa indicação, a partir da comunicação manifesta por cada interação, apontamos e explicamos, inferencialmente, elementos semióticos, de retomada e/ou (re)construção de significados e sentidos, que justamente indicaram o processo de apropriação de conhecimentos, como fundamenta a psicologia histórico-cultural; também especificamos traços que, a partir de certos significantes e atos percebidos ao longo de cada recorte interativo, remeteram ao processo identificatório, como embasa a psicanálise lacaniana. Destacamos que esta comunicação, em recortes interativos, foi transcrita e analisada a partir dos turnos estruturados sobretudo pelas falas, mas também gestos e atos dos estudantes e que dizem respeito à interação

constituída entre participantes, mediador, jogo e conhecimentos – particularmente aqueles proporcionados pela disciplina Ética e Cidadania, mas que a eles não se restringiram.

Ressaltamos, ainda, que após a finalização dos trâmites oficiais de defesa e depósito desta dissertação, serão realizados, com a escola e com os estudantes participantes, encontros de devolução em que serão apresentados os resultados da pesquisa que fora realizada. Encontros que, a depender da disponibilidade e das atividades programáticas da instituição escolar, podem ser em forma de roda de diálogo, palestra e/ou formação com discentes, docentes e familiares que compõem a escola.

O roteiro dissertativo: a estrutura capitular

Estruturamos esta dissertação em duas partes. Na primeira parte trazemos os fundamentos teóricos que embasam este trabalho, sob o título *Adolescer e Aprender na Escola com Role-playing games digitais*. Destacamos que esta parte fora construída também como resultado desta pesquisa, de forma a cumprir, teoricamente, tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos *a* e *b* do presente estudo. Os capítulos 1, 2 e 3 compõem essa parte.

No capítulo 1, dissertamos sobre a adolescência como operação psíquica constitutiva do humano, e com isso ponderamos acerca das duas compreensões de sujeito que norteiam este estudo: o sujeito consciente-cognitivo – postulado por Vigotski – e o sujeito do inconsciente – proposto por Lacan. Noções epistemológicas em que nos ancoramos para pensar o sujeito adolescente, as significações que atravessam o *adolescer* e as provocações que a contemporaneidade traz para tal operação constitutiva, quer na condição cognitivo-consciente, quer no âmbito do inconsciente.

Com o capítulo 2, refletimos sobre a educação e o ensino-aprendizagem no contexto escolar também aportados pelos fundamentos da escola vigotskiana e da ética do sujeito do inconsciente ponderada pela psicanálise lacaniana. Neste capítulo, também nos propusemos a pensar, discutir e argumentar acerca do processo educativo para os adolescentes contemporâneos, considerando a interface que aqui nos arriscamos a construir, em condição de diálogo teórico entre Vigotski e Lacan, sem ter a pretensão de encontrar ponto de acordo entre as duas teorias.

Dedicamos o capítulo 3 à compreensão dos RPG e da virtualidade na condição do *adolescer* e do *aprender*. Neste capítulo, apresentamos as origens históricas e a jogabilidade digital dos RPG, refletimos criticamente acerca das relações entre a virtualidade e o jogar no tempo da adolescência e expomos considerações críticas, mas fundamentalmente defensivas,

acerca do uso de jogos eletrônicos – entre os quais, especialmente, no que concerne a este trabalho, os RPG digitais - como instrumentos pedagógicos com adolescentes.

Na segunda parte desta dissertação, sob o título *Vivência de ensino-aprendizagem com uso de role-playing game digital: do Ragnarok® em jogo ao aprendizado de Ética e Cidadania*, estruturamos o capítulo 4 de forma a nele realizarmos nosso processo de descrição e análise dos dados construídos ao longo das sessões vivenciadas. Neste capítulo apresentamos o jogo *Ragnarok®*, RPG digital usado como instrumento desta vivência de aprendizagem, bem como expomos, ao longo de suas seções, as considerações avaliativas dos estudantes participantes sobre a participação e a vivência de aprendizagem proporcionada pela pesquisa que resultou nesta dissertação.

Por fim, realizamos nossas considerações finais, através das quais apontamos as conclusões e as inconclusões desta pesquisa, os limites do método utilizado, as dificuldades metodológicas percebidas ao longo do processo de pesquisa e apontamos a continuidade deste estudo a ser realizado em meu doutoramento.

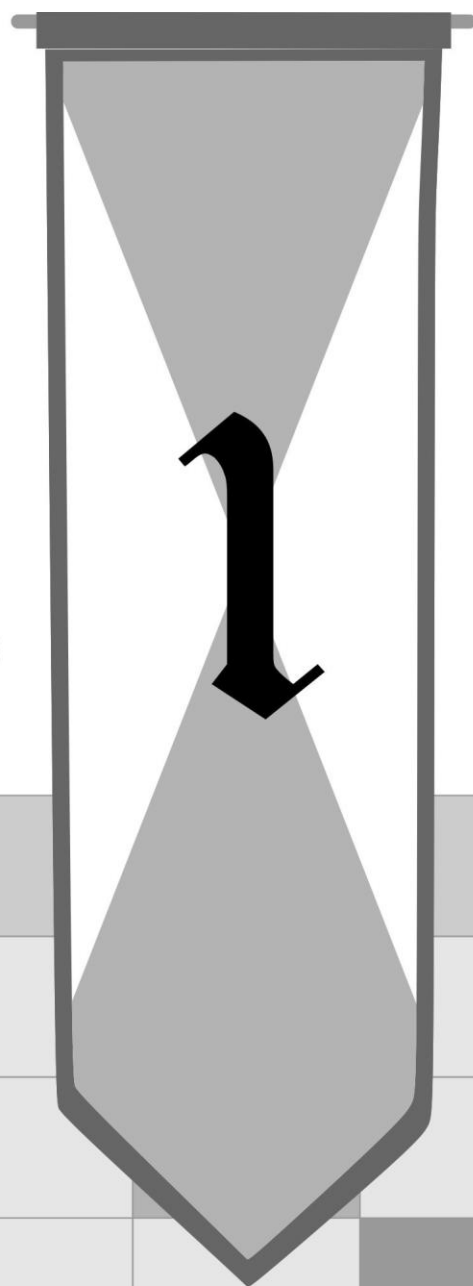


Parte 1

Adolescer e Aprender na Escola com
role-playing games digitais

ADOLESCER PARA SE CONSTITUIR

CAPÍTULO



1 ADOLESCER PARA SE CONSTITUIR

*“Mas não esqueça, aqueles que nos amam,
nunca nos deixam de verdade. E sempre pode encontrá-los”
(Sirius Black - HARRY..., 2004)*

Dedicamos este capítulo à reflexão do adolecer enquanto processo constitutivo do humano, envolvendo os processos de apropriação, em Vigotski, e identificação, em Lacan, como atos próprios da subjetivação que possibilitam a existência do sujeito enquanto ser cognitivo-consciente (foco vigotskiano) e inconsciente (fundamento psicanalítico). Nesse viés, compreendemos o humano em sua complexidade “em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, [...] um produto histórico-social e, portanto, não [restrito ao] biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada” (OLIVEIRA, 2005, p. 26) singularmente por cada humano em sua vida social.

Antes de se aprofundar na temática a que este capítulo se propõe, convém explanar acerca do entendimento de humanização que envolve os campos teóricos que aqui se encontram numa posição dialógica. Isso por ser fundamental essa compreensão para as discussões que seguem a respeito da adolescência e da identificação que nela ocorre.

A humanização, que abrange o desenvolvimento e a constituição psíquica, envolve a transposição do “vir-a-ser” para o “tornar-se”, algo que apenas é possível pela relação dialética entre aquilo que é singular e o que está posto na universalidade social, entendimento que se faz necessário “para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais” (OLIVEIRA, 2005, p. 26). Dessa forma, entende-se que o humano se constitui através das relações com os outros da cultura na qual está inserido; através da mediação de um(uns) outro(s) social(sociais) é que pode identificar-se como “integrante” da espécie e desta mesma cultura que apropriou e o engendrou. A adolescência, culminância da infância rumo à vida adulta, será momento crucial para essa apropriação e identificação pelos laços sociais.

Como ressalta Santos (2015, p. 21), característica peculiar dos humanos consiste no “fato de que não nascemos prontos ou, mais especificamente, não está dado em nosso aparato biológico tudo o que é necessário para sobrevivermos e tampouco já está pré-estabelecida a dinâmica de nosso desenvolvimento”. A autora destaca que a realidade humana é construída ao longo da história a partir da imersão do sujeito em uma “complexa teia de relações e produções culturais” (SANTOS, 2015, p. 21). Com isso, destacamos a indispensabilidade do aparato

biológico-orgânico, mas ressaltamos que o humano apenas se sobressai pelas mediações sociais que insere o organismo na humanidade.

Vigotski, em sua perspectiva histórico-cultural, concebe a atividade humana, na qual se insere o processo que envolve a construção do conhecimento – de si, dos outros e do meio –, como uma produção simbólica e material realizada a partir de uma relação tríade que envolve o sujeito, o sujeito mediador e o objeto¹⁷ (TOLEDO, 2015). Tornar-se humano implica relacionar-se com os outros, atividade constitutiva que apenas se faz possível pela inserção do sujeito no campo da linguagem, da palavra, do símbolo e dos sentidos. Toledo (2015) afirma que à palavra é atribuída uma função primordial, uma vez que é pela mediação dela, “signo por excelência” (TOLEDO, 2015, p. 17), e pela mediação do outro que o desenvolvimento ocorre, envolvendo “processos mútuos de imersão na cultura e emergência da individualidade” (TOLEDO, 2015, p. 17).

Nessa leitura cognitivo-consciente, partilha-se das considerações de Lane (1986) ao postular em favor de uma relação dialética entre consciente e inconsciente percebida através da linguagem, evidentemente que se ressaltando as devidas distinções conceituais. Vigotski (2004, p. 156) pondera a respeito da relevância de se considerar a complexidade do humano, sendo este não limitado a sua dimensão consciente, destacando, com isso, que “em psicologia é completamente lícito falar do psicologicamente consciente e inconsciente”.

Isso não significa a “importação” da noção psicanalítica de inconsciente para a psicologia histórico-cultural de Vigotski; muito menos uma tentativa de igualar conceitos com fundamentos epistemológicos distintos que atravessam a compreensão do psiquismo nessas correntes teóricas. Contudo, implica o apontamento de uma possibilidade dialética entre esses campos, permitindo aproximações e reflexões crítico-teóricas. Destaca-se uma aproximação que diz respeito à compreensão do tornar-se humano que atravessa a psicanálise e a psicologia histórico-cultural, caras a este estudo. No entendimento psicanalítico, “o inconsciente é social e histórico, pois é [...] parte de um psiquismo que possui essas características. Para nós, tudo o que agora é interno, intrapsíquico, outrora foi uma relação [...] entre pessoas” (SANTOS, 2015, p. 20), aspecto sócio-interativo peculiar da escola vigotskiana.

Com esse embasamento, entendemos que o método teórico-dialético empregado neste estudo:

¹⁷ Entende-se por “objeto”, na psicologia histórico-cultural, tudo aquilo que, historicamente e materialmente, o sujeito pode apreender, apropriar e atribuir um sentido mediado, a princípio, pelos outros sociais. Em psicanálise, a noção de “objeto” assume um sentido próximo, mas é entendida como ao que ou a quem se destina uma determinada energia psíquica (pulsão) e que, num movimento dinâmico, ao atingir o objeto, pode retornar ao sujeito permitindo-lhe a constituição de um laço simbólico e relacional.

[...] permite a compreensão de que as leis biológicas são mediadas pelas condições reais de existência e o inconsciente, como parte integrante deste psiquismo, segue essas mesmas determinações: está jogado na história, nas contradições sociais e isso nos remete ao fato do inconsciente ser determinado pela cultura da qual o sujeito faz parte (SANTOS, 2015, p. 20).

Na constituição do psiquismo e do “tornar-se” humano, história e cultura são elementos indissociáveis e inscrevem-se filo e ontogeneticamente na vida do sujeito. Nesse sentido, numa aproximação ao paradigma histórico-dialético, “a cultura é o resultado da produção dos homens, produção que só se dá na e pela história; história, para nós, não é a sucessão de acontecimentos, mas o movimento de produção da própria existência” (SANTOS, 2015, p. 21).

Dito isso, ruma-se para um aprofundamento teórico-reflexivo de noções conceituais importantes para esta pesquisa, que, neste capítulo atravessa as articulações entre: os conceitos de apropriação – em Vigotski – e de identificação – em Lacan –, bem como sua relação com a compreensão de linguagem desenvolvida por esses teóricos (seção 1.1); o entendimento de adolescência na psicologia histórico-cultural e na psicanálise, apontando interfaces entre esses campos (seção 1.2); a caracterização do tempo, da cultura e do laço social na contemporaneidade que afeta e engendra a identificação do sujeito adolescente (seção 1.3).

1.1 O sujeito consciente-cognitivo e o sujeito do inconsciente: constituir-se pela apropriação e através da identificação

Os conceitos de apropriação e identificação estão relacionados ao processo de constituição do psiquismo humano, pensado a partir da psicologia histórico-cultural de Vigotski e da psicanálise na escola lacaniana. Como já fora dito, esses autores construíram um corpo teórico acerca da ordem psíquica humana lançando olhares para dimensões que se distinguem, mas que não se negam ou se contradizem. Vigotski, amparado pelo materialismo-dialético marxista, preocupou-se com o desenvolvimento cognitivo-consciente do humano e suas funções psicológicas superiores, apontando a apropriação dos objetos externos ao sujeito a partir da inter-relação, interação, de caráter mediador, dos outros da cultura. Lacan, fazendo uma releitura de Freud, centra seu olhar na constituição e nas expressões subjetivas do sujeito do inconsciente, pensando a identificação em uma ordem constitutiva do humano que, a princípio, é direcionada, no campo da linguagem, por um Outro¹⁸, permitindo a formação e a

¹⁸ “Outro” aqui está grafado com letra inicial maiúscula por se referir ao termo proposto por Lacan “para assinalar um lugar simbólico [...] que determina o sujeito” (SOARES; AGUIAR; GUIMARÃES, 2010, 137). Trata-se da

identificação primária como sujeito singular (humano), e, posteriormente, diluída entre os outros do laço social, em que se possibilitará uma identificação secundária, entre os pares da cultura.

Nesta constituição, entendendo-a como processo de humanização e subjetivação, a linguagem, em ambas correntes teóricas exercerá papel crucial que não se restringe ao seu fator comunicativo. Com as devidas distinções, Vigotski e Lacan a compreenderam como grande agente que possibilita a própria humanização do sujeito na e pela cultura. O primeiro autor através dos estudos atrelados à consciência e à cognição – ou às funções psicológicas superiores –, e o segundo, retomando e atualizando os postulados freudianos, a partir da compreensão do sujeito do inconsciente.

Não almejamos esgotar as compreensões vigotskianas e lacanianas acerca da linguagem e sua função constitutiva do humano, mas pretendemos sinalizar este papel, explicando que a própria constituição subjetiva, quer interpretada a partir do âmbito da vida consciente-cognitiva, quer no âmbito afetivo, inconsciente do desejo, é crucial para que o humano assim possa se tomar na condição de sujeito singular. Relacionamos a vida afetiva¹⁹ à vida cognitiva, apontando aspectos de sua distinção, sem, contudo, polarizá-las, uma vez que, neste campo, o sujeito psíquico, em sua constituição e existência, pode ser compreendido a partir de ambas dimensões. Não há, com isso, um humano cognoscente e um outro humano de desejo; existe o sujeito implicado em suas funções psicológicas superiores, como ressalta Vigotski e sua psicologia histórico-cultural, que também, em outro posicionamento epistemológico, é constituído a partir do contato entre as pulsões e a cultura engendrada pelo Outro, como endossa a psicanálise na escola lacaniana. Nesse espaço inter-relacional é que se situa o humano e sua humanidade, ainda que em visões diferentes, porém não opositivas ou contraditórias, de sujeito.

A linguagem, desta forma, em Vigotski, na psicologia histórico-cultural, não é reduzida a um meio de comunicação e expressão, embora também assuma essas funções. Ela assume caráter constitutivo do psiquismo mediante a relação entre significados e sentidos que se produzem pelas interações no espaço social (COSTA, 2014). É justamente através dos signos e significações que o pensamento do indivíduo é construído de forma a produzir seus modos de conhecer, sentir e perceber-se através das relações sociais num contexto cultural e histórico, ao passo que também, pela aquisição dessa linguagem, que o constitui, constrói este mesmo contexto relacional, num âmbito sócio-dialético (LOPES; VIEIRA, 2012; COSTA, 2014).

questão da alteridade, de um lugar simbólico, do grande Outro, referencial que vem a significar o sujeito em sua existência (ROUDINESCO; PLON, 1998).

¹⁹ Entendendo tal termo a partir do que a psicanálise teoriza como a vida pulsional e seus destinos.

Vigotski (2007) ressalta que as funções humanas, aquelas funções psicológicas superiores – atenção, memória, raciocínio, conceituação, vontade, consciência –, são mediadas na e pela linguagem, com a apropriação e aplicação dos significados das palavras.

Note-se que, no sentido exposto, a linguagem está imbuída em seu campo consciente-cognitivo. Na psicanálise, em sua escola lacaniana, ela continuará assumindo esse caráter constitutivo do humano, mas num outro viés que não contradiz ou nega o anterior, mas que se direciona a uma outra dimensão do humano. Nesse sentido, cabe a ressalva de Lane (1986), ao demarcar seu entendimento, que é tomado também como fundamento deste estudo:

[...] consciência não exclui o inconsciente, muito pelo contrário [...]. Partimos do aparente (superficial) para chegarmos ao profundo – que está contido no aparente, mas não facilmente captado pelas nossas técnicas de análise. O inconsciente com seus conteúdos históricos e, possivelmente ideológicos, tem uma relação dialética com o consciente, perceptível através da análise de discursos, seja quando esta aponta para contradições, seja na fala, seja entre a fala e a ação (LANE, 1986, p. 04)

Ressalvando as próprias distinções conceituais, Vigotski (2004), ao demarcar a complexidade do psiquismo, não limita seus estudos ao absolutismo da vertente consciente. Considerará a possível enunciar do que está em nível consciente e inconsciente, sendo este último algo que pode vir a ser potencialmente consciente (VYGOTSKY, 2004). Isso não iguala, como já ressalvadas as distinções, esses conceitos, mas implica um caráter dialógico entre tais compreensões.

A linguagem, em Lacan, é caracterizada como campo constitutivo do sujeito do inconsciente. Sendo por ela e nela que esse sujeito vem a tornar-se mediante sua imersão a partir do discurso do Outro, antecipando a própria existência do sujeito que ainda está para tornar-se. Na concepção de constituição subjetiva explicada pela escola lacaniana, é justamente neste Outro, instância simbólica que vem engendrar o sujeito, que a linguagem ocupa um lugar. É pelo discurso que o ser humano é introduzido num meio social (TOLEDO, 2015), é adjetivado, para ser substantivado enquanto humano.

Conforme ressalta Passos (2006, p. 5), “para se haver com o mundo e com os outros é preciso que o sujeito fale²⁰ e, portanto, ascenda às regras e ao universo da linguagem e da convivência intersubjetiva”. A linguagem assume teor mediativo entre as constantes tensões das exigências culturais e as exigências pulsionais, que, como já enunciara Freud, não conhece regras, lógica ou contradição (PASSOS, 2006). Toledo (2015) e Passos (2006) endossam que é

²⁰ “Fala” que não se restringe ao âmbito da oralidade fonética, mas que se refere a uma forma de expressão pela qual o sujeito signifique a si e a seu meio.

a linguagem que permite a diferenciação do sujeito e a constituição de sua singularidade. Na linguagem o sujeito está na condição de “vir a ser”, que pode construir sua história, ao passo que está inserido numa história. A escola vigotskiana irá defender que “o homem se produz e produz a partir da cultura, ao longo de seu desenvolvimento em um contínuo²¹” (TOLEDO, 2015, p. 68).

Implicada pela ordem simbólica, em Vigotski (1991) e Lacan (1998), a linguagem constituirá o humano. Como explica Lacan (1998, p. 226), “o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja sob a forma de seu nome próprio”. Há, entre a psicologia histórico-cultural e a psicanálise lacaniana, uma interlocução que consiste na participação do social na constituição do psiquismo. Entendemos “a linguagem e o Outro como fundantes do sujeito da consciência [...] [no enfoque histórico-cultural], mas também do sujeito do inconsciente, concebido pela psicanálise” (TOLEDO, 2015, p. 25).

Essa interlocução já havia sido enunciada por Castoriadis (1987) ao considerar as funções significativas da psicogênese e da sociogênese na constituição do sujeito psíquico. Endossa, dessa forma, Zimmermann (2007, p. 25), ao afirmar que “o histórico-social não seria uma simples força externa, mas a base de criação, participando como dimensão fundamental desta constituição”. Lacan (2006, p. 197), ressaltando a linguagem como campo constitutivo, afirma que “o sujeito não usa da linguagem, mas surge dela”; para o sujeito emergir é necessário primeiro que se aliene a esse Outro e a linguagem, desta é que será efeito.

O sujeito, constituindo-se no hiato decorrente entre o encontro do social com aquilo que se constituirá enquanto sua singularidade, emerge a partir da imposição de uma diferenciação entre o real psíquico – inconsciente e as pulsões²² – e o campo das representações – significações – do laço social (PASSOS, 2006). Castoriadis (1987) arguiu que a subjetividade é construída quando acontece seu ingresso nesse campo das representações, denominado, por este autor, como do domínio social-histórico, algo que apenas é possível a partir do

²¹ “Contínuo” que não diz respeito a uma linearidade do processo de desenvolvimento humano ou de sua constituição e expressões subjetivas, mas à constante relação de estar sendo produzido pela cultura ao passo que a está produzindo.

²² O termo pulsão surgiu na França, em 1625, com a finalidade de designar ato de impulsionamento e foi utilizado por Freud, desde 1905, como grande conceito da psicanálise para referir-se à “carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 628). Ressalva-se que o termo pulsão é tradução da palavra alemã *trieb*, originalmente utilizada por Freud e, por vezes, erroneamente traduzida como instinto; tradução esta – de instinto – que não contempla o caráter representacional, simbólico e particular à humanidade do termo originalmente utilizado, por isso a indicação conceitual do termo pulsão.

recalcamento²³ das pulsões. Nesse sentido, Toledo (2015) explica que, em princípio, o sujeito – em constituição – encontra-se indiferenciado em relação ao mundo circundante, apenas pelo processo em que vai sendo, no campo da linguagem, reconhecido por um Outro e por uma ordem do laço social é que vai se constituindo enquanto sujeito de fato na compreensão psicanalítica.

Nesse trajeto constitutivo, a linguagem assume função de mediação, para que desta forma “a tensão permanente entre as exigências da cultura e as exigências pulsionais, que como disse Freud, não conhece qualquer regra, lógica ou contradição” (PASSOS, 2006, p. 5), possa ser atenuada, permitindo a existência subjetiva do sujeito em sociedade. É, justamente, a linguagem que permite a diferenciação do sujeito em relação ao mundo e assim a sua construção singular. Nas palavras de Passos (2006, p. 5), “pela própria existência da linguagem, [o sujeito] é vir a ser”, é construtor e obra de um processo histórico-cultural. Uma aproximação teórico-reflexiva entre as teorias lacaniana e vigotskiana.

Nestas interfaces da compreensão da linguagem que atravessam a psicanálise de Lacan e a psicologia histórico-cultural de Vigotski, é importante a diferenciação dos conceitos de significado e sentido, no âmbito da teoria vigotskiana, e os de significado e significante, postulados pela escola lacaniana, pensando “em sua relação com o sujeito e com o Outro da linguagem” (TOLEDO, 2015, p. 68).

Lacan (1998) ensina que a linguagem é constituída, em sua essência, por significantes e não de signos, em que o signo – de ordem arbitrária da cultura – não possui relação pré-estabelecida com o significante, como permite o entendimento da linguística estruturalista de Saussure²⁴. Como declara Toledo (2015, p. 68), “a experiência psicanalítica veio a mostrar que o significado é volátil e desliza ao longo da cadeia de significantes. E no lugar do Outro da linguagem, para Lacan, só existiriam significantes”. O Outro assume essa função de emprestar significantes, apostando em que ali, ainda onde não há, haverá um sujeito que, em sua existência histórica e cultural, poderá atribuir significados singulares às palavras que outrora foram emprestadas e, no presente, podem ser (re)transformadas.

²³ Roudinesco e Plon (1998) explicam que o recalque, em uma linguagem comum, designaria o “ato de fazer recuar ou de rechaçar alguém ou alguma coisa” (p. 647). Nesse sentido, esses autores informam que, na compreensão freudiana, “o recalque designa o processo que visa a manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer. [...] o recalque é constitutivo do núcleo original do inconsciente. No Brasil também se usa ‘recalcamento’” (p. 647).

²⁴ A noção de significantes e signos em Lacan remete à compreensão saussuriana, ainda que esse psicanalista tenha a subvertido. Saussure definiu o significante como a imagem acústica de um determinado conceito; o significado, por sua vez, diz respeito ao conceito em si. O signo seria compreendido como a junção entre um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante), sendo parte de um sistema de valores culturais (ROUDINESCO; PLON, 1998).

O significante – saussuriano tendo sido subvertido por Lacan que lhe atribuí uma outra compreensão – emerge na psicanálise lacaniana como um conceito central. Trata-se do “elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 708). Nesse ensejo, o sujeito apenas estaria detido à estrutura do significante; “como sujeito do significante é que pode emergir pela linguagem” (LACAN, 1998, p. 508). Esse deslocamento subversivo de Lacan retira do significado sua primazia frente ao significante, permitindo a compreensão que o significado apenas poderá ser dado mediante o “vazio” do significante. Daí a função do Outro em Lacan, que encontra no “vazio” original do infante a potencialidade de um sujeito constituído pela cadeia de significantes, estes que foram emprestados desse Outro. Por isso, que nesse entendimento, “o sujeito é nomeado pelos Outros, ou pelo que Lacan entende como grande Outro. Esse Outro [que pode ser] [...] a lei, as normas e, em última instância, o Outro é a própria estrutura da linguagem” (TOLEDO, 2015, p. 69).

Como se vem discutindo, para Lacan, a existência do sujeito apenas é possível mediante sua constituição através do discurso do Outro da linguagem, que, por alienação, faz do humano o próprio efeito da linguagem, como bem destaca o autor ao afirmar o surgimento do sujeito a partir da linguagem (LACAN, 2006). Tal postulado marca um ponto de distinção em relação à psicologia histórico-cultural, que, mesmo creditando à linguagem este caráter constitutivo do qual o humano vem a emergir, também a entende como instrumento, como função psicológica superior.

Nesse sentido, na psicologia histórico-cultural, a mente²⁵ deve ser compreendida como uma “construção intersubjetiva, a qual é objetivada através da linguagem partilhada por uma determinada cultura” (VIEIRA; HENRIQUES, 2014, p. 168), e por ela revelando sua existência. Como ressalta Cardoso (2017), sendo a subjetividade constituída através de mediações sociais, “a linguagem deve ser entendida ao mesmo tempo como mediação da subjetividade e como instrumento produzido histórico-socialmente” (CARDOSO, 2017, p. 80), desta forma ela tanto é compreendida como campo constitutivo do humano, permitindo-lhe individualizar-se e humanizar-se, quanto como instrumento da cultura construído na história que, pela comunicação, permite essa mediação. Ambas as compreensões apenas são possíveis mediante o entendimento de que a ação de humanizar-se e individualizar-se decorre da

²⁵ E aqui se inclui a dinâmica psicossocial que constitui o sujeito, utilizando este termo como sinônimo para se referir à subjetividade e à condição psíquica do humano.

apreensão e da materialização das “significações construídas num processo histórico-cultural” (CARDOSO, 2017, p. 80).

Significações que permeiam, pela cultura, a construção de significados e sentidos particulares ao objeto com o qual o humano relaciona-se. Os significados referem-se a uma convenção cultural atribuída a um determinado objeto, semelhante ao teor arbitrário proposto na compreensão de significado em Saussure, mas em um entendimento mais dinâmico em função das nuances históricas que envolvem a configuração cultural. Os sentidos dizem respeito à ressonância individual do sujeito sobre o objeto e seu significado; implica, assim, uma construção simbólica, afetiva e singular que envolve este objeto cultural. Em função disto, é possível endossar o argumento que “dentre os instrumentos psicológicos que utilizamos, o que assume prevalência é a linguagem. O homem só se torna humanizado pela apropriação da cultura por mediação [...] da linguagem” (MEDEIROS, 2017, p. 26).

Vigotski (2001) defende que é através da linguagem que o humano pode organizar seu mundo. Como destaca Medeiros (2017, p. 29), na interpretação vigotskiana “a criança nasce no universal, com a possibilidade de se tornar humano, é na cultura, pela mediação da linguagem, que ela se apropria das produções humanas e, só então, se torna humana”. Essa apropriação só é possível através das relações com os outros, que, por sua vez, envolvem a mediação de uma forma particular de ser e existir própria da espécie e da condição humana. Nesse ensejo, os sentidos, que ressoam do indivíduo as significações culturais, estão em constante relação com a configuração cultural, pois, como ressalta Vigotski (2001), a apropriação, decorrente das relações do sujeito com os outros da cultura, é que vai permitir o embasamento da construção de sentidos. Esse processo de apropriação das atividades sociais da espécie em uma construção histórica é algo característico e singular do humano (VIGOTSKI, 2001).

Em decorrência desta discussão, como explica Toledo:

Se, para Vygotsky, o significado (e o sentido) da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade (SOUZA, 1995); para Lacan, o sujeito do Inconsciente emerge a partir da estrutura do significante (também dado pela palavra). E, em ambas as teorias, tal constituição se dá a partir da mediação do Outro da linguagem. (TOLEDO, 2015, p. 69)

Feito este breve preâmbulo acerca da linguagem e seu caráter constitutivo para a emergência do sujeito humano, explicamos as compreensões de apropriação, em Vigotski, e identificação, em Lacan.

Ao referir-se à constituição do psiquismo em seu caráter consciente e para a organização das funções psicológicas superiores, no âmbito cognitivo, verificou-se que para Vigotski a apreensão da cultura, mediada pela linguagem, será aspecto crucial. É por ela que o sujeito vem a tornar-se enquanto tal. Nessa discussão, Vigotski (2001) defendeu que essa apreensão apenas será possível a partir da mediação dos outros, do social. É através do processo de apropriação da cultura e do social, pelas relações que nesse contexto estabelecem-se, que o sujeito fundamentará seus sentidos. Essa apropriação, social e histórica, é algo característico do humano, e possibilita a construção de sentidos enquanto “soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico” (VIGOTSKI, 2001, p. 125). A apropriação consiste nesta série de transformações pelas quais uma atividade externa, pelas operações organizativas das funções psicológicas superiores, vai sendo reconstruída de forma interna. É a passagem do interpsicológico – social – para o intrapsicológico – individual (TOLEDO, 2015).

Por isso, Vigotski destaca o fato de:

[...] tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros o que agora é para si [...] [. Por isso,] qualquer função psicológica foi externa – foi social, antes de se tornar função foi relação social entre duas pessoas²⁶ [...] [, permitindo a compreensão de que] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas de sua estrutura (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Vieira e Henriques (2014, p. 165) endossam esta afirmação ao afirmarem, inspirados por Vigotski, que “o que foi uma vez interação social entre pessoas tornar-se-á, após o processo de interiorização²⁷, interação entre as funções psicológicas superiores”. Percebendo, com esse embasamento, a atividade humana em um caráter fundamentalmente social e simbólico, a constituição do sujeito pode ser compreendida a partir desta relação interativa entre o sujeito, com seus conhecimentos e formas peculiares de ação, e os outros sociais, em um espaço intersubjetivo (TOLEDO, 2015; SMOLKA; GOÉS, 2003).

Percebemos que, em Vigotski, a atividade mental será compreendida como processo sociogenético peculiar do humano, sendo resultado “da aprendizagem social, da interiorização de signos²⁸ sociais e da interiorização da cultura e das relações sociais” (TOLEDO, 2015, p. 34). Blank (1996) explica que esse processo acontece no curso do desenvolvimento

²⁶ Mais para caracterizar o caráter dialógico, que para restringir uma quantidade de pessoas na relação.

²⁷ Ou de apropriação, ou ainda internalização.

²⁸ Também em Vigotski, serão entendidos pela junção entre significantes – como compreendia Saussure (ver nota 24) – e significados, sobre os quais se haverá, pela singularidade humana, a atribuição de sentidos.

ontogenético mediante a relação entre pares e com aqueles que já possuem uma maior experiência social. Como também explica Toledo (2015, p. 34) “as atividades sociais [...] facilitam a interiorização de esquemas sensório-motores, importantes no domínio dos significados sociais, sendo que o processo de interiorização das funções mentais é histórico”. Nesse ensejo, entende-se que, conforme ressalta Vigotski (1996, p. 63), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas” é a característica própria do humano.

A apropriação, para Vigotski, diz respeito a uma sequência de transformações que acontecem inicialmente através de uma operação de representação de uma atividade externa – extrapsíquica – que vai se reconstruindo internamente – intrapsíquico. Esse movimento – do contexto extrapsíquico ao âmbito intrapsíquico – realiza-se a partir das relações interpessoais que se transformam a partir de um processo intrapessoal, trata-se, portanto, de uma movimentação que primeiro é circunscrita a nível social – interpsicológica – para assim assumir os devidos sentidos a nível individual – intrapsicológico. “Esse é um processo complexo, resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (TOLEDO, 2015, p. 35).

A própria relação com o outro social é entendida como objeto de apropriação (TOLEDO, 2015). Este outro exerce uma função crucial na constituição humana – que por si é cultural –, na interpretação de Vigotski. Nessa inspiração, Pino (2000, p. 66) caracteriza esse outro como “portador da significação (mediadora universal), lugar simbólico da humanidade histórica”. A apropriação, dessa forma, é o processo de significação dos objetos e não dos objetos em si, algo que só pode ser feito mediante a palavra do outro (TOLEDO, 2015).

Em Vigotski, a consciência do humano relaciona-se com a construção de significados, que, por sua vez, representam a conexão entre pensamento e linguagem. A interação social permite a produção da consciência humana, algo que permite a reflexão de Bakhurst (2007) ao considerar que o humano apenas se torna humano através dos outros humanos. Isso implica em ponderar acerca de que a forma de pensar, ser, sentir e agir do sujeito é consideravelmente influenciada pela história da sociedade – também em seu caráter filogenético – na qual se situa e por sua história pessoal – em seu caráter ontogenético. Entre essas nuances histórico-sociais, a linguagem assume uma condição determinante na forma como o humano aprende e pensa, formas estas que são, desde sua infância, transmitidas e transformadas, através da palavra, pelo sujeito (TOLEDO, 2015; MURRAY THOMAS, 1993).

Como explica Toledo:

A tese central de Vygotsky se situa em um universo de investigação delimitado ao plano da consciência e ao desenvolvimento do simbolismo da palavra, tratado enquanto fenômeno social e cultural por excelência (CARVALHO, 2004:61). E é no plano da consciência que Vygotsky compreende o sujeito da linguagem, o sujeito que fala e que escreve, ainda que considere que esse sujeito seja afetado por desejos e necessidades, por insatisfações, interesses e emoções (TOLEDO, 2015, p. 60).

Vigotski (1991) enfatiza a função crucial da interação social e da cultura no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, daí resultantes. Tal concepção está consonante à certeza lacaniana de que o inconsciente e sua constituição é indissociável do laço social (VIOLA, 2017).

Na psicanálise, a identificação diz respeito ao processo através do qual o sujeito se constituirá e poderá se transformar, assimilando, inconscientemente, traços, características ou atributos das pessoas significativas de seu meio circundante, daquelas com quem se relaciona e lhe possibilita sua própria subjetivação (SOARES; AGUIAR; GUIMARÃES, 2010). Esse processo ocorre já desde o nascimento, quando a criança passa a relacionar-se com o Outro que lhe insere no mundo da linguagem, atribuindo sentidos a ela e ao próprio ambiente circundante. Neste primeiro grande momento da constituição psíquica está em cena a identificação com a humanidade, com sua cultura, podendo assumi-la enquanto partícipe e produtora desta. Isso apenas será possível mediante a relação com outro da espécie, que assegure a essa criança seu processo de humanização e de identificação com a espécie e sua cultura.

Este processo constitutivo desprende-se do rigor e do discurso orgânico-biológicos, pois, como ressaltam Oliveira e Hanke (2017, p. 297), “mesmo quando Freud fala de uma fase do desenvolvimento humano, qualquer que seja ela, ele não está se referindo a um acontecimento natural com previsão para concluir”. Contrariamente a isto, Freud endossava que o aparelho psíquico possuía dificuldades em abandonar uma forma ou modelo de funcionamento organizado pelas experiências até um dado momento para se lançar a outro, o que permite a compreensão que, na configuração psíquica do humano, sempre haverá “um resto insuperável [...] [das experiências vividas] que não passa com o avançar dos anos” (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 297). Isso implica que a constituição psíquica e humana também não está adstrita a uma cronologicidade, mas se configura em um tempo lógico – do inconsciente.

Oliveira e Hanke também explicam que:

[...] o sujeito, tal como apreendido na psicanálise, não tem idades. O sujeito não é nem um corpo que, com o passar dos anos, sofre mutações naturais filogeneticamente programadas nem a representação social que os anos computados em sua carteira de identidade provam. Para ser mais exato, o sujeito trabalhado por Freud está entre a pulsão, que tem fonte corporal, mas não é corpo, e a representação, que provém do

campo do Outro, mas que nunca é apreendida por ele totalmente (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 297).

Nessa condição, a identificação, na psicanálise, refere-se à uma “expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1990, p. 115), na perspectiva freudiana, sendo base do processo constitutivo do eu²⁹ e do supereu³⁰. Esse processo tem início já no nascimento e, como explicou Freud (1976), trata-se de uma forma importante através da qual se constrói uma vinculação com outra pessoa, talvez a primeira forma. Em virtude disto, a identificação age na constituição do eu permitindo que a criança possa introjetar seus primeiros objetos de amor e mais à frente poder desligar-se deles para constituir-se singularmente. Como explicou A. Santos (2014, p. 49), “a identificação funciona como um modo do psiquismo primitivo aceitar perder seus objetos primários”.

Freud (1976) caracterizou a identificação como ato de um eu assemelhar-se a outro eu, fazendo com que o primeiro eu assuma características peculiares do segundo em determinados traços, imitando-o e assimilando-o para si. Na escola lacaniana isso será possível pela ação simbólica do Outro, uma vez que, se “aprendemos com Freud que o sujeito somente se constrói em relação ao outro, podemos dizer com Lacan que o sujeito *é feito* do Outro” (A. SANTOS, 2014, p. 77, *itálico nosso*), ou ainda “*é feito* do Outro” (A. SANTOS, 2014, p. 86, *itálico nosso*).

Através do narcisismo³¹ primário, a identificação volta-se para uma identificação imaginária com aquela pessoa que exerce a função materna. Como explicou A. Santos (2014, p. 85), “trata-se de um momento mítico de indiferenciação em que a criança faz uma experiência de completude e constitui tudo o aquilo que a mãe deseja”, aliena-se a esse membro da espécie, para mais à frente dele distinguir-se e constituir-se um outro sujeito.

²⁹ Como explica Roudinesco e Plon (1998), este termo costuma ser empregado na filosofia e na psicologia para referir-se à pessoa humana, consciente de si dos objetos de seu pensamento. É um sinônimo para o termo, também conhecido no Brasil, “ego”. Em Freud, este “eu” diz respeito a uma instância psíquica, presente em sua segunda tópica, que junto às outras duas instâncias, o supereu (ou superego) e o isso (ou id), constituem o aparelho psíquico do humano. Dessa forma, na psicanálise, já nos postulados freudianos, o “eu” é, em grande parte, inconsciente, e em Lacan será compreendido em sua divisão do “eu” atrelado à identidade pessoal de cada indivíduo e do “eu sujeito”, sujeito do inconsciente, determinado pela cadeia significante (ROUDINESCO; PLON, 1998).

³⁰ “Conceito criado por Sigmund Freud para designar uma das três instâncias da segunda tópica, juntamente com o eu e o isso. O supereu mergulha suas raízes no isso e, de uma maneira implacável, exerce as funções de juiz e censor em relação ao eu. No Brasil também se usa ‘superego’” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 744).

³¹ Momento constitutivo do humano em que, para emergir como sujeito, antes, precisa identificar-se ou “espelhar-se e reconhecer-se” nos reflexos especulares de seus primeiros objetos de amor. Há, na constituição, dois momentos do narcisismo: o primário e o secundário. O primário vai em direção ao objeto materno e o segundo em direção aos laços da cultura.

Nessa constituição, de um sujeito sem idades³², que não está atrelada a um fator cronológico, mas implicada em um processo e um tempo lógico, circulam duas grandes funções constitutivas: de amor – cuidado – e de lei – cultura. Essas duas funções que possibilitam ao humano ascender à condição de humanidade, portadora de uma ordem psíquica, são inscritas justamente por aqueles que exercem as funções familiares, que ocupam uma condição espaço-temporal materna (função do amor) e outra paterna (função da lei). A primeira justamente se ocupa da imersão na linguagem, do primeiro exercício de Outro primordial³³, que vem a significar o bebê e atribuir sentido ao seu mundo. A segunda pela circulação desta linguagem na cultura, regida por leis e normas, convocando o sujeito a ocupar o espaço social, bem como neles construir laços. Na adolescência, esta cena infantil é retomada em uma outra condição social, pela qual o sujeito necessita furar o discurso totalizante deste Outro para construir seu próprio discurso, próximo à condição de seu desejo, em uma ordem simbólica através dos laços sociais.

Novamente, demarca-se a não cronologicidade do tempo constitutivo atravessado pela identificação. Retomando as considerações lacanianas e suas implicações na linguagem, “o sujeito não é outra coisa – quer ele tenha ou não consciência de que significante ele é feito – senão o que desliza numa cadeia de significantes” (LACAN, 1985, p. 68). Por consequência a isso é que o sujeito não consegue deter-se às identificações objetivas do laço social, trata-se de uma identificação fluida, que desliza pelos significantes do Outro, isso inclui as próprias identificações em relação à idade (OLIVEIRA; HANKE, 2017). Dessa forma, “se o sujeito não tem idades, ele apresenta tempos” (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 298), tempos esses que são de ordem lógica, como teorizou Lacan (1998).

Oliveira e Hanke pontuam que:

Cada um desses tempos (o **instante de ver** do primeiro despertar sexual, o **tempo para compreender** do período de latência e o **momento de concluir** da puberdade), embora sejam necessários para pensar a lógica da constituição da sexualidade humana, não são fatos empíricos capazes de serem relacionados de modo cronológico e imediato à vida do sujeito, por isso não têm um momento preciso de início e fim previamente determinado (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 298, grifos nossos).

Conforme ressalta A. Jerusalinsky (2004), o sujeito, no tempo da adolescência, pode sair do campo de “indecisão” para assumir, em condição própria, a busca por representar novos

³² Faz menção ao sujeito do inconsciente, objeto de estudo e tratamento da psicanálise, que não pode ser compreendido pelo tempo cronológico (OLIVEIRA; HANKE, 2017).

³³ Primordial por ser o primeiro a ocupar esta condição simbólica.

significantes da cultura e assim construir sua forma mais singular de existência, inscrevendo-a e escrevendo-a. Há, com isso, uma descentralização do teor orgânico-hormonal e cronológico do “adolescer”, evidenciando-o como construção psíquica e social, que, para a psicanálise, trata-se de um tempo lógico – quase que oposto ao cronológico – do inconsciente, perpassado pela insuficiência das referências infantis e pelos imperativos que se configuram através dos laços sociais e suas novas formas de construí-lo. Hamad (2012, p. 93), explica que “o adolescente chegou ao ‘mais tarde’. [...] atingiu a maturidade física e [...] está em condições de poder utilizar o seu instrumento³⁴ [...] que o tem suficientemente, mas o transfere para a dura questão da legitimação”.

Na adolescência percebe-se “um jogo de movimentação extrema entre o vivido e o conhecido, entre o que o adolescente sabe e o que ele sente, entre o que ele quer e como se vê, entre os pais que ele quer ter e os pais que tem, ou acredita ter” (KESTEMBERG, 1962 *apud* SOARES; AGUIAR; GUIMARÃES, 2010, p. 134). Nota-se uma oscilação de imagos e desejos, o adolescente pode experimentar, aprender sobre si e seu mundo, podendo aceitar ou recusar estas construções pessoais (SOARES; AGUIAR, GUIMARÃES, 2010).

A constituição psíquica, na psicanálise, envolve o processo de identificação. É por este que o humano reconhecerá a si e sua cultura a partir das relações com os mesmos outros de sua cultura. Isso implica rever os primeiros tempos para a formação do eu que compreende a constituição do Eu ideal (*Idealich*) e a formação do ideal do eu (*Ichideal*). Mezan (1988) e Soares, Aguiar e Guimarães (2010) explicam que o Eu ideal é constituído a partir do investimento psíquico realizado do(s) humano(s) cuidador(es), que desempenha(m) a função materna – função do amor –, sobre a imagem da criança – em sua primeira infância –, o que consiste no narcisismo. O ideal do eu, por sua vez, resulta da convergência deste narcisismo aos ideais da coletividade, que são mediados pelos pais – ou quem desta função se ocupe. Sinalizamos, com isso, que o sujeito “identifica-se não apenas à imagem dos pais, mas sobretudo, aos seus ideais, ou seja, à imagem idealizada que estes têm de si mesmos, cuja efetivação esperam e desejam no sucesso dos filhos” (SOARES; AGUIAR; GUIMARÃES, 2010, p. 138).

No processo constitutivo do sujeito, o bebê necessitou alienar-se ao lugar de ser objeto de investimento do Outro primordial, seu Eu ideal. Trata-se de um lugar em que o bebê se posiciona no âmbito imaginário, imprescindível para a sua constituição, a partir do qual poderá,

³⁴ Diz respeito ao instrumento psicológico.

progressivamente, reconhecer-se no “olhar”³⁵ deste Outro. Como explica Teixeira (2008, p. 4), neste tempo de alienação, a criança “se identifica imaginariamente com o objeto de desejo da mãe³⁶”, sendo alvo dos investimentos pulsionais deste Outro. Toledo (2015, p. 100), ilustra que “a autoestima, ou o amor a si mesmo se relaciona intimamente com o desejo do Outro e inscreve-se a partir do estado de desamparo³⁷ infantil. A noção de Eu ideal estaria ligada ao que Freud (1914/1981) discute sobre o narcisismo”, que repercute na identificação.

Na constituição psíquica, que não envolve uma cronologicidade, mas implica uma ação psíquica que possibilita o desenvolvimento, surge algo inovador que assume a função de atribuir uma forma ao narcisismo. Trata-se da inscrição no âmbito pulsional e um dado externo, que vem do Outro, que, neste momento, é encarnado pelos pais – ou quem assume esta função – que investem sobre o bebê as suas projeções imaginárias. Trata-se da projeção do próprio narcisismo dos pais, que pela linguagem, é transmitido ao pequeno ser em constituição (SOARES; AGUIAR, GUIMARÃES, 2010).

O estágio do espelho, proposto por Lacan (2009), possibilita ao sujeito uma diferenciação entre si e o mundo, que lhe permite perceber aquilo que faz, ou não, parte de seu eu. Em um primeiro tempo-espço, no espelhamento com o Outro materno, capturado por seu “olhar”³⁸ que o unifica; em um segundo tempo-espço, na diferenciação de si em relação a esse Outro e ao mundo que o cerca. Essas alienação e separação atravessam a própria imagem corporal, que, como ressaltam Soares, Aguiar e Guimarães (2010, p. 138), possui um efeito cuja função é “formadora, sendo o reconhecimento da totalidade do corpo no espelho, por meio da identificação do sujeito com esta imagem unificada, que leva a criança a superar o momento pré-espelho, de corpo fragmentado, e à constituição de uma subjetividade”.

Mediante a entrada de um terceiro nessa cena de amor, terceiro este que, encarnado pela função paterna, convoca o bebê ao mundo da cultura e a outras formas de nela fazer laços, para além do laço simbiótico materno, permitindo um distanciamento nesta primeira relação, inicia-se o narcisismo secundário – que possibilita a identificação secundária – também denominado por Toledo (2015, p. 100) como o “narcisismo propriamente dito”. É, a partir deste distanciamento do laço materno, que o “sujeitinho” em constituição, convocado à cultura, abre espaço para a castração simbólica, permitindo-lhe direcionar seu desejo de amor a outros

³⁵ Não se restringe ao sentido da visão, mas metaforicamente diz respeito à condição de espelhamento, de ser reconhecido para então poder reconhecer-se. Esse “olhar” atravessa todos os sentidos do bebê na busca por sua ascensão ao simbólico da cultura.

³⁶ Na condição de função materna, de quem, do âmbito da cultura, desta função se ocupe.

³⁷ Condição inerente ao humano, única espécie que nasce em condição de desamparo e precisa de um outro da espécie para inscrever-lhe a e na humanidade.

³⁸ Cf. nota 35.

objetos ofertados no laço social. É por essa castração que “a criança vai abandonando a posição do Eu ideal, para uma nova posição como ideal do eu” (TOLEDO, 2015, p. 100), encontrando um lugar próprio em referência a uma lei simbólica que atravessa a vida e os laços sociais.

Lacan (2009), retomando Freud, situará o Eu ideal, como já explicado por Teixeira (2008), no âmbito imaginário, em sua condição especular, de espelhamento com aquele Outro primordial; o Ideal de Eu, por sua vez, está no campo simbólico, em um espaço de mediação pelo símbolo. O Ideal de Eu é consolidado com a dissolução do complexo edípico, que permite a constatação da diferença sexual, do campo da masculinidade e da feminilidade. Como destaca Toledo (2015, p. 100), “o ideal do eu já é regido pela ordem simbólica, pela lei instalada pela dimensão da falta, pela castração”, que permite a circulação do desejo para além dos objetos primários e na busca por outros objetos na cultura, cujas escolhas sempre estarão influenciadas por esse “ideal” que se inscreve na história subjetiva de cada sujeito e que tem a ver com as primeiras referências de amor e prazer (A. SANTOS, 2014). Essas escolhas dizem respeito ao/à(s) companheiro(a/s) eleito(a/s), à escolha profissional, e tantas outras, inclusive, como se destaca na temática deste estudo, às formas pelas quais o sujeito elege representar-se e relacionar-se virtualmente, seja através das redes sociais, seja pela diversão com jogos digitais.

Como Lacan explica:

O desenvolvimento do eu consiste num afastamento do narcisismo primário e engendra um vigoroso esforço para ganhá-lo novamente. Esse afastamento faz-se por meio de um deslocamento da libido para um ideal do eu imposto pelo exterior, e a satisfação resulta da realização desse ideal (LACAN, 2009, p. 181).

Nesse ensejo, compreende-se que o narcisismo se trata de um investimento libidinal do eu, que, a princípio, precisa ser organizado pelo Outro para, posteriormente, deslocar-se e dividir-se entre os objetos da cultura. O Ideal de Eu será herdeiro final deste narcisismo, vindo, após a castração simbólica, impetrada pelo complexo edípico, a substituí-lo (SANTOS; BEMFICA, 2017). Na dissolução do complexo edípico, pelo Ideal de Eu, há a construção de uma identificação paterna – da lei da cultura – e uma identificação materna – do amor e do prazer – que são erigidas como defesas psíquicas contra os desejos incestuosos voltados aos objetos parentais. Com isso, o sujeito pode abdicar de sua relação amorosa com as figuras parentais e direcionar a energia afetiva para a construção de identificações com estes (ASSIS, 2018). Eis uma analogia interessante, explicando que esse direcionamento seria como se a criança colocasse em prática o seguinte pensamento: “‘se não posso tê-los, então me identifico com eles’, como uma compensação pela perda” (ASSIS, 2018, p. 195).

Na adolescência isso é revivido num outro espaço e tempo social, em que, “na travessia da infância à idade adulta, o sujeito desliga-se da autoridade familiar e endereça-se ao lugar do Outro em seu sentido mais amplo” (VIOLA, 2017, p. 438). Dessa forma pode furá-lo e constituir seu próprio lugar de desejo, imbuído de sua história e de suas experiências subjetivas, no espaço social.

Para Vigotski, o outro da cultura é fundamental para o desenvolvimento do sujeito sociocultural e das funções psicológicas que lhe são particulares. Em sintonia, para Lacan, o Outro e a linguagem possuem importância essencial na constituição do sujeito do inconsciente (TOLEDO, 2015).

Essa constituição, em Freud (1981), está relacionada ao narcisismo próprio do ser humano, presente já em sua primeira infância. Esse narcisismo, dito primário, possibilita o surgimento do eu como unidade psíquica a partir do investimento externo, do Outro sobre ele, quando a criança é tomada como objeto de amor e desejo por seus pais, inscrevendo-lhe seu Eu ideal (FREUD, 2010). Lacan (1998), apontando para a ideia da inexistência do sujeito sem o Outro, defende que essa formação egóica, pelo olhar do Outro, “possibilita à criança sua entrada nos diversos sistemas de representação simbólica, incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual (HALL, 2006:10)” (TOLEDO, 2015, p. 64).

Vigotski (1991) e Lacan (1998) entenderam que o homem é constituído pela ordem simbólica. Lacan (1998) pondera que se o sujeito já aparenta ser servo da linguagem, mais ainda é de um discurso que lhe antecipa e inscreve em um lugar subjetivo desde seu nascimento, nem que seja na forma de um nome próprio. Trata-se do exercício constitutivo do simbólico atravessando a concretude corporal, ou, na terminologia lacaniana, o real do corpo.

Nesse discurso, a psicanálise possibilita um olhar diferente acerca da função da linguagem nos processos identificatórios do sujeito (HALL, 2006; TOLEDO, 2015). O Outro é ocupado pela linguagem, seu lugar. É, nas palavras de Toledo (2015, p. 67), “o discurso que introduz o ser humano em seu meio social, com o qual ele vai se identificar”. Por isso, que como explica Colares:

Para Lacan o desejo do sujeito é sempre o desejo do Outro e é a partir daí que o sujeito constitui o registro do simbólico, ou seja, é nesse momento que ele vai constituir a sua representação no campo do Outro. [...] O sujeito a todo o momento recebe do Outro, vários traços identificatórios. A partir das escolhas feitas pelo sujeito sobre o que quer ser [...]. Entretanto, como não há respostas corretas e exatas que definem o sujeito por toda sua vida, o que resta é ir agregando traços provisórios: as identificações (COLARES, 2014, p. 34).

Nisso consiste uma interlocução entre a psicanálise e a psicologia histórico-cultural, pois esta, como se vem discutindo, argui sobre a participação do social no processo constitutivo do psiquismo humano, havendo, nesse processo, as importantes funções mediativas semióticas, sendo a linguagem e o outro social as dimensões fundantes do sujeito da consciência (TOLEDO, 2015). Dessa forma, em seu âmbito consciente e inconsciente, na psicologia histórico-cultural e na psicanálise, o humano se constitui pelos laços sociais e partir de sua incursão no mundo da linguagem, incursão esta que é mediada pelo Outro da cultura.

1.2 Significações do adolecer

Nesta seção, apresentamos a construção histórica do conceito de adolescência e, sequencialmente, contextualizamos-la a partir dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da psicanálise lacaniana, para assim refletir sobre possíveis construções dialéticas, frente à temática, entre esses campos do saber. Endossamos que não almejamos – inclusive constatando a impossibilidade de tal fim para qualquer pesquisa científica – o esgotamento teórico de tais entendimentos, mas, em função dos objetivos deste estudo, acreditamos ser importante um panorama compreensivo acerca da adolescência contemporânea para daí dissertarmos acerca do adolescente.

A noção de adolescência surge na contemporaneidade mediante a dificuldade do hiato social posto nas sociedades industriais para se inserir o indivíduo no âmbito do trabalho, havendo complicações em se pensar qual seria o momento que marca a transição da infância para a vida adulta. Essa linha, que supostamente cindiria estes momentos do desenvolvimento humano no ocidente, fica ainda mais tênue quando não se tem, na cultura, a instauração de ritos de passagem, tais quais se encontra em sociedades que demarcam uma normatização para inserir o humano no mundo adulto e atribuir-lhe uma função em sua sociedade. Cardoso (2017) exemplificou que as crianças, em sociedades que se sustentam através da caça e da coleta, assumiam funções e eram inseridas desde cedo nas reuniões de tomada de decisões das comunidades. O próprio fim da infância, nessas sociedades, era determinado pela maturação sexual, quando o corpo já se encontrava preparado para a reprodução. Em sociedades horticulturas e camponesas, outros exemplos dados pela referida autora, havia também um modo diferenciado de lidar com esta demanda. As primeiras havendo uma hierarquia de poder organizada em função da idade e dos ritos de iniciação tribal, que geralmente aconteciam entre os 9 e os 14 anos, as segundas a partir da inserção precoce do jovem ao mundo de trabalho, com fortes tons patriarcais e a submissão desse à família (FARIA; LEÃO, 2009; CARDOSO, 2017).

É importante notar que a vida humana, ao longo da história das sociedades, costumou ser dividida e descrita a partir de fases, etapas ou estágios do desenvolvimento, os quais possuem especificidades próprias que os caracterizam (TOLEDO, 2015). Ao longo dessa história aconteceram, pelas searas filosóficas e científicas, várias discussões em função de compreender estes estágios, sobretudo em relação ao que caracterizaria, objetivamente, a transição entre a infância e a idade adulta. Durante o século XX, essas discussões, neste tempo, também, sob a luz da psicologia e da psicanálise, alcançaram seu auge. Antes um momento do desenvolvimento que era quase imperceptível, até mesmo negado, agora assume campo de reflexão e embates teóricos.

Até o século XVIII, como explica Ariès (1978), a adolescência, na sociedade ocidental, não existia como uma etapa do desenvolvimento. Havia uma transição direta do ser criança para o ser adulto. A criança aparentava ser um adulto em miniatura, crescendo próximo a eles, aprendendo seus comportamentos através do contato social direto com estes outros. Como ressalta Cardoso (2017), apenas no século XIX a adolescência foi considerada como uma fase do desenvolvimento, sendo caracterizada como um período para que o indivíduo possa se preparar para a vida adulta, destacando-se as influências, para a construção desta noção, da preocupação com o mercado de trabalho da época, com alta taxa de desemprego – algo próprio do modo de produção capitalista – e com a sobrevivência humana, haja vista os avanços científicos que proporcionaram o aumento da expectativa de vida e as problemáticas de sanitização dos meios urbanos (SOUZA; VENÂNCIO, 2011; CARDOSO, 2017).

Ribeiro explica que:

Historicamente, o conceito de adolescência é recente. Philippe Ariès (1973) afirma que ele só foi criado no final do século XVIII pela cultura ocidental, mas que sua propagação só aconteceu no século XX, motivado pela ética individualista romântica do século XIX. Antes disso, não havia um tempo de vida específico entre a infância e a adultícia que tivesse uma atenção especial destinada aos crescimentos físico e psicológico do sujeito (RIBEIRO, 2016, p. 37).

Um dos fatores que corroborou para o surgimento da adolescência foi o aumento da quantidade dos anos escolares (ARIÈS, 1978; RIBEIRO, 2016). A criança, pela escolarização, era, por vezes ainda é, distanciada do mundo adulto para receber uma educação escolar que a instruisse e capacitasse para o que o “mundo social” dela esperasse: alguém que vivesse e produzisse em função das normas sociais. Esse prolongamento do tempo escolar “fez crescer a relação de dependência entre o adolescente e seus pais” (RIBEIRO, 2016, p. 38), nesse sentido, a manutenção do adolescente por mais tempo na escola possibilitou um adiamento da vida

adulta (AVILA, 2005), permitindo a percepção de características próprias a este momento do desenvolvimento humano que são analisados em conformidade a elementos psicológicos, sociais, culturais e biológicos. Avila (2005) destaca que esse adiamento das responsabilidades da vida adulta permitiu a solidificação desta fase como um período conturbado de mudanças e conflitos biopsicossociais, algo constantemente endossado pela cultura ocidental e que, na visão da autora, essa própria visão de adolescência está relacionada à forma como o adolescente é visto pela sociedade; ou talvez não visto.

Nessa discussão histórica da adolescência, constata-se que sua compreensão advém da modernidade que demarcou profundas transformações sociais e econômicas nos tempos decorrentes das revoluções industriais. Até então, entendia-se o crescimento, ou a evolução ontogenética do humano, “como uma mudança apenas de ordem quantitativa de todos os atributos físicos e mentais do homem” (MACHADO, 2015, p. 29). Nos estudos antropológicos de Margaret Mead, constatou-se que “nas sociedades pré-industriais a adolescência tal como a civilização ocidental a concebe hoje não se verifica, a autora estabelece uma estreita conexão entre adolescência e contexto cultural” (MACHADO, 2015, p. 29). Como destaca Marques (2006, p. 23), os estudos antropológicos permitem a conclusão de que a adolescência não seria reconhecida “onde o desenvolvimento era gradual e contínuo, sem interrupções graves, interferências ou restrições”. Em contrapartida, como ressalta Machado (2015), se maior a descontinuidade entre a infância e a idade adulta, mais sinuosas seriam as explicitações para explicar essa passagem. As revoluções industriais alteraram as formas de convivência entre as gerações, afastando, na sociedade ocidental, crianças e adultos e abrindo um hiato que viria a ser configurado na adolescência.

Vale a ressalva de Machado (2015, p. 31), considerando importante destacar “que, qualquer que seja o critério utilizado, o olhar do Outro social terá influência decisiva, não só na duração como no modo como a passagem se realiza”. Ainda mais importante que qualquer definição em relação aos marcos da cultura que caracterizam o reconhecimento social dessa passagem – “nenhum dos quais pode funcionar para todos, numa sociedade tão diversificada quanto a nossa” (MACHADO, 2015, p. 31 – é o debate sobre as singularidades do individual e do coletivo que aí se presentifica.

Sobre os movimentos históricos e científicos que envolveram a construção da adolescência, é interessante esta reflexão de Ribeiro:

[...] compreende-se que o romantismo e, posteriormente, a modernidade contribuíram com a ideia de individualismo e proporcionaram o nascimento do que se verifica atualmente como adolescência, ao entenderem que cada pessoa é livre para construir

uma trajetória singular. (a adolescência é justamente a busca por essa trajetória singular) Embasada em teóricos das ciências sociais e da psicanálise, Coutinho (2009) abarca o período que compreende a passagem da infância à maturidade como um produto típico da civilização ocidental e defende que **“a adolescência é um fato cultural, pois o modo como cada sociedade lida com os seus jovens é particular e articulado a todo o seu contexto sociocultural e histórico”** (RIBEIRO, 2016, p. 37, grifo nosso).

Isso implica a dinâmica histórico-cultural que atravessa e possibilita a constituição do sujeito mediante os laços sociais. A adolescência, como qualquer outro momento do desenvolvimento e da constituição psíquica, é compreendida como efeito da cultura sobre a singularidade construída até o momento em que se encontra o adolescente. É na e através da cultura que o adolescente pode aproximar-se de seu desejo e por ela identificar-se com os vários traços outrora inscritos em sua infância. O adolescer, enquanto verbo de ação constitutiva, em uma linguagem metafórica, é conjugado em função dos imperativos socioculturais e regido pela formação desejante que nesse momento é convocada aos laços sociais para além dos objetos primários que são familiares ao adolescente. A crise da adolescência, como também vem a ser chamada, não advém de uma ordem naturalística, mas de interrogantes psíquicos que vêm à tona, sim, também com os imperativos do corpo que se transforma de forma irruptiva, mas sobretudo de como o sujeito pode significar, diante de suas experiências e vivências até o presente, os interrogantes de amor e morte frente à cultura que o reconhece, ou não.

Como destaca A. Santos (2014), a modernidade rompe com a medievalidade e seus padrões de organização social. Essa mudança atinge a humanidade em todo seu corpo social, transformando, gradualmente, as formas de sentir, perceber, pensar e agir o e no mundo. A instituição familiar é reorganizada, a compreensão social de infância assume um novo sentido e surge a adolescência para dar conta de um tempo constitutivo que antes não encontrava respaldo na cultura para a sua existência. Por consequência, A. Santos (2014, p. 59) conceberá a adolescência “como um processo subjetivo forjado na modernidade e que assume, de certo modo, o papel de preencher as falhas nas estruturas sociais na designação e no reconhecimento de sua condição de sujeito desejante”. É um tempo de ensaios em busca de significações criativas para os interrogantes que circundam a vida, o amor, a morte e o trabalho. O que fora construído nas primeiras relações da infância, no adolescer é retomado em uma outra configuração, o sujeito é convocado a um “estágio de vida”, vislumbrando formas criativas de tornar-se singular para além do discurso do Outro que, em um momento anterior, o engendrou. Nesse ensejo, não é possível compreender a adolescência de outra forma que não seja através de seu aspecto histórico e dinâmico. Não é uma fase natural do desenvolvimento humano. “Em

sua plasticidade, a adolescência é um fenômeno historicamente construído de acordo com as necessidades e contingências do mundo [e do sujeito] moderno[s]” (A. SANTOS, 2014, p. 59).

Gallatin (1978) e Ariès (1978) endossam que a adolescência não deve ser compreendida apenas em função das mudanças biológicas do organismo, mas a partir da percepção dos agentes sociais que influenciam a formação identitária do sujeito. Uma das distinções que já demarca o território entre as definições de adolescência e puberdade diz respeito ao fato de esta última acompanhar o homem desde sua origem, e aquela outra se referir a um conceito moderno (RIBEIRO, 2016). Como diferencia Hurlock (1979), a puberdade diz respeito à maturação orgânica para a reprodução sexual; a adolescência, por sua vez, refere-se às transformações psicossociais, resultantes, também, dos efeitos subjetivos da maturação sexual sobre a dimensão psíquica, exigindo do sujeito um esforço energético muito intenso para a formulação de sentidos a fim de que essas transformações orgânicas sejam simbolizadas (RIBEIRO, 2016).

É por conta disso que a adolescência, neste estudo, como também ressalta Ribeiro (2016, p. 39), não será “compreendida como um fenômeno universal, mas como uma operação psíquica, que, a depender da realidade cultural, necessita ser operada a fim de o sujeito apreender as novas formas de relacionar-se consigo e com os outros sociais”, em uma nova configuração diferenciada daquela vivenciada na infância e com as relações parentais. Como já fora sinalizado, esta operação não acontece em sociedades que possuem ritos de passagem³⁹, pois o próprio rito, da cultura, já atribui ao sujeito um reconhecimento de seus pares e uma função nos laços que configuram o sistema social, permitindo-lhe a inserção na vida adulta. Isso não acontece na sociedade ocidental cujo sujeito precisa, na passagem da infância para a idade adulta, galgar um reconhecimento a partir de suas habilidades e competências para a vida social do trabalho em paradigmas industrializados, algo que, por vezes ainda não está preparado a fazer. Com isso não se assume posicionamento de enaltecimento dessa configuração social, mas, como explica Ribeiro (2016, p. 39), essa reflexão “permite a compreensão da singularidade que envolve a diversidade cultural e as formas do humano constituir-se a partir do contato inter-relacional com essa cultura”.

A adolescência envolve todas as compreensões de maturação, não se restringindo apenas à biológica para a reprodução sexual; envolve, particularmente, a maturação psíquica, da constituição do sujeito, em suas dimensões cognitivo-consciente e de desejo – do inconsciente, inclusive a maturação sexual, para além dos fins reprodutivos, mas dos

³⁹ Ritos que envolvem cerimônias ou atividades que permitem a percepção da capacidade do sujeito para a vida adulta. Tratam-se, em culturas que os usam, de marcos definitivos de transição que passam o sujeito da infância para a sua idade adulta.

significantes e das significações que operam nas relações de prazer e desprazer pelos laços sociais. Endossa-se, nesse sentido, a explicação de Ribeiro (2016, p. 40), afirmando que a adolescência se configura como “uma crença de existência de um período transitório na vida em que não se é nem criança e nem adulto”, e não se é porque o sujeito não é reconhecido nem como um, nem como outro, está velho demais para “meninices” da infância, e demasiadamente jovem para tomar certas decisões acerca da sua vida e das relações que o cerca. Novamente se percebe o caráter da adolescência como uma construção social que permite a operação do adolescer para, no uso semântico deste termo, crescer e tornar-se sujeito reconhecido por sua função na sociedade.

Por vezes isso pode aparentar que, socialmente, está se colocando a vida adulta como auge da performance humana, que deve ser idealizado e alcançado. Do ponto de vista psicológico, essa inferência é precipitada e incoerente aos postulados psicanalíticos e histórico-culturais. Primeiramente porque, nesse sentido, a compreensão da constituição psíquica e do desenvolvimento humano não estão cindidas em fases, mas em tempos, ou tempos lógicos como ressalta a psicanálise laciana. Cada tempo possui sua singularidade e uma função para a maturação psíquica, não havendo sobreposições de um ao outro, mas processos de continuidade e descontinuidade que permitem o aparelho psicológico constituir-se pela, e inserir-se na, cultura. Dessa forma, a idade adulta não seria entendida como auge ou referência de “ser humano”, mas, do ponto de vista subjetivo psíquico, seria o momento – lógico, inclusive do inconsciente – que o sujeito possui e assume pra si – haja vista seus meios de simbolização dos laços sociais, construídos e permitidos por suas vivências até o tempo presente – a responsabilidade frente à sua vida e ao seu desejo.

A atividade de busca por um sentido de identidade pessoal, própria da adolescência, não é uma ação fácil, pois envolve, como se vêm discutindo, questões sociais que o sujeito vem vivenciando desde a infância (GALLATIN, 1978). Por isso, que esse tempo se trata de mudança de paradigma relacional, norteadas não mais pelos objetos infantis, mas por diferentes objetos sociais que poderão ser encontrados na e pela cultura.

Ainda que nesta pesquisa não se almeje a adstrição a fatores cronológicos, convém expor que para entidades nacionais e internacionais, considerando a própria legislação nacional vigente, a questão etária encontra forte teor de caracterização para situar o humano como jovem ou adolescente. A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*⁴⁰ (UNESCO, 2004) caracteriza a juventude no Brasil na delimitação etária entre 15 e 29 anos.

⁴⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Conforme endossam Peres e Barbosa (2017), a adolescência no estado brasileiro, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é situada entre 12 e 18 anos, já para a Organização Mundial de Saúde (OMS) segue dos 10 aos 19 anos. Essas diferenças etárias ilustram, teoricamente, inclusive, a confusão que circunda a distinção entre juventude e adolescência.

Uma definição universal para a adolescência é uma tarefa demasiadamente complicada, haja vista a compreensão de que esta noção é construída historicamente e ancora-se em vários enfoques teóricos que atravessam a própria noção de homem e de sociedade que essas abordagens trazem consigo. Para além das questões cronológicas, sinalizadas acima, há considerações que dizem respeito aos fatores culturais e socioeconômicos que configuram o entendimento do processo do adolecer (TOLEDO, 2015).

A corrente histórico-cultural aponta considerações válidas que endossam a preferência do termo juventude, uma vez que enaltece tal concepção enquanto “construção social” (PERES; BARBOSA, 2017, p. 90), rompendo paradigmas em relação às concepções desenvolvimentistas que cindem o desenvolvimento do humano em ciclos amparados por critérios etários cunhados numa compreensão naturalizante da constituição humana. Há críticas que fundamentam a necessidade de “contribuir para a construção de uma perspectiva histórica de adolescência” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2011, p. 166) no âmbito da pesquisa e da prática em psicologia e em outras ciências humanas e sociais. Ainda que considerando tais pressupostos críticos, optamos pelo termo adolescência, embora se recorra, através de citações ou por nossa própria argumentação, à utilização do termo “jovem” enquanto sinônimo. Entendemos que essa compreensão histórico-cultural não está adstrita à escola vigotskiana, sendo também cara para a psicanálise contemporânea, que, já desde seu fundador, busca romper com os paradigmas positivistas fundamentados em visões naturalizantes do humano em suas dimensões psíquica e social.

Pela psicologia histórico-cultural, a adolescência assume um sentido de tempo que foi produzido a partir de determinantes histórico-sociais que se referem “à história do desenvolvimento social dos homens e não decorrente de um acelerado processo de mudanças biológicas que, por si só, acarretam mudanças ou ‘síndromes’ nos jovens ” (TOMIO; FACCI, 2009, p. 90). O desenvolvimento humano, nesta corrente teórica, acontece a partir das interações do sujeito com o meio social, possibilitando a constituição de estruturas psicológicas cada vez mais sofisticadas a partir da relação com o outro social, que nesse âmbito assume a função de mediação (TOLEDO, 2015). Nesse ínterim, Tomio e Facci (2009, p. 93) explicam que “esta mediação indica e delimita os significados que são construídos pela humanidade, e apropriados e significados pelos indivíduos”.

Nesse ensejo, a opção pelo termo adolescência implica pensá-la em consideração a tais pressupostos históricos e sociais, adotando essa concepção por melhor se referir a esse tempo lógico, não cronológico, pelo qual o sujeito rompe com as formas relacionais da infância e rumo em favor de uma outra forma de relacionar-se consigo e com os outros no espaço social, a partir de outras formas de enlaçamento. Fundamentamos nossa compreensão de adolescência e adolescer a partir de seu entendimento como operação psíquica constitutiva do sujeito e não meramente uma etapa do desenvolvimento, compreendendo, inclusive, a juventude como conceito de maior abrangência, de caráter sociológico, na qual a operação adolescente vem a acontecer.

Com isso, refletimos acerca da história da adolescência e de seu entendimento como construção histórica a partir do outro. Nesse ensejo, seguimos para a reflexão própria deste trabalho, ao se perceber que as relações interpessoais, fundamentais para o processo identificatório do adolescente e sua constituição psíquica, também estão presentes nos ambientes virtuais, inclusive nas performances interpretativas presentes nos RPG, através das quais os adolescentes podem expressar os traços identificatórios que construíram até o presente e, criativamente, construir outros. Dessa forma, entendemos que “da relação com o outro, apreende-se os gostos estéticos, as preferências musicais e profissionais, além de outras características que vão definindo o sujeito como de fato ele é” (RIBEIRO, 2016, p. 47), considerando que essa relação acontece de forma interativa, na qual o eu também projeta suas características e demandas em função de sua relação com o(s) outro(s). Nesse sentido, há também uma relação especular, em que esse mesmo eu vem a reconhecer-se no(s) outro(s). O contexto virtual, pelo qual essas relações também ocorrem, não fogem a tais prerrogativas, sendo, também, o RPG, numa relação virtual entre personagens, que personificam uma identidade numa construção narrativa, um meio de especulação, projeção e identificação. À frente aprofundaremos esta discussão, sobretudo no tempo da adolescência.

1.2.1 *Para a psicologia histórico-cultural*

Na psicologia histórico-cultural, o humano “produz e se produz na história” (L. SANTOS, 2015, p. 23), em que, em uma relação dialética, o psiquismo se constitui não como uma cópia do ambiente ou da realidade, mas através de um processo interativo através do qual o sujeito pode modificar sua realidade, ao passo que por ela é modificado. As contradições da existência humana, nesse caráter dialético, encontram sentido como partes fundantes e

constitutivas das características humanas, pois, o sujeito “só é individual porque é social” (L. SANTOS, 2015, p. 23).

Nesse movimento dialético constitutivo, a adolescência, como tempo subjetivo do humano, será marcada por movimentos de crise e síntese a partir das vivências do indivíduo e suas transformações corporais (CARDOSO, 2017). Vigotski (2006) definirá a crise como o momento desencadeador de mudanças que, qualitativamente, transformam o pensamento do sujeito, havendo a construção de novas formas de perceber a si e o mundo na formação da consciência. Na adolescência, o sujeito transforma suas vivências infantis para a tomada da consciência de si, transformando, também, seu próprio comportamento para si. Como destaca Cardoso (2017, p. 19), “há então o desenvolvimento da autoconsciência, levando [o sujeito] a autonomia, ou seja, tudo aquilo que era exterior ao sujeito – convicções, concepções de mundo, normas éticas, entre outros – passa a ser interior”. O adolescente, mediante seu desenvolvimento social, psíquico e biológico, confronta-se com o árduo exercício de tentar dominar conteúdos novos para a construção de novas formas de pensamento e criativas maneiras de ser e existir em sociedade. Como ressalta a autora, “esse processo se dá sempre numa relação dialética entre consciência e atividade” (CARDOSO, 2017, p. 19).

A concepção de crise, na psicologia histórico-cultural, difere amplamente da que foi disseminada pelas correntes tradicionalistas da psicologia. A crise, na interpretação vigotskiana, será compreendida como um “salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo, ao contrário da ideia mencionada [...] por outros autores, em que a crise está associada a momentos de conflitos, sendo vista predominantemente pelo viés negativo” (CARDOSO, 2017, p. 20). Esses momentos críticos, na interpretação de Vigotski (2006), possuem relevância fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que possibilitam as transformações qualitativas que atravessam as necessidades, os interesses e o desenvolvimento do pensamento. Ao fazer menção ao desenvolvimento qualitativo do pensamento, esse autor levanta a hipótese de que a incorporação, ou apropriação, de um conteúdo novo não acontece de forma mecanizada no pensamento do adolescente. Trata-se de um processo, de relevante complexidade, que se dá a partir da “participação ativa e criativa [– cri (criar) + ativa (ação) –] do adolescente nas diversas esferas do meio cultural em que vive” (CARDOSO, 2017, p. 20).

Em função disso, o processo de adolescer envolve a construção simbólica de si e do mundo, bem como de si no mundo, do sujeito em constituição. Dessa forma, não há como cindilo dos encadeamentos históricos que o engendram, quer no âmbito individual, quer no campo social. Daí o entendimento de que “o jovem não é algo ‘por natureza’. Como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo

para sua construção pessoal” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2011, p. 168), possibilitada pelas significações que, advindas do(s) outro(s) social/sociais, dão-lhe as referências para a construção de uma identidade; com isso, aquilo que fora social será convertido em individual (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2011).

Pondera Cardoso:

[...] não há como reduzir a adolescência a um processo meramente natural, sem considerar o caráter histórico e social. Entretanto, mesmo que haja um equívoco, por parte dos cientistas biólogos, ao considerar o adolescente apenas um ser biológico, não se deve desconsiderar a importância da materialidade biológica no desenvolvimento humano, uma vez que o caráter histórico e social do psiquismo se estrutura a partir da base biológica e qualquer teoria que não leve isso em consideração não há como ser reconhecida cientificamente. **O que há é uma superação do corpo meramente biológico para aquele construído sócio-historicamente.** Nas palavras de Anjos (2013, p. 17): “Portanto, a evolução biológica não está paralisada, nem a espécie humana cristalizou-se a partir de sua vida em sociedade. O que ocorreu foi que as leis biológicas e as características determinantes do desenvolvimento humano pautadas na hereditariedade não são mais as forças motrizes do desenvolvimento humano, pois cederam lugar às leis sóciohistóricas” (CARDOSO, 2017, p. 21, grifos nossos).

Nessa abordagem psicológica, constata-se que o corpo orgânico, junto a todas as suas funções neurológicas e fisiológicas, é reconhecido e precisa ser compreendido a partir de suas características próprias. Todavia, como explicam Ozella e Aguiar (2008), esse reconhecimento não está diretamente relacionado à formação subjetiva do humano, haja vista que as características biológicas estão presentes, mas suas significações, seus valores e seus sentidos apenas acontecem no âmbito social, justamente onde se situa o sujeito no campo simbólico.

A adolescência, nesse ínterim, será compreendida como um fato de ordem social e psicológica, criada pelo humano em seu processo histórico. Trata-se de “uma construção social que, logicamente, tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem” (CARDOSO, 2017, p. 21). Essas repercussões surgem a partir das relações sociais, entre as quais o jovem se situa com suas singularidades e seu corpo, permitindo, ao adolescente, um intenso trabalho de organização de si e de seu mundo, no mundo, perpassando por dimensões psíquicas e sociais. Com isso, percebe-se a existência de um mundo que seria psíquico (particular, próprio, singular ao sujeito) e de um mundo social (da ordem da cultura e das relações), sendo o primeiro originado do segundo, mas possuindo dinâmica e estrutura própria. Ozella (2002, p. 21), frisa bem que “esse mundo psíquico está constituído por configurações pessoais, nas quais significações e afetos se mesclam para dar um sentido às experiências do indivíduo”; é portanto pelo outro do social, da cultura, que o sujeito, singular, emerge e deste outro se separa para então individualizar-se. Algo muito particular ao tempo da adolescência.

A compreensão da adolescência, na psicologia histórico-cultural, estará embasada nos encadeamentos históricos que permitiram essa construção científico-social. Dessa forma, como já se vem discutindo, está relacionada às transformações sociais possibilitadas à sociedade contemporânea a partir das revoluções industriais e tecnológicas, desde o século XVIII. Essas transformações demandaram a mudança do paradigma econômico-social, transformando os servos – do tempo medieval – e os plebeus – da idade moderna – em trabalhadores para a operação das máquinas industriais. Isso requereu da burguesia industrial e do Estado, por sua vez, investimentos sobre a capacitação técnica das pessoas para poderem manejar as tecnologias fabris, com isso surgiu novas exigências para a formação do trabalhador; fez-se necessário uma nova organização que possibilitasse formalmente a transmissão de conhecimentos pelo sistema de educação. À escola é delegada essa função tecnicista, havendo um prolongamento do tempo formativo da criança e do jovem, que são agregados em um espaço em comum, com certa distância do âmbito familiar. Como ressalta Toledo (2015, p. 53), “o distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais dentro da escola foram as consequências dessas exigências sociais”, permitindo o surgimento de um “novo grupo social como padrão coletivo de comportamento – a juventude/adolescência” (BOCK, 2004, p. 41).

Com isso, destacamos que a adolescência traz consigo o caráter de um tempo transitório através do qual se evidencia uma nova posição do sujeito em relação aos seus pares da cultura. Isso diz de uma “mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades [...]. busca [...] uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida” (FACCI, 2004, p. 70). Isso implica no que Elkonin (1987) faz menção, explicando que nesse momento coloca-se em atividade a construção de relações pessoais íntimas entre os adolescentes e seus companheiros, relações que tomam formas diferentes das da infância, agora mais implicadas diante das normas morais e éticas que regem o grupo social em que se insere. Os adolescentes passam a se colocar e se implicar mais criticamente diante das relações, em uma condição paradigmática diferente das relações que outrora estabeleciam em sua infância. O estudo - institucionalizado -, neste tempo subjetivo, ainda está em evidência, porém em uma nova configuração que passa a ser valorizado o caráter voluntário frente à “tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo” (FACCI, 2004, p. 71)

Nesse sentido, a adolescência pode ser pensada como uma “fase em que a atividade dominante passa a ser, além do estudo, a comunicação íntima pessoal entre os jovens” (TOLEDO, 2015, p. 54). É atribuída ao jovem uma posição subjetiva diferenciada daquela da

infância, atribuindo-lhe cobranças e exigindo dele novas formas de relacionar-se com os outros sociais (TOLEDO, 2015). A personalidade do adolescente se constitui a partir dessas marcações sociais atreladas ao contexto histórico-cultural que o circunda. “No enfoque histórico-cultural, a adolescência é compreendida como um período de desenvolvimento, gerada a partir das condições materiais de produção e atrelada à história do desenvolvimento social” (TOLEDO, 2015, p. 59).

Percebe-se, então, que, pelo processo de adolecer, os interesses antigos da infância vão tornando-se obsoletos a partir dos novos que vão surgindo e se configurando como “força motriz das funções psíquicas” (ANJOS, 2017, p. 272). Essa transposição, do infantil para o adulto, através da adolescência, na interpretação vigotskiana, é um processo singular, longo, sensível e consideravelmente doloroso, afinal de contas, renúncias às formas infantis de ser e existir precisam ser, exigidas pela cultura, feitas. Disso pode-se melhor compreender a noção de crise apontada por Vigotski (2006) no processo de desenvolvimento, e ampliar a noção de crise, por consideradas vezes criticada pelos psicólogos histórico-culturais.

Como destaca Anjos (2017, p. 272), “no caso da adolescência, as crises enfrentadas marcam o surgimento de uma nova forma de pensar, qual seja: o pensamento por conceitos, que é base para a estruturação da personalidade e da concepção de mundo”. Na psicanálise, cuja visão de adolescência aprofundamos na subseção seguinte, essa crise diz respeito ao sofrimento, e à exigência dispendiosa de carga psíquica que as renúncias infantis, sinalizadas anteriormente, agregadas às mudanças de paradigmas relacionais, à irrupção da puberdade e do real do sexo – daquilo que ainda não pôde ser simbolizado – demandam do adolescente em sua constituição psíquica enquanto sujeito do inconsciente. Na psicologia histórico-cultural, o enfoque é dado à formação cognitivo-consciente, na psicanálise, o olhar está voltado para a dimensão do que se encontra encoberto, dificilmente alcançado, no âmbito do inconsciente.

1.2.2 Para a psicanálise lacaniana

“Agora, porém, o caminho é escuro. Passamos da consciência para a inconsciência, onde se faz a elaboração confusa das ideias, onde as reminiscências dormem ou cochilam. Aqui pulula a vida sem formas, os gérmenes e os detritos, os rudimentos e os sedimentos; é o devão imenso do espírito”
(ASSIS, 2004, p. 275)

Na psicanálise, a leitura da subjetividade, quer em seu âmbito pessoal, quer no campo social, embasa-se a partir de suas interpretações clínicas dos fenômenos subjetivos regidos pelo

inconsciente. É, como ressalta Machado (2015), justamente a partir deste referencial que esta área do saber se propõe a pensar o humano e refletir seus enlaçamentos na e pela cultura.

Nessa perspectiva, os estudos psicanalíticos podem constatar o hiato existente entre o discurso acerca da adolescência e o âmbito subjetivo de cada sujeito adolescente, que como a autora citada pontua: “embora não seja redutível ao discurso, não deixa de medir-se por ele e/ou de sofrer seus efeitos” (MACHADO, 2015, p. 35). Nessa atenção, a psicanálise também se propõe a um espaço de interlocução com outras áreas do saber, permitindo a articulação de novas e criativas formas de compreender os fenômenos subjetivos e os laços sociais que o engendram. É nesse caráter de interlocução e de diálogo que se ancora esta dissertação, não para a formulação de uma nova construção teórica acerca do objeto estudado, mas sobretudo por enaltecer a relevância dialética entre os saberes e as possíveis tessituras que daí podem surgir.

Nos estudos analíticos acerca da adolescência, em que se situa a psicanálise, houve e ainda há, intensas tentativas de compreender este tempo subjetivo como um qualitativamente diferente do que o antecederia, a infância, e do que possivelmente o sucederá, a idade adulta (ALBERTI, 2009). Psicanalistas de orientação lacaniana vêm aprofundando os estudos sobre a adolescência, a fim de, nessa escola psicanalítica, essa compreensão tomar maior consistência teórica, considerando que Lacan (2003) apenas dedicou-se a um escrito específico sobre esta temática, no prefácio de “O despertar da primavera: uma tragédia da juventude”, originalmente publicado em 1974.

Entre Freud e Lacan, os estudos sobre a adolescência sofreram influências das considerações antropológicas de Margaret Mead (1961) que, contrariamente às interpretações de Hall, aponta estreitas relações entre a adolescência e suas configurações na sociedade e na cultura, retirando o caráter universal atribuído a este tempo subjetivo. Na literatura lacaniana, sobre esta temática, muito se considerará as referências do social e da cultura sobre a constituição humana, também na adolescência.

Rassial (1995), articulando as conceituações lacanianas e refletindo sobre processos históricos também à luz da antropologia, discorrendo sobre os rituais de passagem e a sua inexistência na sociedade ocidental contemporânea, demarca, com essas considerações, o surgimento da adolescência enquanto tempo necessário para a constituição psíquica do humano. Rassial (1997) explica que a adolescência, nos tempos atuais, assume um sentido fundador na constituição subjetiva, ocupando, justamente, o “buraco” construído pelo declínio dos rituais de passagem, somado ao declínio da imago social paterna e aos efeitos dos discursos capitalista e científico na sociedade contemporânea. Para esse autor, a adolescência é uma operação

simbólica, de ordem psíquica, com uma função semelhante àquela feita pelos rituais de passagem, sendo necessário à passagem da vida infantil para a vida adulta (RASSIAL, 1995). Assumir essa função, não significa ser de fato um rito, uma vez que é, também pela ausência deste rito, que o aparelho psicológico necessitou construir formas de a ele fazer suplência e assim operar esta passagem da infância à idade adulta. Como destaca Alberti (2009, p. 40), nos estudos da adolescência faz-se importante “verificar que aportes esse momento particular da vida vai fazer ao processo de constituição subjetiva, cujo início se dá desde o nascimento da criança”.

Em decorrência, compreende-se a adolescência não meramente como mais um fenômeno observável da humanidade contemporânea, quer seja em seu caráter sociológico, quer em sua condição biológica, mas como um efeito do curso histórico da humanidade, que pela cultura, tornou-se uma operação psíquica necessária à constituição subjetiva, à formação do humano como sujeito, na psicanálise, sujeito do inconsciente. Esse entendimento foi construído a partir dos embasamentos teóricos freud-lacanianos e da interlocução refletida com os demais campos teóricos da época; hoje, a partir dos estudos pós-freudianos e pós-lacanianos, uma maior consistência é dada à teoria psicanalítica sobre a adolescência (MACHADO, 2015). Calligaris (2013 *apud* MACHADO, 2015, p. 40) entende a adolescência como “uma formação cultural através da qual a passagem da infância [à] [...] idade adulta é apreendida pelo Outro social e familiar, com a particularidade de que tal visão embutiria uma recusa por parte dos adultos de reconhecer, em cada caso, a entrada na idade adulta”.

Com os ritos de passagem, uma grande iniciação coletiva – com provas e ensinamentos próprios da cultura específica do povo –, o sujeito era reinscrito simbolicamente nos laços sociais, sendo reconhecido, pelos adultos, como adulto. Na sociedade contemporânea ocidental isso se esvaiu, haja vista as transformações históricas perpetradas pelas revoluções industriais, também, por decorrência, pela ampliação do tempo escolar e o afastamento temporal das crianças dos núcleos familiares. Dessa forma, o exercício de “construir referenciais simbólicos que sustentem a sua posição no âmbito social ficaram relegadas ao próprio adolescente, que tem de responder, pela primeira vez e em primeira pessoa, por sua existência no mundo” (ROCHA, 2015, p. 38).

A psicanálise não entenderá a adolescência – nem mesmo a própria constituição subjetiva – através de fases do desenvolvimento cindidas por uma temporalidade cronológica, como se constata em algumas das teorias do desenvolvimento. Também não será, exclusivamente, produto de tensões e pressões do ambiente social, como preconiza os fundamentos sociológicos. Não é uma faixa etária que define o sujeito como adolescente, como

ressalta Rocha (2015). Nesse tempo, o que está em questão é a operação psíquica que permite a passagem do lugar familiar – aquele que se ocupava na família, “familiar” que também diz respeito às formas como o sujeito significava a si e a seu corpo, também às relações sociais que construiu até o presente – para o lugar estranho – “estranheza” que atravessa um novo corpo, não mais infantil, mas com a capacidade de ir ao ato sexual; que diz respeito às novas posições sociais que o sujeito é convocado a assumir; e ao fato de a todas essas mudanças não lhe ser conferida a posição de paridade com aqueles com quem, inclusive fisicamente e biologicamente, passa a se assemelhar –, que exige do sujeito um esforço psíquico em demasia para ser significado e simbolizado. Trata-se da passagem do familiar ao social que, por ocasião de todas essas rupturas paradigmáticas da infância, processos constitutivos que outrora – na infância – haviam sido alcançados, tomam cena novamente a fim de serem ressignificados no atual laço social que se constitui (RASSIAL, 1997; ROCHA, 2015). Como destaca Ângelo (2007, p. 34), “o jovem é aquele que, decepcionado com a figura parental como ideal, mas não sem ela, volta-se para o mundo em busca de algo que possa substituí-la”.

O adolecer, como outrora discutido, é conjugado em relação a esta passagem. Suas flexões e seus modos temporais acontecem nesta passagem que exige do sujeito o empreendimento de um trabalho psíquico intenso (NASIO, 2011; ROCHA, 2015). Rocha (2015, p. 48) considera que “na adolescência, tornar-se homem ou mulher envolve uma nova amarração a partir do que se operou na estrutura, ou seja, na passagem pelo complexo de Édipo e pelo complexo de castração, e que será ressignificado nesse momento”.

Na perspectiva lacaniana, o complexo de Édipo, que envolve o complexo de castração, diz respeito à forma pela qual o sujeito vem a constituir-se como tal. Trata-se do processo de constituição subjetiva que se estrutura em dois momentos edípicos: um primeiro, na infância, através da formação do inconsciente; e um segundo, a adolescência, com a retomada das questões edípicas, que anteriormente não puderam, por condições subjetivas, serem significadas e agora o serão pelo contato do sujeito com as representações do laço social.

Vale a ressalva de que na infância, antes mesmo de seu nascimento, o sujeito fora imerso na ordem do desejo de um Outro para então tornar-se um ser que deseja. Diante disto, a constituição de sua subjetividade é entendida na condição de “vir a ser”. Na adolescência, ao deparar-se com o retorno a este primeiro momento, imprescindivelmente através dos questionamentos de sua existência – quem sou? quais meus objetivos? quem vou me tornar? que corpo estranho é este? o que devo fazer com ele? –, o sujeito vai consolidando seu psiquismo na dimensão do “tornar-se” diante dos processos de identificação, anteriormente realizados com suas figuras parentais, agora com os outros sociais. Demarca-se, nessa

constituição, a história filogenética – do desejo do Outro – e ontogenética – da constituição de seu desejo – deste sujeito em constituição. Uma história que, compreendida a partir dos ensinamentos lacanianos, não é amarrada ao passado, pois é historiada no presente e, só pode ser historiada no presente, porque foi vivida no passado. A adolescência é o tempo deste encontro em que presente, passado e futuro se engendram em uma temporalidade lógica para a constituição psíquica do sujeito.

Para melhor entendimento das (res)significações do adolescer, explicamos brevemente acerca deste primeiro tempo edípico: a infância.

Com o nascimento, o *infans*⁴¹ é sujeitado aos cuidados daquele(a) que exerce a função materna, também denominado por Outro primordial ou, ainda, Outro materno. Esses cuidados não são apenas orgânicos, mas, sobretudo, vão em direção à imersão do lactante no mundo da linguagem, que se dá através da ocupação do adulto pela criança, ao passo que da criança com o adulto: uma relação mútua de interesses. Nessa interação, “criança recebe da sua palavra [palavra do Outro Materno] os atributos de unidade de seu corpo e a sua consistência simbólica” (HAMAD, 2012, p. 94).

O bebê, nessa condição, precisa ser “capturado”⁴² por quem lhe confere os cuidados. O bebê, neste momento, depende deste Outro para sobreviver – física e afetivamente –, ser nomeado, organizado, assistido em suas necessidades e, assim, ser marcado e antecipado como ser de linguagem. Nessas primeiras interações, a criança obtém os primeiros registros inconscientes, as marcas primárias de sua subjetivação, pelas quais se nota:

A função do Outro materno [, que] é inicialmente, e antes de mais nada, **symboligène**, para usar um termo de Dolto. Dizer **symboligène** implica este Outro duplamente: primeiro como corpo que participa na satisfação das necessidades da criança e, do fato desta participação, ele se torna uma verdadeira questão no gozo comum à mãe e ao filho (HAMAD, 2012, p. 93, grifos do autor).

Essa experiência subjetiva, conforme Lopes e Bernardino (2011, p. 375), é marcada pela “satisfação das necessidades, tornando-se fonte de prazer [que] caracteriza essa sexualidade como perverso-polimorfa, uma vez que [...] ainda não tem objeto sexual (é autoerótica) e seu objeto sexual é dominado pelas zonas erógenas do corpo”. Nesse sentido, a criança, neste momento é tomada como objeto de investimento da libido do Outro materno, como em um espelho, refletindo a imagem desejada por quem ocupa esta função materna. Desse lugar, o

⁴¹ Termo utilizado para designar a criança em processo da constituição de sua subjetividade, desde o nascimento até a saída do complexo edípico.

⁴² “Capturado” em uma condição metafórica a fim de simbolizar a importância de que este Outro possa acolhê-lo de tal forma a entendê-lo como seu bebê, que precisa de sua ocupação, de seus cuidados, de seu olhar, de sua fala.

Outro cria uma ficção existencial para o bebê, para que aquele possa endereçar-lhe o amor que vem de seu próprio reflexo, revivendo seu próprio narcisismo e seu próprio trajeto edípico.

Nisto consiste a operação psíquica da alienação simbólica, tal qual num processo simbiótico, em que, para constituir-se subjetivamente, o ser em potencial – o bebê – “precisa aceitar os significantes, o sentido que o Outro lhe dá para poder ter um lugar no campo simbólico, do sentido, e poder sair do ser, da natureza, do orgânico” (LOPES; BERNARDINO, 2011, p. 378). Essa erogenização do corpo infantil pelo Outro é o que constitui a sexualidade da criança, numa relação que envolve prazer mútuo. A experiência da alienação possibilita a constituição subjetiva à medida que o Outro primordial antecipa o *infans* simbolicamente, esperando dele algo em função da cultura na qual está inserido. Diante disto, resta-lhe a alienação a este Outro que representa a cultura da família e da sociedade (LOPES; BERNARDINO, 2011).

Para poder desejar, a criança precisa passar por este momento de afânise⁴³, mas nele não deve estagnar. Eis, nesta continuidade, o exercício da função paterna, através da inscrição do nome-do-pai, para possibilitar a saída da criança desse lugar objetual do Outro para agora o de sujeito, que se trata de um significante “que remete o sujeito ao mundo, substituindo e barrando o desejo materno de mantê-lo aprisionado no lugar de objeto” (LOPES; BERNARDINO, 2011, p. 379). Este segundo momento, o tempo da separação, será considerado por Lacan (1979) como um ponto crucial no trajeto edípico, que é caracterizado como o momento de saída da criança da simbiose relacional com o narcisismo e o desejo maternos. Hamad disserta que:

A mãe é o Outro para a criança pequena. Mas este Outro é marcado pela sua divisão. Ou seja, a mãe fala e suas palavras a dividem ao mesmo tempo que afeta a criança pela sua divisão. A mãe é este Outro no sentido que ela sabe pelo seu filho, e sabe da mesma forma antecipar sua demanda. Ela o concebe como sujeito supondo-lhe um desejo que se exprime por trás das manifestações que ela recebe como um apelo. Mas a mãe não é o Outro na medida em que ela é dividida e que ela só tem sua falta a oferecer. Um dos primeiros sinais desta falta é o lugar que o pai, seja ele o progenitor ou não, ocupa no seu desejo, fazendo com que ela deixe a criança para se ocupar deste outro. Essas ausências frequentes vão introduzir o pai enquanto enigma, antes ainda que ele venha ocupar toda a sua importância para a criança. O pai se inscreve enquanto figura de identificação potente ali onde a falta toca a figura do Outro materno (HAMAD, 2012, p. 95).

A ausência materna, na criança, propicia a ela constatar a castração materna. Percebe, a nível dos registros inconscientes, que não completa a mãe, pois ela precisa de outro, que não a criança (LOPES; BERNARDINO, 2011). Isso possibilita a inserção da criança no campo

⁴³ Termo que se refere, segundo Lopes e Bernardino (2011, p. 378), ao “desaparecimento do sujeito sob a demanda do Outro”.

simbólico, pois assumindo o lugar de “ser primordial que pode estar ou não presente” (LACAN, 1999), a mãe permite que o filho construa sua representação, simbolize e signifique sua presença e ausência. Neste par – presença e ausência – o exercício da função paterna é fundamental, pois assume o que outrora, no primeiro tempo – de alienação –, fora o exercício da frustração – requisitar a presença da mãe, afastando-a do filho, frustrando-o pelo desprazer da falta primordial⁴⁴ –, agora, no segundo tempo, ocorre a ação da privação, pela qual há “a quebra da ilusão fálica da criança através da constatação da falta no Outro” (LOPES; BERNARDINO, 2011, p. 382).

Enquanto na frustração a falta era na ordem do imaginário, na privação a falta é na ordem do real por consequência do pai que priva o bebê de sua mãe, bem como priva a mãe de seu bebê. Nisto, inserindo-se na relação mãe-bebê, “causando uma abertura para um universo além da mãe” (LOPES; BERNARDINO, 2011, p. 377), a função paterna, na triangulação edípica pela qual se relaciona mãe-falo-bebê, da qual o falo é a simbolização desta função, originada no imaginário, abre caminhos para a cultura, a organização social, a introjeção da lei e da linguagem na criança.

O falo, na condição simbólica do poder realizar plenamente o desejo, é desejado pela criança. No terceiro tempo edípico, tendo passado pelo primeiro, da alienação, e pelo segundo, da separação, a criança deixa de querer ser o falo materno para buscar possuir este falo que dá tanto prazer à mãe, quanto a si mesma. Percebeu, nos tempos anteriores, que a mãe não pode dá-lo e sim o pai. O pai privador, terrível e onipotente, que agora neste tempo “passa a ser permissivo e doador, uma vez que é aquele que tem o falo e pode dá-lo, ou seja, é um pai potente” (LOPES; BERNARDINO, 2011, p. 382). Instaure-se a metáfora paterna com a qual o objeto fálico simbólico precisará ser alcançado pela identificação através da castração simbólica, da aceitação da lei que é a falta. Pela aceitação do nome-do-pai, o sujeito insere-se na dimensão do desejo que é regido pela falta, o que justamente o impele a continuar a desejar e a recorrer à identificação como saída do Édipo. Alguns, identificando-se com traços do pai, detentor do falo; outros, identificando-se com traços da mãe, sabendo onde devem ir buscá-lo, indo em direção daquele que o tem, seduzindo o detentor para o conseguir, que neste caso é representado por quem exerce a função paterna.

A aceitação dos nomes-do-pai e dos significantes que permitem sua introjeção e se estendem às identificações que interferem nas escolhas a serem observadas ludicamente na

⁴⁴ Condição de que o humano nasce em falta, necessitando de um outro da espécie que possa engendrar-lhe pela humanidade e ofertar-lhe a cultura.

latência⁴⁵ e vivenciadas na adolescência. Acerca da curiosidade sexual, a criança, quando integra a promessa de que ‘mais tarde’ compreenderá ou poderá usufruir de tal prazer, normalmente é abandonada, sendo tal abandono uma das peculiaridades que demonstra a saída da criança do Complexo de Édipo e entrada na fase da latência (ARAÚJO, 2014).

Araújo ressalta sobre a função paterna:

Essa função é introduzida por Lacan como precedente da determinação de um lugar, ao mesmo tempo em que esse lugar lhe confere uma dimensão necessariamente simbólica. Por ter uma dimensão simbólica pode se prestar a uma operação metafórica, aquela que consiste na substituição do significante do desejo materno pelo significante do nome-do-pai (ARAÚJO, 2014, p. 313).

O complexo de castração é vivenciado, justamente, por essa condição do terceiro tempo edípico – castração simbólica. Neste, a criança, mediante as interdições postas pelos significantes do nome-do-pai, na assunção à metáfora paterna, depara-se com sua falta existencial, barrando-lhe um gozo desmedido. Nisto consiste a operação simbólica da castração.

É através dos conceitos lacanianos de alienação e separação que se observa a contribuição daqueles que estudam a adolescência a partir da psicanálise lacaniana. Percebe-se, com isso, a complexidade que envolve a constituição psíquica do humano e sua repercussão sobre o tempo da adolescência. Não há, no psiquismo, algo inato que venha a assegurar a humanidade ao ser da espécie humana que nasce. É preciso que isso seja assegurado, aprendido, “peça por peça, do Outro” (LACAN, 1979, p. 200).

Em decorrência, o adolescente depara-se com a necessidade de dar conta da significação, não só de uma nova imago corporal, mas, de uma imagem corporal “que lhe possibilite assumir uma identidade” (ROCHA, 2015, p. 55) no laço social, haja vista a formação narcísica de seu Eu ideal. Há, com isso, um impulsionamento que pode lançar o jovem para um empreendimento psíquico que lhe permite construir novas referências simbólicas, “novos suportes ao nome-do-pai, ou mesmo [...] novos nomes-do-pai [...] que venham a sustentá-lo fora da família e na sua circulação pelo mundo (Rassial, 1997; Alberti, 2009)” (ROCHA, 2015, p. 57) , tratando-se da construção de um Ideal de Eu.

Com isso:

⁴⁵ Momento de rebaixamento da libido, que geralmente ocorre entre os 7 e os 12 anos, entre a saída do complexo de Édipo e a entrada na adolescência, a partir da puberdade. É um momento que a criança desloca sua libido para as atividades lúdico-culturais e de aprendizado escolar. Trata-se de um tempo de apaziguamento dos conflitos psíquicos vividos no trajeto edípico, para assim poder se preparar para a sua retomada no tempo da adolescência com a configuração de novos laços sociais.

[...] do adolescente, se demanda a construção de novos referenciais imaginários que venham a atender às exigências do meio social, já que o estatuto de criança do qual, outrora, dispunha se lhe tornou, subjetivamente, insustentável. O adolescente é, desse modo, forçado a responder, por sua existência, de um outro (e novo) lugar (Alberti, 2009). É chegado, portanto, o momento de abandonar ou, mais afeito ao mundo adolescente, customizar “as roupas usadas, que já têm a forma do corpo” e seguir em direção a um novo caminho; é o tempo da passagem (ROCHA, 2015, p. 57).

Como destacou Freud (2006), a adolescência é um efeito que se dá a posteriori da constituição infantil, sendo seu retorno e, igualmente, seu desenlace (PEREIRA; GURSKI, 2014). Ao adolescente há, como explicam Pereira e Gurski, três destinos inevitáveis e consideravelmente amarrados:

(a) a desidentificação em relação aos pais ou aos objetos primordiais de amor; (b) o declínio do autoerotismo ou das formas narcísicas de investimento em tais objetos; e (c) a inscrição social de sua própria sexualidade, confrontando-se, ao dar às costas à polimorfia perversa de sua condição infantil, com a diferença dos sexos e com a angústia da castração. Entretanto, Freud antevira que tais destinos nunca se dão a contento e resultam sempre em ambivalências (PEREIRA; GURSKI, 2014, p. 379).

Ambivalências que justamente permitem resquícios reminiscentes da história e das experiências subjetivas de cada sujeito que atravessam toda a vida, afetando suas identificações e escolhas pessoais – de amor, de saúde, de doença, de trabalho, de prazer, de ódio, etc.

Conforme endossam Gurski e Pereira (2016), reafirmando as argumentações de Rassial (1995) e Ruffino (1995), a noção psicanalítica de adolescência como operação psíquica atribui a esse momento constitutivo à conotação ativa que precisava; não mais passiva, fadada à conformidade das intempéries hormonais provocadas pela puberdade e que situavam o adolescente numa condição de rebeldia ou de intensos conflitos justificados pela condição biológica. Trata-se, por tal concepção, de um processo engendrado por uma ação, um ato, permitindo que o adolescer perca sua significação constrangida a uma sequência de acontecimentos cronológicos e orgânicos, adquirindo, nesta nova acepção, a compreensão de construção social e psíquica.

A noção de adolescência como operação psíquica, defendida por Rassial (1995) e Ruffino (1995), e por outros psicanalistas, permitem a compreensão de que este tempo perde a significação de uma sucessividade cronológica e orgânica de acontecimentos, por consideráveis vezes atrelados ao estouro hormonal ocasionado pela puberdade. Com essa noção, a adolescência passa a ser compreendida como “uma construção social e psíquica” (GURSKI, PEREIRA, 2016).

A puberdade, sim, será considerada como aspecto crucial para o entendimento dos processos psíquicos que ocorrem no tempo da adolescência, contudo tal compreensão nem se dá numa lógica causal, tão pouco estritamente biológico-comportamental. Trata-se de uma compreensão que percebe esse tempo subjetivo como uma “série de respostas sintomáticas ao encontro com o real promovido pela puberdade” (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 300). Esses sintomas dizem respeito aos efeitos psíquicos, em função da historicidade e da cultura, que a ruptura do paradigma corporal e relacional da infância ocasionam. Como explicam Lo Bianco e Nicacio (2015, p. 72), “não se trata de uma fase natural do desenvolvimento, em que pese a observação do senso comum de qualquer impasse que aí se apresente [...] remetido à ebulição dos hormônios”. As mudanças corporais impulsionam o sujeito, na adolescência, “a construir e assumir um outro lugar, frente ao seu desejo, no social; nesse sentido, a puberdade, desde Freud (1905), [...] é tomada como um fenômeno crucial para o adolecer, muito embora este último não possa ser reduzido a ela” (ROCHA, 2015, p. 41).

A leitura psicanalítica permite a compreensão da adolescência não restrita ao corpo biológico dos sujeitos, tão somente às mudanças em função do *locus* e das incidências culturais. Pela psicanálise, há o reconhecimento deste tempo em que o sujeito se depara “com as transformações do corpo e com a irrupção do desejo sexual, colocando, para o sujeito aí em questão, a injunção de tomar lugar na partilha dos sexos com as consequências culturais daí decorrentes” (LO BIANCO; NICACIO, 2015).

Dessa forma, enquanto processo constitutivo e construtivo, a adolescência como operação psíquica revela ao sujeito “a insuficiência dos referenciais infantis quanto a dose de urgência que o imperativo da inscrição social” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 435) toma nas relações com os outros para além da cena familiar, agora na cena social.

A adolescência abrange as transformações em todas as dimensões do indivíduo, provocadas pela puberdade, que marcando o organismo com as mutações próprias deste tempo, atinge a dimensão psíquica constituída pelo social. Este corpo, que quebra o paradigma da infância e o situa já numa potencialidade da vida adulta, é passível de novas significações que vêm pelo discurso social. As significações, que atravessam o corpo e atingem a própria condição de ser humano, engendrando o psíquico a partir dos laços sociais, convocam o adolescente a um novo lugar, que o situa na emergência de constituir “um lugar desde o qual o sujeito possa se representar no social, um lugar que seja diferente do tutelamento recebido pelo laço com os chamados Outros reais na infância” (PEREIRA; GURSKI, 2014, p. 379). Esses “Outros” que indicam um lugar simbólico de significação, a princípio ocupado pelos pais – ou quem desta função se encarregue – que mediavam a cultura e a humanização para o sujeito.

“Outros” que agora, na adolescência, enquanto lugar simbólico, passa a ser ocupado pelo discurso do social, corroborando para o pensamento que “o jovem dia após dia parece ter que construir novos traços de si passíveis de o representar no laço social” (PEREIRA; GURSKI, 2014, p. 380). Nessa discussão, o próprio Freud já apresentara a puberdade⁴⁶ como um tempo de libertação da autoridade dos pais para assim caminhar em direção à construção de uma nova vida, de novos anseios, de novos laços (SANTOS; BEMFICA, 2017).

No campo social, os adolescentes, para além das conflitivas próprias da subjetivação, confrontam-se com um paradoxo cultural ocasionador de angústia. É exigido dos jovens que atendam aos ideais culturais que envolvem adequação e inovação ao social que já se encontra posto (PEREIRA; GURSKI, 2014). É uma exigência paradoxal que demanda intenso esforço subjetivo para de alguma forma se encontrar um meio de saída e resolução. É possível a reflexão de que, no adolescer, “as condições do laço social tornam-se ainda mais impactantes, pois todo o processo de transição do familiar ao social é fundamental nesse momento da constituição” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 430). No âmbito psíquico, frente a esses desafios, o adolescente é convocado a “tecer” sua singularidade em um tecido social que vem a determinar as formas como deve “dar seus pontos”. Nesse trajeto, o adolescer, como operação psíquica, permite ao sujeito a passagem do infantil à possível formação de seu *sinthome*⁴⁷ (GURSKI; PEREIRA, 2016), fazendo um furo no discurso do Outro para que assim possa emergir como sujeito.

Como explica Tavares (2014), o Outro é o lugar da palavra, do discurso do inconsciente, não se refere simplesmente a uma outra pessoa que se encontra na interação com o sujeito. A autora endossa que se trata de “um lugar simbólico, lugar dos significantes, onde as cadeias significantes do sujeito se articulam determinando o que o sujeito pensa, fala, sente, age” (TAVARES, 2014, p. 15). É em decorrência desta posição alienante que o humano torna-se ser de linguagem, mas só pode emergir enquanto sujeito se neste Outro fazer furo, de modo a constituir um mínimo de subjetividade.

Freud (1990) explica que um grupo é constituído mediante os laços libidinais que são formados e que assim o caracterizam, demonstrando que a família seria um exemplo de grupo humano. Explica, ainda, que a desintegração de um grupo, a ruptura ou o afrouxamento desses laços libidinais, fazendo com que cada membro preocupe-se apenas consigo, permite o

⁴⁶ Numa leitura atual de Freud, esse termo faz referência ao que se explica sobre a adolescência.

⁴⁷ Em Freud, o sintoma (sem -h-) é compreendido como a expressão de uma conflitiva inconsciente, um retorno do afeto de uma representação que fora recalçada. Em Lacan, o *sinthoma*, ou *sinthome* (com -h-), diz respeito à tentativa do sujeito de construir, mesmo que minimamente, uma subjetividade singular frente aos imperativos advindos do Outro e da cultura (CHEMAMA, 1995).

surgimento de uma angústia desmedida, muito desproporcional frente aos perigos que possam aparecer, verificando que o sujeito, “agora que está sozinho a enfrentar o perigo, pode certamente achá-lo maior, embora permaneça o mesmo” (FREUD, 1990, p. 122). Tavares (2014), a partir desta análise freudiana, faz a analogia deste quadro descrito por Freud com o adolescente, “quando ocorre um momento de vacilação do eixo imaginário do jovem, de perda das referências da infância, de questionamento dos ideais parentais – que se tornam inconsistentes – e de desligamento das figuras parentais” (TAVARES, 2014, p. 67). É um momento da vida em que o sujeito adolescente almeja, sob duras penas, construir sua singularidade através da ajuda de seus pares. Ainda que nele fazendo furo, o sujeito não se separa do Outro, pois, como explica Apolinário (2006), precisa buscar nele momentos de apoio simbólico, referências que possam apaziguar a angústia frente aos questionamentos de sua existência: “hoje, quem sou eu?; a que vim?”.

Gurski e Pereira (2016) sublinham que as formas como o Outro social expõe suas determinações ou explicações da vida é importante para as construções significativas e a formação da subjetividade na passagem adolescente. Não convém que seu discurso seja totalitário, pois desse tipo de discurso, nada pode emergir, tampouco o sujeito. É preciso que se permita ser furado, que abra ao adolescente possibilidades criativas de significação e transformação.

Para Lacan (1998), essa significação é possível através de um efeito lógico e retroativo que está em consonância a três tempos constitutivos: o instante de ver, o tempo de compreender e o momento para concluir. O primeiro – o instante de ver – diz respeito ao tempo do infantil, da primeira inscrição do significante; o segundo – tempo para compreender – faz menção à instalação do recalque, segunda inscrição do significante que abre o tempo da latência; o terceiro – o momento de concluir –, terceira inscrição do significante, situa o arranjo de imposições – biológicas, psicológicas e sociais – que coloca o sujeito frente à crise da adolescência, frente às questões da existência humana.

Como ressalta Gurski e Pereira (2016), é nesse último tempo da inscrição do significante que o sujeito encontra a possibilidade de finalizar e constituir seu *sinthome*. Percebe-se isso quando o jovem adolescente confronta os outros, inclusive os parentais, ou quem aí ocupa, diante de seus atos e de sua decisão, especialmente, como ressaltam os referidos autores, nas questões que tocam o estabelecimento da posição sexual. Neste campo, o adolescente inscreve-se na posição de sujeito sexuado, é convocado a assumir sua identidade enquanto fenômeno de ordem psíquica, tomando uma posição frente ao seu desejo. É o tempo de fazer-se sujeito (RASSIAL, 1999).

Percebe-se, portanto:

Se, com Freud, o sintoma (sem h) já havia deixado de ser algo da ordem médica para ser uma “pantomima⁴⁸ do desejo” (Freud, 1926/1980), tornando-se um dado formidável da experiência analítica, com Lacan (1974/2005, p. 55), ele se torna “aquilo que as pessoas têm de mais real”. O sintoma perde a matriz organicista de sinal de uma doença para ganhar a de estrutura real na constituição do sujeito. Ele não é o real, mas o que vem do real⁴⁹. (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 437).

Na passagem adolescente, o re-enfrentamento das demandas edípicas situa o sujeito frente ao registro real e a seu caráter pulsional. O sujeito confronta-se com várias questões que até então não conseguiram ser simbolizadas, e que agora encontram uma nova possibilidade, com conteúdos afetivos que lhe oferecem meio para este trabalho simbolizador. Opera-se uma ressignificação narcísica frente a um novo corpo que se impõe e a potencialidade de novas formas de identificação através dos laços sociais. Nessa dinâmica, através dos objetos culturais, o adolescente pode apoiar-se e traçar novas formas identificatórias. Seja em um pólo materno-sensorial, como os odores, os sons, os ritmos, os sabores e as cores; seja no pólo paterno, com tudo aquilo que assume a função de inscrição civilizatória, pressupondo a distância do corpo materno, o recalque e a sublimação (BIRRAUX, 2012).

Oliveira e Hanke (2017, p. 301) escrevem que o adolescente, por consideráveis vezes apelidado como “aborrecente”, é aquele que “se indigna com o saber do Outro, que questiona o saber dos pais e que, confrontando com antigas gerações, provoca tanto os aborrecimentos familiares, quanto as transformações mais importantes de um país”. Ou pelo menos é o que se esperaria. É preciso considerar que esta ordem sintomática é singular, cada jovem recorrerá a sua representação no mundo de forma única, havendo adolescentes que poderão recorrer ao sentido oposto desse que fora descrito; que buscando o saber do Outro, recorrem à adequação, à alienação, ao que já se encontra imposto pela cultura. No mundo virtual, os adolescentes encontram espaço e tempo para viverem suas demandas. Através dos jogos digitais, podem, por catarse, expressarem suas incongruências e frustrações em relação ao meio e ao saber falho do Outro. Nesse sentido, há uma vastidão de possibilidades sintomáticas, mas, que do ponto de vista analítico, faz-se possível este delineamento de:

⁴⁸ Representação de uma história através de gestos e expressões não verbais. Trata-se de uma metáfora utilizada por Freud para dar sentido ao caráter sensível e afetivo que envolve a noção do sintoma e sua relação com o desejo.

⁴⁹ O “real” aqui não se refere à realidade, tal qual sua significação denotativa e disseminada pelo senso comum, mas diz respeito a um dos três registros do psiquismo a que Lacan R-S-I (real, simbólico e imaginário), que são indissociáveis e topograficamente explicados pelo nó borromeu. Esses registros explicam a relação do sujeito com a sua condição faltante, sendo, para Lacan, o registro do real aquele que não pode ser simbolizado totalmente, seja pela palavra, seja pela escrita, que escapa ao simbólico e a linguagem e que “não cessa de não se escrever” (GURSKI; PEREIRA, 2016).

[...] algumas séries de respostas que vão desde o confronto com o Outro (através de indisciplina, delinquência, revolução, conflito de gerações) até a alienação ao Outro (através do estresse, ansiedade, obsessão pelo estudo, consumo, sacrifícios em prol da beleza); além da possibilidade de tentativa de separação radical do Outro (através da passagem ao ato, suicídio ou homicídio) (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 302).

A adjetivação de crise à adolescência, no sentido psicanalítico, não diz respeito a um juízo de valor negativo que é atribuído a este tempo, tampouco fazendo menção de que o adolescer apenas será marcado por intensas angústias e sofrimentos que perpetuaram durante todo o seu curso. Faz referência, sim, ao estado crítico do jovem em relação às suas interpretações de si e do mundo incompleto e fragmentado da cultura em que vive (ASSIS, 2018), demarcando uma experiência singular de confronto do real com a cena social, que ocasiona ao sujeito o enfrentamento da angústia de castração – aquela do complexo de Édipo na infância, que fora recalcada, e que agora ressurge para assumir um novo sentido frente a simbolização da nova configuração corporal e social que se impõem – diante dos recursos subjetivos que possui (ASSIS, 2018). É, justamente, “o desafio de separar-se do conhecido mundo familiar e lidar com o estranho e desconhecido que tem pela frente” (ASSIS, 2018, p. 193).

Há, no adolescente, o desejo e a necessidade de um reconhecimento diferente daquele que recebia como criança. Ele deseja ser reconhecido como sujeito, que já possuindo um corpo amadurecido, quer tomar seu lugar frente a autonomia de seus pares adultos.

“Quer ele mesmo definir o que, como e quando fazer. Ele precisa sair de casa, sair de perto dos pais, construir uma distância segura para, então, livre dos objetos primários, encontrar objetos de amor que lhe sejam acessíveis” (A. SANTOS, 2014, p. 69). É justamente nesse encontro com o outro, sendo reconhecido pelos outros, que o adolescente pode reconhecer-se e constituir-se sujeito (A. SANTOS, 2014).

J. Jerusalinsky sintetiza:

[...] adolescência, momento da vida que consiste justamente na passagem entre o lugar que se ocupa no laço familiar para o lugar que poderá vir a se ocupar no laço social, amorosa e profissionalmente. Essa travessia inevitavelmente produz uma crise pelo necessário rompimento e reconstrução da imagem-ideal (que já não cabe mais na imagem infantil) e o reposicionamento do sujeito em relação aos ideais simbólicos que lhe serão referência, dali para a frente, para sustentar o valor dos seus atos (já não mais mediados pelos pais e, sim, pelas suas próprias escolhas) (J. JERUSALINSKY, 2017, p. 33).

Tornar-se sujeito significa transformar-se em “alguém capaz de se sustentar com seu desejo, única proteção verdadeira contra o mal-estar, pois é com ele que o homem cria, inventa, decide, dá sentido à vida, isto é, tira leite de pedra” (ÂNGELO, 2007, p. 34). O adolescer assume este “tornar-se” como função. Como pondera J. Jerusalinsky (2017, p. 33), “é difícil relacionar-se com a família, amigos, professores e suas redes de desejo demandadas”, mas apenas se relacionado com estes com os quais a vida conta que o sujeito pode formular uma possível resposta para viver de forma desejante.

1.2.3 *Em aproximações dialógicas histórico-culturais e psicanalíticas*

Esta subseção almeja apontar diálogos possíveis entre a compreensão da adolescência na psicologia histórico-cultural e na psicanálise.

A adolescência na psicologia histórico-cultural e na psicanálise encontra consideráveis pontos de articulação. Em ambas as correntes teóricas, o sujeito adolescente será compreendido a partir de sua história, considerando seus aspectos filogenéticos e ontogenéticos, e sua inserção na cultura que o constitui como humano, como expõem Cardoso (2017) e Toledo (2015).

O grande ponto de distinção entre estes campos teóricos consiste no objeto de seus estudos, estando a psicologia histórico-cultural, na escola vigotskiana, preocupada com a formação cognitivo-consciente do sujeito humano e a psicanálise, particularmente a da escola lacaniana, voltada ao sujeito do inconsciente e seu processo constitutivo (TOLEDO, 2015; MACHADO, 2015). Conceituações que, como se vem discutindo, possuem distinções, porém que não se anulam, e, pelo discurso que vem sendo exposto, percebe-se vários aspectos dialógicos.

Tanto na psicologia histórico-cultural, quanto na psicanálise lacaniana, o sujeito é um ser histórico, engendrado a partir de suas relações com os outros do laço social. O adolescente, disso não escapa. Torna-se sujeito, quer consciente, quer do inconsciente, a partir dessas relações, pela qual um outro, ou um Outro, vem a mediar. Ainda que distintamente, ambas consideram a função da linguagem como campo constitutivo do humano, possibilitando a construção semiótica do pensamento consciente e das demais funções psicológicas superiores, como ressalta Vigotski (1991), e a incursão do *infans* na cadeia significante do Outro da linguagem, da cultura, como explica Lacan (1998).

A adolescência é compreendida, em ambas as teorias, como um tempo constitutivo “inventado” a partir das configurações relacionais perpetradas pelas revoluções industriais no mundo ocidental. Trata-se de uma invenção contemporânea que encontrou, no século XX, ápice

das grandes revoluções tecnológicas, momentos intensos de discussão, tendo repercussões sobre a construção do entendimento científico entre os teóricos pós-vigotskianos e pós-lacanianos.

A noção da adolescência como passagem de um tempo da infância para a vida adulta atravessará estas correntes teóricas. Ambas as teorias entendem a adolescência a partir das transformações que ocorrem nesse tempo, atravessando todas as dimensões do sujeito, desde o aparato biológico, à organização psicológica das funções cognitivas e aos processos formativos do inconsciente (TOLEDO, 2015).

A psicologia histórico-cultural e a psicanálise declaram a insuficiência do aparato biológico para explicar as formações subjetivas do sujeito, defendendo a visão de desenvolvimento humano e constituição psíquica não restrita aos determinismos orgânico-fisiológicos, muito menos constringendo o humano ao essencialismo natural. Até mesmo as mudanças biológicas são registradas pela atividade histórico-cultural, necessitando do outro social, da interação, para assim serem significadas e situadas num registro cultural em comum. Dessa forma, nem o desenvolvimento concebido pelo ensino vigotskiano, tampouco a constituição psíquica fundamentada pela teoria psicanalítica lacaniana, cindem o humano em etapas cronologicamente definidas, pressupondo um início e um término bem delimitado (TOLEDO, 2015; PERES; BARBOSA, 2017).

Com isso, a adolescência será compreendida, comumente entre essas teorias, como efeito da cultura em um desenrolar histórico, permitindo ao humano a construção de uma singularidade a partir das relações sociais, atingido suas dimensões cognitivo-consciente, nos respaldos vigotskianos, e inconsciente, nos postulados lacanianos. Em decorrência disto, na psicanálise e na psicologia histórico-cultural, a adolescência não será compreendida como fenômeno universal, mas, como explicou Ribeiro (2016), uma operação psíquica – na psicanálise – ou um fato psicossocial – na psicologia histórico-cultural – que apenas vem a ocorrer condicionada à realidade cultural, haja vista que em sociedades que possuem ritos de passagem ela não é necessária.

A identificação, muito próxima à condição desejante, estudada pela psicanálise, ocorre na e através da cultura, apenas por ela que o sujeito pode aproximar-se de seu desejo. A apropriação dos objetos de conhecimento, como afirma a escola vigotskiana, também, apenas é possível mediante o outro social que vem mediá-los. É através da interação com o outro que o humano emerge como sujeito cognoscente e sujeito do inconsciente.

Isso atravessa o que se concebe como crise da adolescência, que, nessas teorias assumirão sentidos distintos, porém não divergentes. Na psicologia de Vigotski, esta crise foi

interpretada como um momento crítico que possibilita um salto qualitativo para o avanço do desenvolvimento do indivíduo. Ao deparar-se com os interrogantes da vida para os quais ainda não possui respostas, o adolescente, nesta crise do não saber, pode, na interação com os pares, criar ativamente significações e sentidos próprios mediados pelos pares da cultura. Trata-se de um processo de apropriação de conteúdos novos que é dinâmico, interativo e criativo, e possibilita os saltos qualitativos diante dos conflitos postos pela vida (VIGOTSKI, 2006). Bem como diz respeito à mudança que perpassa o teor relacional do adolescente com seus outros sociais, assumindo a configuração da intimidade com seus pares de forma diferente das relações que perpassaram a infância, como reflete Elkonin (1987).

Já o sentido de crise, na psicanálise, configura-se diante dos afetos que envolvem a passagem do lugar familiar ao estranho social que ocorre na adolescência. Trata-se, como afirma J. Jerusalinsky (2017), de um conflito em função do rompimento e da reconstrução de uma imagem-ideal, de si e dos objetos primários, que não se encaixam mais na imago infantil, convocando o sujeito a reposicionar-se em relação às referências postas até o momento e as novas que lhe são ofertadas pelos laços sociais. Isso exige da adolescente responsabilidade frente aos seus atos, cujas escolhas têm consequências mais sérias, que já não são mais plenamente mediadas pelos pais.

Há, como mencionado, uma distinção significativa, mas se percebe uma relação de diálogo, permitindo a compreensão de que, em ambas as correntes, essa crise não surge a partir de uma ordem natural, como afirma algumas concepções científicas e do senso comum. Elas surgem a partir de interrogantes psíquicos e sociais que emergem através dos próprios imperativos corporais demarcados pela puberdade, mas primordialmente a partir de como o sujeito pode dar sentidos a essas mudanças, corporais, psíquicas e/ou sociais, diante das suas experiências e vivências, de sua história, de sua cultura.

Em função disso, a sensibilidade da juventude permite que esta possa sinalizar e apontar o que se passa com o mundo social, pois ela está nesta posição, de “barômetro social”, como alude a metáfora winnicottiana, mostrando “as condições simbólicas – ou a carência delas – de acolhimento do sujeito recém-chegado, que ultrapassam, embora estejam a ela ligadas, as possibilidades de sobrevivência material” (TAVARES, 2014, p. 67). Nessas teorias, há a leitura de juventude e da adolescência a partir de seu crivo singular, particular a sua existência histórica nos laços sociais, considerando sua complexidade e sua diversidade, haja vistas as variadas formas de ser jovem, ser adolescente, nos vários espaços sociais (ASSIS, 2018). Por isso, pode-se “olhar a juventude como alvo de dissonâncias da subjetividade na atualidade” (ASSIS, 2018, p. 192), entendida com uma metáfora cultural que permite a compreensão dos laços sociais

contemporâneos. Na seção seguinte, buscar-se-á o aprofundamento desta discussão que atravessa a identificação do adolescente na contemporaneidade.

1.3 Provocações contemporâneas ao adolecer

*“Tudo o que temos de decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado”
(Gandalf – TOLKIEN, 2001, p. 53)*

Entendemos o humano a partir de sua constituição pela cultura, ao longo de um processo histórico. Acreditamos que não há como dissertar sobre o sujeito e seu caráter psíquico, sem haver a reflexão do social que o faz emergir enquanto tal, atribuindo-lhe a humanidade através da partilha entre os pares da cultura. Nesse sentido, partilhamos do pressuposto da ética psicanalítica e de seus desafios, pois, com este trabalho, dissertamos para “mais do que fazer uma análise sociológica de como o mundo contemporâneo funciona (o que por si já demandaria um grande esforço), pensar em como esse funcionamento do mundo atual incide no sujeito do inconsciente” (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 302), em uma reflexão dialética com a psicologia histórico-cultural. Evidentemente, endossamos a impossibilidade de, em uma pesquisa, sobretudo com as limitações cronológicas postas para a conclusão de um mestrado, esgotar essa reflexão, mas, assumindo também uma condição analítica, suscitamos mais questionamentos reflexivos, com os teóricos doravante citados, que apresentamos respostas prontas para algo que ainda está em curso e cuja configuração social afeta o objeto de estudo deste trabalho.

É entre a modernidade e a contemporaneidade que a adolescência surge enquanto momento do desenvolvimento e é reconhecida como tempo subjetivo da constituição humana. Os conceitos discutidos nas seções anteriores, passando pela apropriação em Vigotski, pela identificação em Lacan, e como estas se configuram na adolescência, de forma a atribuir a este significante um significado científico e a pensar em como ele se desdobra como tempo constitutivo do psiquismo, são influenciados pelo próprio tempo histórico que o engendraram. Por isso, é necessário aproximarmo-nos da compreensão do curso da história, para assim compreender um sujeito que em sua constituição é fundamentalmente histórico e cultural. O adolecer contemporâneo e seus processos identificatórios são permeados pelo que aqui se discute, atravessando questões que dizem respeito ao tempo, a cultura e ao laço social.

Entre os séculos XVIII e XX, o mundo contemporâneo - assim denominado após a revolução francesa de 1789 - atravessou modificações significativas no que diz respeito às relações socioeconômicas. A revolução industrial, iniciada na Inglaterra do século XVIII e alcançando as demais nações, ditas potências industriais, já no século XIX, contribuiu

drasticamente para essas mudanças, revendo as formas pelas quais o sujeito se relaciona em sociedade, não mais centradas nos ideais das representações da autoridade centrada sobre a monarquia e a Igreja, mas, neste momento, tendo as relações de poder que envolvem o trabalho no regime capitalista como eixo regulador.

A primeira fase da revolução industrial, entre 1760 e 1830, marcou a passagem da produção manual para a mecanizada, onde o trabalhador necessitaria operar máquinas, que, à época, eram a vapor; tem-se aí, também, um primeiro momento da revolução tecnológica, em que se passa da produção artesanal para aquela com auxílio de maquinários tecnológicos. A segunda fase dessa revolução, por volta de 1850, já em uma escala mais global entre as potências industriais, com auxílio da eletricidade possibilitou uma segunda revolução tecnológica com a produção de maquinários mais eficazes e potentes. A terceira fase eclodiu já no início do século XX, a partir da eletrônica, das tecnologias de informação e das telecomunicações, ampliando ainda mais a condição globalizante do âmbito industrial. Em meados do século XX, após a segunda guerra mundial, vivenciou-se uma nova fase, destinada à automação da produção industrial a partir da robótica, uma quarta revolução tecnológica, com a presença de sistemas ciberfísicos na comunicação e execução de maquinários – *hardwares* – a partir de processos digitais – *softwares* –, que são capazes de operar e tomar decisões e, ainda, cooperar, remotamente, entre si e com os humanos (GOLDENBERG, 2017). No século XXI, chega o tempo da nanorobótica, uma quinta fase da revolução tecnológica, marcando avanços não apenas no setor industrial, mas consideráveis progressos no campo da saúde, possibilitando um aumento de expectativa de vida daquelas que possuem o capital para beneficiar-se destes avanços.

Logo na primeira metade do século XX, esse processo industrial, regido também por políticas imperialistas em favor dessas potências industriais, culminou com o estopim de duas grandes guerras mundiais que preconizavam estabelecer as referências de domínio social, político e ideológico de caráter universal. Esses fatos e acontecimentos históricos ilustram a turbulência e a instabilidade presentes nesse longo caminho de modificações sociais que, após o desfecho da segunda guerra mundial, em 1945, continua atravessando este tempo contemporâneo, atingindo as próprias noções de sociedade, tempo e espaço, alcançando discussões e pesquisas nas academias científicas.

Esses fatos históricos demonstram, através de seus objetivos e de seus discursos político-ideológicos, o atravessamento da modernidade para a contemporaneidade, desde a descentralização da monarquia – como na revolução francesa –, passando pelas novas formas de (re)produção socioeconômica – das revoluções industriais – e a não aceitação de um retorno

ao regime totalitário – como no caso do desfecho da segunda guerra mundial. Essas mudanças afetaram significativamente às formas de subjetivação e constituição psíquica do humano, que, como já se discutiu, apenas se concretiza pelas relações do humano com o social que o constitui.

Isso permite a reflexão acerca da construção do significado de juventude e adolescência, que adquiriu uma outra condição com as transformações contemporâneas. Na modernidade, a passagem do infantil ao mundo adulto era regida por uma figura patriarcal que estava no ápice triangular da estrutura do laço social. Havia um *pater* poder legitimado pelas instâncias e instituições simbólicas da lei social: a Igreja e o Estado. Ao pai, representante encarnado deste *pater* poder, era incumbido a função de coordenar as relações e, do ponto de vista psíquico, no exercício de uma função paterna, assumia a regência simbólica da constituição do supereu, assegurando a renúncia pulsional e a proibição do incesto. Aí já se configura uma diferença considerável frente ao que está posto na contemporaneidade: “a renúncia pulsional não é mais tão claramente o paradigma que orienta os jovens. Em lugar da proibição, a sociedade tornou-se mais permissiva” (SANTOS; BEMFICA, 2017, p. 53).

Como endossa Assis:

[...] as mutações históricas e culturais engendram novos padrões de socialização, demandados pelo capitalismo de consumo, os quais passam a requerer um tipo de subjetividade adaptada não mais a instituições normativas que fixam modelos de conduta, mas a dispositivos de controle que invocam a flexibilização e a inconsistência dos modelos identitários e uma atitude de descrença em relação às normas e leis (ASSIS, 2018, p. 185).

Tal reflexão não enaltece nostalgicamente um tempo passado, em favor dos rigores patriarcais, mas sinaliza que esta mudança ocasionou marcas sobre o processo de subjetivação. Marcas que ainda precisam de considerável reflexão para serem compreendidas, uma vez que, como anunciado anteriormente, este processo ainda está em curso, tornando ainda mais complexa a sua compreensão, sobretudo se houver a consideração de que qualquer aprendizado sempre necessita de um tempo para ser acomodado, imagine como esta acomodação poderia acontecer com um objeto tão fluído, dinâmico e ainda não plenamente materializado.

Nesse ensejo, Hamad (2012, p. 103) ressalta que o adolescente tem a potencialidade de ser “a imagem da cultura que [não] o porta”. A cultura líquida e pós-moderna da atual sociedade requer atenção dado o sofrimento que acarreta às pessoas. Melman (2009, p. 132) endossa a necessidade de “considerar [...] os estigmas eventualmente somáticos, [...] sob a forma de inscrições sobre o corpo, artifícios testemunhando o envolvimento desse corpo em um movimento hedonista” cultural que marca o reconhecimento social contemporâneo. A

contemporaneidade coloca “em perigo esta saída e a depressividade do adolescente [...] na melanconização do laço social. [...] Suicídio e violência são as duas consequências deste abandono do lugar do Outro” (RASSIAL, 2012, p. 74) em nada sustentado pelo social.

A problematização de questões acerca da cultura é algo fundamental. Gurski e Pereira (2016) ressaltam: “quando um sujeito entra no consultório do psicanalista, com ele entra também aquilo que Freud chamou de ‘mal-estar na cultura’ e, Lacan, de ‘a subjetividade da época’”. Talvez, também possamos estender este postulado à entrada do estudante na sala de aula, trazendo o “mal-estar” do qual, também, é porta voz. Dessa forma, é impossível pensar a adolescência, como tempo constitutivo da subjetividade e do psiquismo sem pensar acerca do laço social que a engloba. Constituição, subjetividade, sofrimento, atuação clínica e prática educacional estão implicados nas pautas de suas épocas culturais.

Problematizamos as formas do sujeito representar-se no laço social, algo particularmente crucial aos adolescentes que “recém-saídos do mundo da infância, precisam de referentes que indiquem o valor de seus atos e de suas palavras em relação ao Outro social” (A. JERUSALINSKY, 2004). Conforme refletem Gurski e Pereira (2016), a história singular da infância e de suas relações com os objetos primários, perpassada pelos valores simbólicos do contexto cultural, deve ser contundentemente compreendida, haja vista que “os sentidos são construídos desde os códigos que cada tempo cultural indica como lugar de produção” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 435). Sentidos que são caros à prática educacional. O adolescente constrói laços sociais em lugares privilegiados onde possa viver a intensidade do momento na solidão ou nos grupos. Nos laços entre pares e adultos, os adolescentes deparam-se com novos ideais e aspirações (ARAÚJO, 2014). Nesses enlaçamentos sociais, o sujeito vive a intensidade do confronto com temáticas intensas – amor, medo, solidão e morte –, situando-o no real da vida. É momento e lugar “onde [os adolescentes] podem experimentar e consolidar a nova identidade por intermédio de relações vividas no aqui e agora, entre si e si, [...] si e os seus semelhantes, num jogo contínuo de espelhamento” (MURATORI, 2014, p. 303).

A contemporaneidade passa por transformações que no social recebem várias denominações, entre as quais: “Pós-Modernidade (J.-F. Lyotard); HiperModernidade, Era do Vazio (G. Lipovetsky); NeoModernidade (S. P. Rouanet); Modernidade Líquida (Z. Bauman); Modernidade Radical (A. Giddens); Modernidade Reflexiva (U. Beck)”, cita Zacariotti (2015, p. 32), apontando as mais destacadas. O que atravessa e converge entre essas concepções sociológicas é a reflexão sobre a mudança paradigmática da configuração social. Todos esses teóricos refletem acerca da mudança cultural mobilizada pelas revoluções tecnológicas e pelo

capitalismo, também, por decorrência, pela globalização, possibilitando a celeridade da comunicação através dos meios tecnológicos digitais (ZACARIOTTI, 2015).

Como destaca a referida autora:

Algo é bastante singular na discussão, pois, apesar das divergências, há consenso entre os teóricos [da] Pós-Modernidade, em sua maioria sociólogos e filósofos, de que a Modernidade é o período ligado à racionalização, centralização do homem e condicionamento do progresso. Isso independente da linha de pensamento que seguem. O que muda é a perspectiva de análise sobre o processo de ruptura, tanto da Modernidade em relação à Pós-Medievalidade, com seus costumes e tradições; quanto da Pós-Modernidade em relação à Modernidade (ZACARIOTTI, 2015, p. 34).

Dessa forma, sinalizando uma mudança paradigmática entre esses tempos, percebe-se que a contemporaneidade está centrada a partir do fim do absoluto e das certezas estabelecidas por um discurso. Os padrões não mais são estáveis. Trata-se de um mundo social indefinido, diverso e fragmentado aberto a várias possibilidades (ZACARIOTTI, 2015), que também independem de seus valores ético-morais.

Nessa leitura, percebendo a descentração da estabilidade moderna rumo à relatividade contemporânea, cabe pensar acerca do processo de desestabilização proporcionado pelas feridas narcísicas trazidas à humanidade por Copérnico, Darwin e Freud. O primeiro afirmando que a terra não é o centro do universo; o segundo que o homem não é criação divina e pertence ao reino animal; e o terceiro declarando a não essência consciente do homem, sequer sendo senhor de sua própria morada – aqui fazendo menção ao âmbito psíquico. Haveria, no campo das hipóteses sociológicas, ainda uma quarta ferida narcísica, da qual se trata o pós-humanismo e a evolução tecnológica, da existência humana para além de sua corporeidade. Algo que implica as construções de mundo e de personagens virtuais que envolvem os RPG, doravante discutidas.

A modernidade, em relação à medievalidade, como ressaltou Zacariotti (2015), já fora marcada por consideráveis mudanças na configuração social, atravessando, como explica Toledo (2015), as formas de concepção do humano, da sociedade e do conhecimento. Na contemporaneidade, demarcando esse descentramento da modernidade, perpassando as feridas narcísicas ao longo da história, Hall (2006) aponta uma série de rupturas frente aos discursos modernos, sobretudo em relação ao progresso das ciências sociais e humanas, galgado já na segunda metade do século XX (TOLEDO, 2015).

A contemporaneidade descentrou, deslocou e fragmentou o sujeito, bem como as definições culturais estabelecidas referentes às classes sociais, ao gênero, à sexualidade, às etnias e à nacionalidade (HALL, 2006; TOLEDO, 2015). Houve um abalo das estruturas sociais; as referências estáveis que davam ao sujeito um ancoradouro frente ao mar social,

foram fragilizadas. O próprio sujeito cartesiano fora colocado em cheque, não é mais detentor sequer de sua história, uma vez que como os trabalhos marxistas sinalizam: os humanos apenas fazem história a partir das condições materiais que lhes são ofertadas, retirando do indivíduo o determinismo de “autor” e situando-o em função das “condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores” (TOLEDO, 2015, p. 62).

A teoria freudiana também “arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada” (HALL, 2006, p. 9). A máxima “penso, logo existo” cartesiana é retificada pela “penso onde não sou; logo sou onde não me penso” lacaniana. Como ressalta Toledo (2015, p. 63), “a psicanálise retira o sujeito [cognoscente] do centro do psiquismo, tal como Copérnico afastou a ideia da terra como centro do universo. De determinante, o sujeito passa ao lugar de determinado” na cena do Outro do Inconsciente.

Com os estudos linguísticos de Saussure, o sujeito também é, como explica Hall (2006), descentrado da sua autonomia linguística. Os significados não são criados autonomamente pelo sujeito, mas estão atrelados ao caráter social da língua, a suas regras e sistemas de significação próprios da cultura. Como reflete, “falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 2006, p. 11). Os próprios significados das palavras não são rígidos, são multimodulados em função de seu caráter cultural, carregando consigo “ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado” (HALL, 2006, p. 12).

A partir de Foucault, Hall (2006) pondera que outro descentramento do sujeito diz respeito ao fato de sua também não autonomia frente ao sistema social que se situa. Em sua análise foucaultiana constata que o sujeito também é determinado por um poder disciplinador controlado pelas instituições sociais – governo, escolas, prisões, hospitais, quartéis, entre outras (HALL, 2006).

O movimento feminista, nascido na década de 1960, revolucionou e estremeceu os alicerces do sujeito moderno (HALL, 2006). Junto a outros movimentos sociais de minorias, “revolucionou todo um conjunto de valores tanto nas organizações capitalistas como socialistas” (TOLEDO, 2015, p. 66).

Como explica Hall (2006), a modernidade tardia, como também define a contemporaneidade, é marcada por essas mudanças paradigmáticas que interrogam a identidade fixa, concreta, estável do sujeito moderno, oriundo do Iluminismo. Isso, na modernidade tardia,

resulta na abertura das identidades, assumindo características contraditórias, fragmentadas, inacabadas. Isso, como explica o referido autor, tem efeitos sérios e profundos sobre a construção subjetiva do sujeito pós-moderno.

Lacan (1985), discutindo sobre “Os complexos familiares”, explica que a identificação na modernidade era exercida por um pai pleno, algo que, na contemporaneidade, transformou-se em um pai discordante, falho e fragilizado. A dinâmica do poder se fragmenta, “homens e mulheres estão à deriva, sem nenhuma âncora, e não existe autoridade, ainda que castradora, que lhes dê um senso de direção. [...] os indivíduos se confrontam com a tarefa de se reinventar [...] em busca de um meio de salvação que devem descobrir por si mesmos” (MAZZEO, 2012, p. 102).

Com isso, destaca-se a definição de Eagleton (1996) para a contemporaneidade, caracterizando-a como uma corrente de pensamento que coloca em xeque as noções clássicas de verdade, racionalidade, identidade e objetividade. Há uma visão de mundo que o concebe de forma instável e imprevisível, regido por vasto conjunto de culturas e formas interpretativas que são desunificadas, provocando ceticismo em relação às verdades objetivas que argumentavam em favor de uma essência de verdade, história e normas. Nicolaci-da-Costa (2004) endossa que haverá, na contemporaneidade, uma ruptura filosófico-ideológica com o campo da modernidade, que, para essa autora, é caracterizado por uma objetividade “sólida e estriada, em virtudes da visibilidade de seus poderes centrais, hierarquias, regras, barreiras, fronteiras” (NICOLACI-DA-COSTA, 2004, p. 84).

Com esse embasamento, compreendemos o caráter fluido e descentralizado da contemporaneidade, como já haviam caracterizado Eagleton (1996), Deleuze e Guattari (1997) e Bauman (2001). Ressalva-se que esse caráter pós-moderno não nega a modernidade, pressupõe a existência e a convivência de ambas as realidades⁵⁰, seria a liquefação, a fusão e a interpenetração das diferentes características modernas em função de uma relatividade.

Bauman (1997) e Sennet (1998) enfatizam que no sujeito contemporâneo há uma demanda por satisfação imediata do desejo, algo que na modernidade se prevalecia o seu adiamento, ou talvez a sua interdição. O atual uso das tecnologias pode favorecer esse

⁵⁰ A existência desta ambivalência, desta relatividade de “dois tempos num mesmo tempo”, caracteriza a própria compreensão de contemporaneidade. Há ausência de uma verdade objetiva e absoluta. A certeza é flexibilizada, descentralizada, subjetificada. Algo que marca a própria atribuição de um nome para esse tempo, que para alguns teóricos se chamará propriamente de contemporaneidade, para outros: pós-modernidade, modernidade líquida, modernidade tardia, hipermodernidade. Neste trabalho, embora se dê preferência ao termo contemporaneidade, para efeitos de uma discussão “fluida”, perpassando dialeticamente a compreensão desses autores, utilizar-se-á também esses outros termos.

imediatismo, que no jogo digital se desvela, num contexto virtual, mas na busca por um prazer real e imediato.

Ainda que percebendo essas mudanças paradigmáticas explicitadas acima, Birman (2007) argumenta que não há circunstâncias que permitam chamarmos o mundo contemporâneo como pós-moderno, seria um tempo em que se constata mais uma etapa da modernidade, em que se encontra um mundo conturbado que situa os sujeitos frente a dificuldades para uma reação satisfatória diante dessa conturbação. Algo que se caracteriza pela sobrecarga e alta velocidade dos estímulos informativos da contemporaneidade, que, possivelmente, não consigam ser tão agilmente processados pelos instrumentos interpretativos dos sujeitos que convivem com tais estimulações (BIRMAN, 2007).

Bauman (2001) caracteriza a modernidade líquida a partir do dismantelamento dos ideais que poderiam ser partilhados nos laços sociais – algo que surge como consequência do enaltecimento do individualismo, em desfavor do coletivo – e a pretensa ideia de que o sujeito pode dominar todas as suas escolhas, possuindo a liberdade de definir aquilo que lhe trará felicidade. Uma abertura considerável ao discurso capitalista e consumista. Isso, ao sujeito, acarreta mudanças nas formas como o processo de subjetivação acontece, para este sociólogo, essa subjetivação ocorre muito mais rápido que em qualquer outro período histórico da humanidade (BAUMAN, 2011), demarcando uma transitoriedade que afeta o próprio discurso científico, cujas teorias necessitam constantemente sofrer revisões e renovações em função das novas possibilidades descritivas e interpretativas que emergem cada vez mais rápido. Vive-se “um período histórico em que mulheres e homens têm-se modificado física, psicológica e socialmente num ritmo mais acelerado que em tempos anteriores. Ou seja, a definição de um conceito completo, único e duradouro sobre os sujeitos é, certamente, inviável” (RIBEIRO, 2016, p. 22).

Essa incerteza frente a uma noção estável de sujeito atravessou a própria história da definição de adolescência. Como afirma Ribeiro (2016, p. 23), este tempo subjetivo, “por muito tempo nem existiu e [...], posteriormente, esteve vinculado somente a puberdade [...]. Hoje a adolescência é compreendida como uma fase entre a infância e a adultícia, que ultrapassa a puberdade e que é necessária para o crescimento biopsicossocial do indivíduo”.

A visibilidade dessas transformações sociais ganhou maior proporção no final do século XX, com o desenvolvimento de novas tecnologias de informação, particularmente a internet, que possibilitou a liquefação ou a diluição das fronteiras entre espaço e tempo. O sujeito contemporâneo imergiu numa configuração social “instável e flexível. Ele tem acesso a informações variadas, oriundas de diferentes culturas, em curtos espaços de tempo” (RIBEIRO,

2016, p. 23). Hall (2006) explica que o sujeito está em constante construção tendo como referência as formas como o humano se relaciona com as culturas que o circunda. Esse autor pondera que:

[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de **identificação**, e vê-la como **um processo em andamento**. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 30, grifos nossos).

Trata-se de um posicionamento congruente à psicanálise e à psicologia histórico-cultural. Percebe a identificação como um processo dinâmico e não estático, que se faz possível mediante as relações estabelecidas com os outros sociais, intrinsecamente influenciado pelo tempo histórico e o contexto cultural em que se encontram o sujeito.

Verzoni e Lisboa (2015, p. 462) explicam que outro aspecto que demarca esta instabilidade social “é a fragmentação da subjetividade: as formas de subjetivação contemporâneas dividiram-se em uma infinidade de unidades” caóticas e contraditórias, situando os indivíduos numa inconsistência psíquica e com falta de referências (BIRMAN, 2007).

Na contemporaneidade, observa-se, especialmente nas metrópoles, as mudanças subjetivas pelas quais jovens vem passando (VERZONI; LISBOA, 2015). Nota-se, conforme ressalta Birman (2013), um aumento das expressões agressivas e da violência entre os jovens de 16 a 24 anos. Essas formas subjetivas ancoram-se na idealização do outro como um inimigo, algo que é constantemente reforçado pelos valores competitivos do capitalismo (BIRMAN, 2013), ainda mais sob o neoliberalismo que determina a cultivação destes valores sociais de autonomia e liberdade individuais, um enaltecimento narcísico que endossa as relações competitivas em desfavor das colaborativas (KEHL, 2002; VERZONI; LISBOA, 2015).

Pode-se compreender que a contemporaneidade provocaria ao sujeito, no sentido polissêmico do verbo “provocar”: 1- enquanto causa: provocaria confusão, mal-estar e angústia em função da incerteza e da não existência de tempos e espaços determinados, o que acarreta o desejo pela satisfação imediata do desejo, haja vista sua impossibilidade ou seu adiamento, surge a angústia e o sofrimento; provocaria, em virtude do imediatismo, um imperativo do tempo presente, diante da relatividade do passado e da incerteza do futuro; 2- enquanto provocação, no intuito de despertar algo: provocaria a própria compreensão da singularidade e da inexistência de uma subjetividade determinada, mas potencialmente viabilizada pela

amplitude de suas relações; há, nesta provocação, uma potencialidade ao diálogo, à reflexão, ao debate e à circulação de saberes e culturas, de diversidade, no social.

Como ressalta Dufour (2005), Lebrun (2008) e Santos e Bemfica (2017), a contemporaneidade, em seu teor pós-moderno, traz consigo o declínio e a fragilização das tradições, das instituições – família, Estado e Igreja –, o enfraquecimento das figuras de autoridade e o desaparecimento dos rituais de iniciação na juventude – que representavam a passagem da infância para a vida adulta. Há ainda uma crise de legitimidade; a lei e a justiça foram relativizadas “pelo abalo das estruturas sociais, pelo progresso da ciência, pela ascensão da cultura do consumo e pela cultura da imagem” (SANTOS; BEMFICA, 2017, p. 52).

Dufour (2005) explica que, com o neoliberalismo, o relativismo, outrora iniciado com a modernidade, atinge uma dimensão inédita no mundo. O “liberal” caracteriza a liberação do humano dos valores e princípios tradicionais, possibilitando a ausência, aí demarcada, ser ocupada pelos ideais do consumo. Isso permitiu uma tenuidade do caráter simbólico, a debilidade das instituições tradicionais e a ampliação do poder do mercado capitalista para a construção de, como ressalta Santos e Bemfica (2017, p. 53), “indivíduos dóceis, precários, instáveis e facilmente comercializáveis. Essa transição é sustentada por dois fenômenos, a promoção da desinstitucionalização e da dessimbolização dos indivíduos”.

Em um tempo de declínio da autoridade e das grandes instituições sociais, há a multiplicação das referências de identificação (KELLES; LIMA, 2017), não se tem mais um modelo centralizado a ser seguido; as referências narrativas representadas pelo Estado, pela Igreja e pelo patriarcado não são mais hegemônicas, se esvaíram. Lipovetsky (2004) explica que no tempo contemporâneo o sujeito vem sendo deixado à deriva, não sendo mais sustentado pelas instituições.

Esta discussão traz à humanidade “novos desafios estéticos, éticos, jurídicos e educacionais ante os novos sistemas” (GOLDENBERG, 2017, p. 82), contudo, embora sejam modificações que devemos estar atentos para as implicações subjetivas que causam à humanidade e suas configurações relacionais, é preciso prudência diante das reflexões que caracterizam este tempo contemporâneo com valores negativos e situando-o exclusivamente como risco à integridade psicossocial dos sujeitos. Como bem lembra Goldenberg (2017, p. 83), “muita gente prognosticava o fim dos tempos por causa da televisão. [...] Sobrevivemos, contudo, e não nos saímos tão mal. Nossos filhos e netos têm ainda novas possibilidades abertas”. Não se trata de desconsiderar as implicações subjetivas contemporâneas e seus efeitos no laço social, mas, nas palavras do referido autor, busca-se “tratar do assunto com um tom

menos apocalíptico do que aquele que se deixa ouvir em muitos ensaios sobretudo europeus” (GOLDENBERG, 2017, p. 84).

Nesse ensejo, nas subseções seguintes, propõe-se esta reflexão acerca do tempo, do laço social e da cultura na contemporaneidade, elementos de relevante importância que provocam a subjetivação e a identificação do humano, neste trabalho, em especial, do adolescente, em seu caráter histórico e social.

1.3.1 *Questão de tempo(s)*

Na constituição subjetiva, quer em seu âmbito cognitivo-consciente, quer na formação do inconsciente, o sujeito apenas se constitui mediante a relação com o outro social. Como afirmam Oliveira e Hanke (2017, p. 303), “o sujeito não existe sem o Outro e o Outro se estende até a cultura”, desta forma o adolecer do tempo de Freud, de Vigotski e de Lacan, teóricos europeus, jamais será o mesmo que esta operação na atualidade. O mundo social passou por mudanças consideráveis, note-se, por exemplo, que aquilo denominado por Freud como puberdade, hoje já se tem uma definição de adolescência. Essas atualizações são necessárias ao saber científico, que, como produção humana sofre mudanças ao longo do tempo.

O tempo assume um sentido histórico no processo constitutivo, permitindo ao humano a incursão na cultura e a sua transformação social. Como vimos discutindo, o processo de industrialização das nações, inclusive pela invenção e disseminação de um aparelho mecânico capaz de medir cronologicamente o tempo, atribui a este um outro significado. Com as revoluções industriais e tecnológicas, o tempo passou a ser visto como “um modo de medir a produção, tempo de produtividade, que passa a ser pautado pelo dinheiro [...] um tempo esvaziado de sua dimensão subjetiva” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 431), encarado como uma sucessão de acontecimentos que devem ser trabalhados de forma eficaz, eficiente e rápida. Há uma demanda pelo imediatismo da resolutividade dos problemas humanos, desde os mais triviais, até os existenciais. Não se vem considerando o tempo lógico e subjetivo necessário para que os sujeitos possam pensar, refletir e elaborar as suas vivências e assim se tornarem experiência subjetiva (GURSKI; PEREIRA, 2016). Trata-se de um tempo neoliberal que preza pela quantidade do ter, em detrimento da qualidade do ser.

Como caracterizam Pereira e Gurski (2014, p. 377), são “tempos melancólicos, pós-revolucionários, caracterizados pela suspensão do desejo, pela apatia, pelo transbordamento do gozo que visa apenas à satisfação pessoal, imediata e vazia”, sem a mediação do simbólico e

em detrimento da relação com o Outro. Este que passa a ser objetificado em favor do mais gozar, ou até gozar sem sua mediação simbólica – gozar sem o Outro (LEBRUN, 2008).

O tempo vazio, o ócio, o tédio, como ressalta Kehl (2009) causa espanto. Não percebem o quanto ele também é importante para a subjetividade e a criatividade. Vale, com isso, lembrar que os grandes filósofos, cientistas e artistas que inspiraram e ainda inspiram a humanidade, mesmo que numa posição mais líquida, como diria Bauman, – Sócrates, Platão, Aristóteles, Leonardo da Vinci, Galileu, Mozart, Descartes, Marx, Nietzsche, Freud, Sartre, Vigotski, Lacan, e tantos outros, citando estes apenas para destacar alguns expoentes – criaram suas ideias e obras durante este tempo vazio. Permitiram-se, em consonância à reflexão de Kehl (2009, p. 164), a experiência do “tédio vivido sem angústia, como puro tempo vazio a ser preenchido pela fantasia”. Talvez os RPG ou outras formas de entretenimento venham a essa carência fazer suplência, constituindo uma forma de se vivenciar a fantasia, ainda que pelo anteparo tecnológico dos consoles de vídeo games, dos celulares ou dos computadores.

Hoje, cobra-se do sujeito produtividade imediata, na significação de que “é preciso aproveitar o tempo, fazer render a vida, sem preguiça e sem descanso” (KEHL, 2009, p. 125). Esse tempo que “se coloca a serviço dos objetos de consumo” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 434), objetos de gozo imediato. Então, questiona-se, ainda que retoricamente: que rendimento seria este? a quem beneficiaria? que repercussões ao sujeito traria?

Trocou-se os tempos lógicos das narrativas da vida, e daquelas que a inspiravam e traziam questionamentos, pelo tempo cronológico da mais valia, do excesso e do imediatismo. Nesse sentido, “qual o efeito, sobre a vida psíquica do adolescente contemporâneo, da perda da possibilidade de elaboração das vivências por meio das narrativas e de outros movimentos de elaboração?” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 432). A narrativa, em um tempo lógico, é um meio de se elaborar e galgar sentidos para os interrogantes existenciais, psíquicos, por sua vez, que envolvem a constituição humana. Na falta das narrativas clássicas, refletimos se os RPG, diante das vivências que proporcionam, de um tempo de imersão numa realidade virtual que se aproxima desse tempo lógico, poderia suprir a necessidade de um tempo de elaboração, permitindo que angústias sejam também elaboradas e que se tenha, pelas personificações e interpretações de personagens, um reconhecimento social, por vezes não alcançado no espaço social. Argumentamos que, para alguns jovens - haja vista a impossibilidade de uma generalização - isso é bem possível.

A passagem do tempo na contemporaneidade vai, como explicam Gurski e Pereira (2016), do tempo *Kairós*, artesanal e orgânico, que permite a vacuidade, ao tempo *Cronos*, devorador, mecânico, que tudo consome, inclusive o corpo. O *Kairós* prezando pela qualidade,

pelo coletivo, próximo ao sonho; o *Cronos* pela quantidade, pelo individualismo. A temporalidade contemporânea legou ao sujeito as consequências solitárias de sua vida e seus acontecimentos (GURSKI; PEREIRA, 2006). “As mesmas engenhocas destinadas a economizar-nos nas tarefas manuais, e aumentar o tempo ocioso, vêm produzindo um sentimento crescente de encurtamento da temporalidade” (GURSKI; PEREIRA, 2006, p. 434).

Kehl (2004), refletindo sobre as repercussões dessa temporalidade contemporânea no psiquismo, explica que há uma proporcionalidade direta entre o quanto mais a consciência é capturada por essa vigilância aos estímulos do mais gozar imediato, numa sociedade de consumo, e o aumento da percepção da passagem temporal. Algo que difere do tempo contemplativo, *Kairós*, “que passa despercebido e é vivido de um modo pleno” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 435).

Bauman (2001) define esta época através do conceito de modernidade líquida, cujo tempo tem papel crucial para tal definição. A contemporaneidade e o mundo dela resultante é considerado líquido, haja vista seu caráter volúvel, possível de tomar diferentes formas livremente. Como destaca Verzoni e Lisboa (2015, p. 462), “na época dos líquidos, o tempo passa a ser o elemento mais confiável uma vez que, se for respeitado, permite ao menos algum tipo de apreensão sobre a subjetividade”, algo difícil de ser feito, haja vista a transitoriedade que a perpassa. Na época que as relações eram mais sólidas, e não líquidas, como sugere Bauman (2001), o tempo era controlado facilmente, pois se permitia viver seu curso, garantindo uma estabilidade muito mais influenciada pelo espaço social que pelas dificuldades de se lidar com o tempo. A modernidade líquida ilude as pessoas de forma a permitir-lhes acreditar que escolheram a vida que sempre desejaram. Estratégia fascinante do capitalismo que captura os sujeitos pelo consumismo do prazer.

Há, com isso, “o abandono de padrões, códigos e regras que orientavam e restringiam a vida das pessoas [...], fundamentando-se na promessa de emancipação cuja característica principal seria a possibilidade de autoconstrução” (VERZONI; LISBOA, 2015, p. 462). Tal autoconstrução e invenção de si mesmo podem ser percebidas no tempo virtual dos *games*, através dos quais, adolescentes – também aqueles que num tempo cronológico estão considerados na idade adulta – podem vivenciar e personificar narrativas através de personagens fantásticos, mágicos, que podem vislumbrar traços de sua identificação - ou talvez da fragilidade de sua identificação, frente à possível colagem à identidades caricatas na cena virtual -, como num recurso subjetivo entre o Eu ideal e o Ideal de Eu, intrinsecamente relacionados à cultura e aos laços sociais que ela permite, ou não.

1.3.2 *Cultura e laço social*

Outrora, os sujeitos, em suas expressões subjetivas na sociedade, também no que diz respeito à sua própria orientação pessoal, norteavam-se a partir de grupos referenciais com os quais havia identificação e a construção de um pertencimento em comum. Para Bauman (2001), com a modernidade líquida, isso se esvaiu, lançando o sujeito numa deriva existencial frente a uma sociedade que lhe impõe um imediatismo exacerbado. Como explica Melman (2002 *apud* VERZONI; LISBOA, 2015), a sociedade contemporânea força o sujeito a um imperativo de um gozo sem limites, impossibilitando-lhe também o discernimento entre aquilo que lhe causa prazer e, no âmbito de sua singularidade, o que lhe faz bem.

Freud (1996) refletiu sobre a cultura e a apontou como a totalidade de realizações que permitem ao humano sua separação da condição animal. Essa noção também atravessou a compreensão vigotskiana, que entende a constituição do humano nos enlaces da cultura e da história, a partir de seu desenvolvimento filogenético e ontogenético.

Na compreensão psicanalítica, a cultura, numa configuração coletiva, permite ao sujeito certa estabilidade frente às intempéries da natureza, assegurando-lhe um mínimo de segurança. Todavia, para alcançar essa estabilidade, o humano precisa renunciar sua liberdade individual e submeter-se a um conjunto de leis, normas e costumes para sustentar o processo civilizatório. Nesse processo, à civilização é incumbida a manutenção e a preservação da cultura, para isso faz uso de instituições, ordens e regulamentos que possuem a finalidade de controle de seus integrantes. Assim, é formada a humanidade em sua condição civilizatória. O psiquismo, na civilização, se constitui mediante essa cara renúncia engendrada pela frustração, proibição e privação (FREUD, 1996).

A frustração diz respeito à impossibilidade de satisfação de um desejo, circunscrito pela energia pulsional, ou pela impossibilidade de sua satisfação plena. A proibição é a representação simbólica dessa impossibilidade, uma lei, uma norma, estabelecida pela ordem social. A privação, por sua vez, é o que ocorre ao sujeito por consequência da proibição. Nessa tríade civilizatória, há a divergência de dois pólos, do desejo individual e da preservação da cultura, que só pode ser feita mediante renúncias. Em resposta a tal conflito, o humano constrói sua subjetividade tentando conciliar esta “luta” e assim faz com que esses pólos sofram renovações constantes em função do tempo histórico no qual se encontra (FREUD, 1996). Como ressalta Verzoni e Lisboa (2015, p. 461). “a subjetividade [...] é [...] suscetível às mudanças históricas e culturais e representa, em certo sentido, uma defesa ou amparo do sujeito

em relação às condições da civilização em que vive”, uma forma de lidar com as angústias inerentes à renúncia pulsional.

Acerca da análise freudiana, considera A. Santos:

Se por um lado, não há subjetividade que se desenvolva fora do laço social, por outro lado, todo laço social fundamenta-se naquilo que coloca limite a ânsia de gozo pleno dos sujeitos. Freud ensina que cabe à cultura o papel de regular os modos e as possibilidades de gozo para cada indivíduo. Papel esse que é indispensável na preservação da vida individual e na organização da vida coletiva (A. SANTOS, 2014, p. 79).

Nesse ensejo, endossa-se ainda mais a impossibilidade de se pensar em processos psíquicos, também educacionais, – considerando que estes dependem daqueles –, sem haver a reflexão sobre o laço social que os enseja. O sujeito, de ordem psíquica, inserido no campo educacional, ou qualquer outro do social, deve ser compreendido “numa estreita relação com as pautas de cada época” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 430), pois é justamente em função delas que se constitui e se produz.

No processo constitutivo, no tornar-se humano, o sujeito depara-se com o problema iminente de verificar e criar formas de se representar no laço social (GURSKI; PEREIRA, 2016). Isto, na adolescência, na passagem da infância ao mundo adulto, é algo nodal, uma vez que os adolescentes necessitam de referentes que possam atribuir valor aos seus atos e às palavras que dizem respeito ao Outro social (A. JERUSALINSKY, 2004; GURSKI; PEREIRA, 2016). Como ponderam Gurski e Pereira (2016, p. 435), esta necessidade não é garantida, pois “a dose dessa garantia depende tanto da história das relações infantis do sujeito quanto do modo pelo qual a cultura em que o sujeito está inserido trata dos valores simbólicos”.

Nessa perspectiva, a cultura contemporânea traz consigo mutações que sinalizam uma ruptura paradigmática com a modernidade. Apresenta uma outra forma de lidar com os “valores simbólicos” a que Gurski e Pereira (2016) fazem menção. Isso não escapa ao sujeito e traz-lhe implicações. Rassial (2012) sinaliza, em função dessas mutações contemporâneas, uma crise do laço social. Crise que não necessariamente aponta um teor negativo, mas que sinaliza uma desordem frente ao desconhecido e cujos efeitos já podem ser sentidos. Essa crise é, como explica Assis (2018), marcada pelo declínio da imago paterna, que ocupa a função representativa e simbólica da cultura e das leis que configuram o pacto social.

Há, com isso, o declínio da autoridade e das grandes instituições que sustentavam a condição simbólica do laço social na modernidade, multiplicando as possibilidades referenciais de identificação. O sujeito contemporâneo não é mais sustentado pelas instituições

(LIPOVETSKY, 2004; KELLES; LIMA, 2017), elas se demonstraram falhas, abrindo uma vacuidade no espaço da identificação para ser ocupada pelo hiperconsumismo, pela hiperindividualização e pela hipervigilância hedonistas da ideologia imediatista (LIPOVETSKY, 2004).

Como explicam Oliveira e Hanke (2017), a imago paterna permitia ao adolescente a construção de um sentido frente às respostas lançadas pelos interrogantes emergidos a partir da puberdade. Essa representação superegóica da cultura pós-moderna, que antes inscrevia o adiamento ou a barração do gozo, hoje permite que este seja desmedido – ainda que nunca venha a ser pleno – através do gozo do consumo, acarretando dificuldades para a subjetivação na adolescência.

O enlace que produz o sujeito na cultura, de forma que tudo aquilo que lhe é exterior também lhe seja pertencente (OLIVEIRA; HANKE, 2017), é, como comparou Lacan (2005), semelhante ao que acontece na banda de Moebius, ilustrada abaixo – Figura 1. Nota-se a forma peculiar como a fita ilustrada é torcida, coincidindo duas superfícies que misturam a parte interior e exterior, rompendo com uma lógica dualista em que se separa aquilo que seria interno e externo. Da mesma forma, constitui-se o sujeito, o qual “não está imune aos acontecimentos da palavra que o representa, do corpo que nele pulsa, do mundo que o cerca, da política que o comanda, da ciência que o define e de toda a cultura que o afeta e produz” (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 303).

Figura 1 - “La banda de Möbius” de Adam Pekalski



Fonte: <https://ztfnews.wordpress.com/2013/09/14/la-banda-de-mobius-de-adam-pekalski/>

Por decorrência disto, não há como as mudanças da contemporaneidade não causarem efeito sobre a subjetividade humana, uma vez que esta apenas é formada mediante a imagem total que se forma, como na metáfora da Moebius, da junção entre as representações internas - pulsionais, no âmbito do inconsciente, ou do que já fora apropriado, no âmbito cognitivo-consciente - e das configurações externas - a cultura e a história -, produzindo um laço, ao qual se denominou social. No laço social contemporâneo, o ensino lacaniano reflete que o imperativo do retardo do gozo do tempo moderno foi substituído pelo imperativo do gozo “transformado em uma obrigação” (SAFATLE, 2005 *apud* OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 306). E nisto há um problema nodal: esse gozo, ainda que se tente, jamais será alcançado plenamente, é impossível de ser satisfeito. Com isso, o superego contemporâneo:

[...] não diminuiu sua pressão nem sua insensatez, ele apenas trocou sua exigência. Se, antes, sua exigência era “não se satisfaça”, o que era igualmente impossível, pois o sujeito se satisfazia no sintoma, agora ele ordena o gozo, mas nada diz sobre como gozar. Ou melhor, diz de tantas formas que é o mesmo que não dissesse (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 306).

Essa crise, a que se refere Rassial (2012), afeta os adolescentes e jovens, pois encontram-se justamente neste momento da passagem do familiar ao estranho social que, ao invés de assegurar-lhes um lugar subjetivo, simbólico, da palavra, oferecem-lhe um lugar vacante, sem os recursos mínimos para que o sujeito adolescente possa ao menos ocupá-lo com sua subjetividade. O espaço social, na configuração cultural, “não mais provê insígnias estáveis para consolidar as identidades em construção e não mais assegura nenhum lugar, ou produz discursos que possam apoiar a constituição de ideais éticos” (ASSIS, 2018, p. 199).

J. Jerusalinsky (2017, p. 15), nesse sentido, escreve sobre a existência de “uma descontinuidade produzida pela era digital nos modos de estabelecer o laço social e nas formas discursivas de sustentar subjetivamente as experiências”. Essa descontinuidade, em si, sinalizando transformações sociais, não implica algo negativo aos laços, mas requer atenção frente aos riscos que os imperativos do gozo, já sinalizados pelo ensino lacaniano, sobretudo em detrimento do Outro, possibilitam à subjetividade e ao pacto social, podendo descambar em sua recusa.

Entretanto, Mena (2017, p. 219) reflete que “o laço social também passa pelos *gadgets*⁵¹”. Esse autor aponta que, contrariamente ao que muitos imaginam ou sinalizam, os jovens – o sujeito contemporâneo da era digital como um todo –, quando conectados, nem

⁵¹ Gíria tecnológica que se refere aos instrumentos digitais utilizados para facilitar ou entreter a vida cotidiana.

sempre estão sozinhos, sinalizando uma recusa ao laço. Por vezes, Mena (2017) pondera, trata-se mais de uma dependência que necessariamente de uma recusa ao laço. O que diz também de uma dificuldade simbólica, de se desprender do discurso alienante do Outro. Existem várias nuances interpretativas sobre o fenômeno virtual-digital, algumas delas doravante discutimos, especialmente aquelas relacionadas aos RPG.

Como afirma A. Santos (2014, p. 71), “do ponto de vista do laço social o que se evidencia na adolescência é a possibilidade do adolescente pensar, sentir e viver diferente dos modelos identificatórios da [...] infância”, sem contudo apagá-los de sua história, mas transformando-os em algo criativo, singular, de sua subjetividade nos enlaçamentos possíveis da cultura. J. Jerusalinsky (2017, p. 16) afirma que “mudam os ideais de viver, e os sintomas mudam com eles”, sintomas que dizem desta singularidade existencial pela qual o psíquico se revela no cultural.

Os efeitos da contemporaneidade, sim, são preocupantes. Mas que, como ponderou Goldemberg (2017), a temática não deve ser tratada em tom apocalíptico, como se não houvesse mais jeito e todos estivessem fadados ao fim. Sabe-se que toda mudança ocasiona intempéries, desconfortos, dúvidas, isso não seria diferente num tempo transitório como o qual se vive atualmente. Contudo, a reflexão acerca da cultura deste tempo permite estar atento às produções sintomáticas dos sujeitos, particularmente dos jovens, foco deste estudo, que, em seus espaços sociais – virtuais ou não, entre os quais está a escola e a própria rede que lhes oferece os jogos digitais – podem construir sentidos. Os efeitos da contemporaneidade podem ser transformados, desde que assegurado ao sujeito o lugar simbólico da palavra e da relação com o Outro, para ao invés de desenlaces, produzir laços significativos e criativos, significando a sua própria existência.

1.3.3 A que(m) vem o adolescer?

*“Eu sei quem ‘eu’ sou em relação com ‘o outro’ [...] que eu não posso ser”
(HALL, 2006, p. 40)*

O sujeito na adolescência, afirmam Pereira e Gurski (2014, p. 378), “pode ser tomado como o sujeito paradigmático do seu tempo social”. Dessa forma, o adolescente pode desvelar, por sua passagem da infância à vida adulta, a configuração social em suas nuances históricas, em função do tempo que se encontra, e culturais, considerando as formas pelas quais os laços sociais acontecem. Isso porque o adolescer é um tempo sensível para a formação subjetiva no encontro com o social, nessa sensibilidade, o adolescente, na ruptura com a geração que o

precede, a partir dos impasses de sua identificação, pode ser porta voz da cultura de sua sociedade.

Nesse ensejo, Santos e Bemfica (2017) explicam que as formações subjetivas da contemporaneidade tomam rumos que se manifestam de forma mais acentuada na juventude. Esta, “encarna de forma mais explícita as alterações de uma época, podendo servir como um termômetro deste [...] tempo” (SANTOS; BEMFICA, 2017, p. 54) contemporâneo.

Com a discussão acerca da sociedade contemporânea, oriunda da industrialização das nações, nota-se que “os adolescentes [...] vivem e são educados para uma sociedade que os objetaliza, induzindo-os ao individualismo consumista, [...] a objetos de gozo que obedecem a um imperativo do **‘ter’ para não ‘serem’** segregados e alijados na circulação social” (PEREIRA; GURSKI, 2014, p. 378, grifos nossos). Trata-se de um enaltecimento do imediatismo do “ter” em detrimento da condição lógico-existencial do “ser”. Isso configura uma tentativa de universalização subjetiva, buscando uma padronização das formas humanas, esvaindo-se de suas singularidades.

O próprio enaltecimento do ser, ou (a)parecer ser, jovem tenta colocar todas as pessoas numa mesma posição subjetiva, apagando a diferença demarcada pela alteridade geracional, que, como explicam Gurski e Pereira (2016, p. 435), é “necessária àqueles que, recém-chegados da infância e das mutações pubertárias, inauguram suas primeiras inscrições na esfera pública e social”. O lugar do adulto está vacante. Não há receios, na lógica consumista, em se buscar mitigar os sinais do tempo que diferenciam as gerações, e, assim, rompe-se, simbolicamente, o elo entre passado, presente e futuro (GURSKI; PEREIRA, 2016).

A isso, somada às particularidades do adolescer, como permitir que os adolescentes possam distinguir-se de seus genitores e assim poderem formular algo que lhes seja particular, singular? O nóculo problemático da questão não consiste na sensação, tão disseminada pelo discurso do senso comum, de “sentir-se jovem”. O problema está no fato do discurso capitalista-neoliberal disseminar, “junto à imagem da juventude, a ideia de gozo pleno, alcançada pelo vigor físico, pela agitação na vida social e sexual, pelo poder do consumo, entre tantas outras características que colocam frente ao jovem um imperativo: goze!” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 435).

Se o adolescente precisa do Outro para operar sua identificação e assim passar à dimensão de ser sujeito – cognitivo-consciente ou do inconsciente –, nessa configuração cultural, reforçada pelo capitalismo consumista, com quem ou que pode identificar-se? Haja vista que, a identificação, como discutido no campo psicanalítico, implica uma falta primordial. Falta que encontrou no narcisismo da infância uma forma de aplacar a angústia que dela emana,

e agora na adolescência, esse narcisismo, transformado pelo recalque, necessitaria ser direcionado aos objetos da cultura, diferente dos primários da infância. Como essa identificação poderia acontecer de forma menos angustiante, se é disseminado o discurso ilusório de que esta falta poderia ser preenchida pelo imperativo imediato do mais gozar? Pois é-lhes dito que “devem desfrutar da liberdade e de todas as possibilidades que a eles são oferecidas por esse modelo de sociedade hedonista e, praticamente, sem proibições. Isso obviamente acaba como uma fonte inesgotável de mal-estar” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 436).

O jogo digital pode surgir como essa tentativa de gozo absoluto, de lugar especular de prazer em que, pela imaginação, tudo é possível apenas com o clicar do mouse ou um simples movimento do *joystick*. Note-se a própria estruturação da palavra de língua inglesa *joystick*: por justaposição, dois substantivos *joy*, que pode ser entendido como alegria, prazer, e *stick*, traduzido como bastão, são unidos significando um bastão do prazer. Em contrapartida, o jogo também pode operar como suplência frente aos impasses do social, atenuando a angústia do sujeito adolescente frente às mudanças paradigmáticas próprias deste momento, somadas à ineficiência simbólica da cultura capitalista que não lhe assegura um lugar subjetivo de autenticidade e singularidade. Nas possibilidades que envolvem os jogos digitais, pode-se utilizar de uma invenção contemporânea para gerar saber no campo do Outro, viabilizando as relações de alteridade e de ensino-aprendizagem, neste caso a educação regular em seus espaços institucionais. O RPG, utilizado como instrumento cultural no âmbito pedagógico pode ocupar este espaço de elo entre esse adolescente alienado à tecnologia e o campo do Outro social, neste estudo relacionado ao âmbito educacional. À frente aprofundaremos esta discussão.

A passagem do Outro parental para o Outro social, a partir da compreensão lacaniana, em si já é uma experiência que exige grande empreendimento psíquico do sujeito. O sujeito busca “desligar-se da influência dos pais, [que] é de certo modo buscar essa inscrição para além do lar” (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 307), com isso “o jovem debate-se, destruindo e reconstruindo referências e conceitos de si e do mundo, é na transicionalidade do Outro familiar ao Outro social que o adolescente forja seu lugar de enunciação” (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 436). Considerando a tentativa de desacreditar o lugar simbólico deste Outro, frente aos ditames contemporâneos, o adolescente também padece os efeitos da desvalorização da experiência demarcada pelas distinções geracionais.

Como ressalta Gurski e Pereira:

Na busca de um lugar para si, parecido com um novo nascimento, o adolescente sofre com os efeitos ad-vindos da desmoralização da experiência, do empobre-cimento das

narratividades, da ausência de diferença geracional, e responde a essas condições com o colorido sintomático que já conhecemos (GURSKI; PEREIRA, 2016, p. 438).

Sintomas que atravessam desde as dificuldades sociais, até as formas mais graves de adoecimento, marcadas pela depressão, pelos distúrbios alimentares e pelos comportamentos auto-escarificatórios.

É neste cenário de declínio da imago paterna e de um supereu ditando o gozo desmedido e longe de qualquer ideal que o sustente na condição simbólica, que os jovens atravessam a puberdade e de alguma forma tem que se a ver com seu processo identificatório na contemporaneidade. Nos estudos freudianos, situando a configuração do encontro da filogênese e da ontogênese no processo do desenvolvimento e constitutivo do humano, é interessante a analogia encontrada por Oliveira e Hanke (2017, p. 307): “podemos dizer que os povos primitivos estão tão próximos do psiquismo infantil como a sociedade contemporânea está da adolescência”. Uma metáfora adequada à transitoriedade da contemporaneidade frente à mesma transitoriedade pela qual passa o adolescente: “crise da imago paterna, crise dos ideais, crise do Outro, enfim, muito do que afirmamos caracterizar a adolescência também caracteriza o mundo em que atualmente vivemos” (OLIVEIRA; HANKE, 2017, p. 307).

Colares explica que:

Na modernidade, o laço social e a identificação eram conduzidos por um eixo vertical, simbólico, ou seja, o líder orientava os seus membros. Freud (1921) exemplifica dois grupos conduzidos por uma identificação vertical: a Igreja e o Exército; por se organizarem em torno do líder, que detinha “o saber”. Ambas as instituições são triangulares ou piramidais, com um ápice ideal, ocupado pelo mestre. Os grupos, na atualidade, perante a inconsistência do Outro, estabelecem a identificação horizontal, imaginária, ou seja, os membros do grupo se organizam entre eles mesmos. Assim, há um declínio das identificações verticais. A identificação vertical, ao líder, foi substituída pela horizontal, aos pares. Portanto, quando essas identificações se dão a nível do imaginário, não formam um conjunto de traços coerentes para o sujeito (COLARES, 2014, p. 29).

A isso, agrega-se a fascinação da tecnologia virtual que se encontra emaranhada com as formas contemporâneas de subjetivação, demarcadas pelo “prazer instantâneo e [...] [pela] desmotivação em relação às atividades que exigem algum esforço ou adiamento do prazer” (KELLES; LIMA, 2017, p. 210). Com isso, os jovens dão preferência às relações virtuais disponibilizadas pelos instrumentos digitais e suas infinitas possibilidades de conexão, e distanciam-se das relações locais, restritas ao espaço comunitário e territorial em que se encontra o sujeito (VERZONI; LISBOA, 2015). “As possibilidades oferecidas pelo espaço

local nem sequer se comparam com as múltiplas opções proporcionadas pelo ciberespaço” (VERZONI; LISBOA, 2015, p. 463), tornando as relações do território local insignificantes em relação ao meio virtual, que, na modernidade, conforme Bauman (2009), assume maior predominância.

Essa reflexão permite a compreensão da organização dialética tomada pelo capitalismo, pois, em seu discurso, conseguiu capturar um tempo conflituoso da constituição humana – a adolescência – em sua lógica do mercado, logo que o adolescente é inserido na sociedade do consumo (TOLEDO, 2015; CARDOSO, 2017). Aquilo que era caos, do tempo adolescente, o mercado capitalista transformou em propensão ao consumo, que, segundo seu discurso, pode aplacar a angústia, garantindo o prazer (KEHL, 2004). Para Cardoso (2017), se, sob um olhar, o adolescente ainda precisa esperar para atingir a maturidade dele esperado no laço social, por outro, do lado do capital, o sujeito neste tempo “já é considerado um consumidor em potencial. [Talvez até mesmo já o seja.] Ser jovem, portanto, virou um slogan, uma condição para pertencer a uma classe social vitoriosa por meio do consumo” (CARDOSO, 2017, p. 23).

É no momento do encontro com o Outro, que o adolescente pode encontrar-se. Este Outro pode ser seu próprio inconsciente, uma alteridade de reconhecimento do próprio eu do sujeito (ALBERTI, 2013). Trata-se do discurso do Outro, desta instância simbólica que vem antecipar e significar o sujeito em sua existência.

As transformações do adolescer, particularmente as que se presentificam nas relações parentais, permitem que o sujeito crie outras relações para além da configuração familiar, amizades que podem ser mais intensas que aquelas formadas na infância (ALBERTI, 2013). Para Alberti (2013), na infância, o sujeito idealiza seus pais, encarna neles seus ídolos, seus heróis, suas referências. Ao passo que vão *adolescendo*, vão também constatando as falhas, as incongruências desses pais, permitindo a separação da adolescência frente “aos pais imaginarizados e idealizados, e só pode acontecer se a incorporação dos pais tiver obtido êxito. Quanto mais sólida tal incorporação, maior terá sido a herança dos pais que servirá como recurso para o sujeito adolescente agir conforme suas próprias decisões” (ALBERTI, 2013, p. 14), isso diz de sua história subjetiva.

“No grupo de iguais, o adolescente encontra novas relações, outras pessoas tornam-se companheiros, confidentes, cúmplices e modelos. A identificação que até agora era privilégio da figura paterna sofre certa diluição e o sujeito realiza outras identificações” (A. SANTOS, 2014, p. 72), atravessando outros ídolos, amigos, namorados, professores, artistas, e tantos outros que se aproximam da configuração de seu Ideal de Eu, sendo objeto pulsional e “alvo de seu amor e de sua admiração” (A. SANTOS, 2014, p. 72). Essas novas possibilidades

identificatórias interferem nas formas como percebe e sente o mundo, permite ao adolescente a reconstrução de valores não mais centralizados nas pautas parentais. Na passagem adolescente, isso é muito importante.

O adolecer consiste no trabalho psíquico que se opera, permitindo ao sujeito “significar e ressignificar o enigma da puberdade e minimizar os efeitos da experiência empobrecida de significantes provocada por uma sociedade desautorizada, que lhe dê suporte ante os imperativos da realidade circundante” (TOLEDO, 2015, p. 105). No laço contemporâneo, a adolescência, como fenômeno complexo, atravessa imprecisões que tocam a delimitação de um tempo cronológico frente ao processo de subjetivação próprio desta passagem. Se as operações psíquicas, anteriormente explicadas, próprias deste tempo não forem operadas, é possível que a adolescência não se conclua (TOLEDO, 2015).

Lesourd afirma que:

Todas as culturas tradicionais ou clássicas construíam um limite ao gozo para os humanos, reservando a plenitude do gozo aos deuses e aos humanos que fossem ao seu encontro após a morte. A noção de paraíso, qualquer que seja o nome dado a ele pela cultura veicula a possibilidade da recuperação do gozo pleno para um sujeito, mas após a morte. Os vivos devem viver no gozo limitado (LESOURD, 2012, p. 30).

Discurso, mitológico inclusive, da modernidade que na contemporaneidade se esvaiu pelo capitalismo neoliberal do tudo poder ter para ser. O mundo contemporâneo sustenta-se nesta pretensa garantia de que o gozo não deve ser retardado, mas assegurado no aqui e no agora. O gozo individual, ao invés de seguir os paradigmas da coletividade, hoje é regido pelo mercado consumidor e “pela lei da oferta e da procura, não há previsão de interdição ao gozo pleno do sujeito, antes, há a promessa [ilusória] manipulada de gozo” (A. SANTOS, 2014, p. 80). Vende-se, como reflete A. Santos (2014), um discurso ilusório de liberdade e autonomia individual que impera ao sujeito, quase que em uma “obrigatoriedade”, o gozo hedonista do consumo para assim demarcar sua autodeterminação, sendo, ilusoriamente, repete-se, quem achar que deva “ser”, se assim puder “ter”.

“Se [...] a infância é marcada por um Outro consistente, que sabe, que organiza, que orienta, a partir da puberdade seria sentida a inconsistência do Outro. O declínio do simbólico lança o adolescente a um abandono, obrigando-o a tornar-se o artesão do sentido” (MENA, 2017, p. 221) de sua própria existência. A adolescência, como sintoma da modernidade, surge no exato momento em que o Outro não mais consegue responder satisfatoriamente às necessidades subjetivas (MENA, 2017) em conflito com o laço social. É nesta configuração que se identifica o sujeito adolescente, e é isso a que(m) vem, engendrado por seu tempo

histórico nos enlaçamentos de sua cultura regida pelo neoliberalismo e sua lógica consumista. Isso traz a percepção de que as próprias expressões de sofrimento do adolescente, quer em suas condições normais, do que se espera frente à passagem do adolescer, quer em agravamentos do sofrimento, resultando em formações sintomáticas que colocam em risco sua própria vida, apresentam estreita correspondência com os ditames do laço social contemporâneo.

É por esse entendimento que, para haver uma dedicação de nossa parte à compreensão da apropriação de conhecimentos e da identificação no processo de ensino-aprendizagem de adolescentes com o uso de RPG digitais, dispusemos a discussão do adolescer e do laço social que o engendra neste primeiro capítulo. Por acreditarmos que o processo educativo, e o processo de ensino-aprendizagem que lhe é particular, deve estar centrado no sujeito que o constitui, e que por ele também é constituído, é que estruturamos esta dissertação de forma a primeiro falarmos sobre o sujeito – ou talvez os sujeitos, considerando o diálogo das duas frentes epistemológicas que embasam este estudo –, a sua constituição e o tempo subjetivo-histórico-social em que se situa.

Neste capítulo, embasamos a compreensão do sujeito a quem se dirige a educação fundamentada pelos princípios teórico-éticos que aqui defendemos. É a partir de tal compreensão – situada, inclusive, no tempo social contemporâneo – que nos propusemos a pensar a prática contemporânea de ensino-aprendizagem e como operá-la com adolescentes de forma a lhes aproximar do desejo que os leva ao aprendizado e neste encontrarem e construir algo de si. O que remete à identificação que aqui também discutimos, especialmente no tempo do adolescer. Eis que encontramos no uso dos RPG digitais uma alternativa instrumental pedagógica para proporcionar esse encontro construtivo e apropriativo de si, do outro e dos objetos de conhecimento que configuram o contexto escolar. Nos capítulos subsequentes, a partir do adolescer que aqui embasamos, aprofundamos essas discussões.

SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS DO ENSINO- APRENDIZAGEM ESCOLAR

CAPÍTULO

2



2 SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

*“Palavras são, na minha não tão humilde opinião,
nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de ferir e de curar”
(Alvo Dumbledore – HARRY..., 2011)*

Este estudo posiciona-se epistemologicamente a partir de um referencial de ensino-aprendizagem cujo fundamento ancora-se numa ética em respeito à compreensão do humano como ser histórico e cultural, e, por isso, diverso em suas singularidades. O processo de ensino-aprendizagem, nos atravessamentos da psicanálise e da psicologia histórico-cultural, é entendido como uma construção relacional que envolve o sujeito na mediação com o Outro social, apropriando-se dos elementos da cultura que o engendra. Este processo relaciona-se à educação humana como meio, institucional e não institucional, de construção do conhecimento, este que é indissociável de seu caráter histórico e sociointeracionista. Para os fins deste trabalho, centralizamos as discussões sobre a educação em seu espaço escolar.

Nessa condição, entendemos que o ensino-aprendizagem deve envolver um princípio ativo em que o estudante é figurado como ator protagonista em seu processo. Isso permite que estudantes, nas relações com os pares, com professores e com os demais sujeitos envolvidos na escola, impliquem-se na construção de seu próprio conhecimento, de maneira significativa, aproximando-os, inclusive, de seu desejo.

Em posicionamento equivalente ao de Marins (2017), consonante à escola vigotskiana e às reflexões psicanalíticas, concebemos o ensino-aprendizagem exatamente como um processo e não como um fim em si mesmo. Processo que atravessa a vida do sujeito e ao invés de oferecer-lhe um acúmulo desmedido de informações, possibilita-lhe a construção de um saber jamais absoluto. Nessa prática, protagonizando o sujeito, quer em seu âmbito cognitivo-consciente, que em sua dimensão do inconsciente, amplia-se o sentido da ação educativa pela reflexão de que “não é o saber ou o saber fazer o fulcro [...] [dessa ação]; é a criança, o adolescente, que devem ser preparados para viverem com os seus semelhantes” (MERANI, 1977 *apud* MRECH, 2003, p. 5).

Com isso, distanciamos-nos de uma concepção tradicional de educação e de aprendizagem, uma vez que essa concepção, inclusive sob aportes de correntes da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, apreendem os estudantes por vezes de forma estática e inalterável em função de seu tempo e espaço sociais (MRECH, 2003). Sobre isso, Vigotski (1987, p. 25) fala: “é como se o desenvolvimento cultural se separasse das histórias e como se

considerasse [a aprendizagem] como um processo independente, dirigido por forças colocadas internamente dentro de si mesmo, que se submeteriam, à sua lógica imanente”.

Em contrapartida, este estudo preconiza que o ensino-aprendizagem, como processo educativo, é engendrado por seu tempo histórico no laço cultural. Como explica Mrech (2003), Lacan e Vigotski criticaram a forma a-histórica de compreender os sujeitos envolvidos na cena educativa, e posicionaram-se em favor da compreensão desses sujeitos a partir de sua história filogenética e ontogenética, através dos laços que a cultura pode ofertar-lhes.

Com isso, numa visão ativa de ensino-aprendizagem, este processo pode permitir ao estudante, através das relações, a construção de habilidades e conhecimentos para agir de forma autônoma, reflexiva, crítica ética sobre o mundo, pensando sobre si e sobre os outros, cooperando, desenvolvendo formas interdisciplinares de raciocínio, pesquisando, questionando, criando e inovando. Como ressalta Marins (2017, p. 21), “esta formação deve [ou deveria] ser o objetivo da educação no cenário mundial atual, formando pessoas [...] com consciência global, sustentável e ética”.

O laço social contemporâneo, como sinalizou Rassial (2012), está em crise, atravessando diversos campos da vida em sociedade: natureza ecológica, produção energética, economia, política, educação e a própria condição existencial. “Também ocorre uma crise nos fundamentos do conhecimento, uma crise de natureza epistemológica e filosófica, que ocorre a partir dos avanços da ciência já no século passado até o presente” (MARINS, 2017, p. 27). Esta crise epistemológica e filosófica, a que Marins (2017) faz menção, refere-se à ruptura do paradigma que, pretensiosamente, declarava a existência de um conhecimento objetivo, imutável, plenamente explicado e percebido através de uma lógica positivista, regido por leis físicas. Tal descoberta, sobretudo em função das feridas narcísicas que marcaram a humanidade a partir dos desdobramentos das teorias de Copérnico, Darwin e Freud, abalando as instâncias físicas, biológicas e psíquicas do mundo humano, coloca o social em uma crise antropológica e sociológica sem precedentes na história.

A educação em seus paradigmas modernos não dá mais conta das transformações culturais e sociais que esses abalos epistemológicos proporcionaram. As transformações das metodologias tradicionais de ensino fazem-se necessárias “para que o ensino escolar acompanhe as mudanças que ocorrem na sociedade atual” (MARINS, 2017, p. 27). Evidentemente que essa transformação da escola em algo novo, criativo, sem desvalorizar os avanços do paradigma tradicional, mas percebendo criticamente sua insuficiência, não se restringe à incorporação de novas tecnologias no ambiente escolar, pois é possível que se encontre uma escola amplamente incrementada por artefatos tecnológicos – com lousas

interativas, *notebooks* e *tablets* para professores e estudantes, e outros instrumentos –, contudo conserva-se no modelo oratório de ensino: do mestre que ensina e do aluno⁵² – ser sem luz – que ouve e faz seus registros.

Nesse caso, “o ensino aparece como a transmissão de um saber pronto e acabado, onde o sujeito não se acha implicado” (MRECH, 2003, p. 130). Algo que diverge do paradigma sociointeracionista de Vigotski, que não dissocia ensino de aprendizagem, por isso compreenderá o processo como um todo, de ensino-aprendizagem, marcando o caráter interativo e de mediação ancorado na instância simbólica da relação com o outro social. Também dos postulados de Lacan, para quem é impossível o ensino se o sujeito não colocar algo particular nesta construção.

Na tentativa de criar novas possibilidades de construção do saber através do processo de ensino-aprendizagem, os jogos podem exercer um importante papel “por serem excelentes estimuladores para despertar a curiosidade e a criatividade” (FERREIRA, 2016, p. 34) dos estudantes, bem como um ótimo recurso para o docente exercer sua função de mediação, demarcando o caráter relacional que envolve a prática dos jogos. Do ponto de vista cognitivo, estes instrumentos também favorecem o desenvolvimento da capacidade de raciocínio crítico-abstrato e concentração (FERREIRA, 2016).

Quanto ao teor dos jogos, é indiferente se assumem uma caracterização educativa ou não. O mais importante, para a operação do ensino-aprendizagem, são os significados e os sentidos que serão construídos nas relações que envolvem o jogar, interferindo na própria forma de aprender novos ou transformar antigos conhecimentos. Para Ferreira (2016, p. 34), essa indiferença do teor dos jogos para sua utilização no espaço de aprendizagem também se justifica porque envolvem a vivência de desafios que vão tornando-se mais complexos à medida que os jogadores avançam no jogo. Macedo (2000 *apud* FERREIRA, 2016) traz a informação que todo jogo possui uma situação-problema que pode vir a ser solucionada, ou não, pelo sujeito que deve obedecer a um sistema de regras que limitam sua ação no desenrolar do jogo. Nos RPG isso fica ainda mais complexo, pois, por não terem um objetivo específico, mas várias possibilidades e missões com diversas situações-problema, o jogador, cooperativamente – quer com os pares jogadores, quer com o “outro virtual” dos *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game* (MMORPG) –, necessita resolvê-los, exigindo dele conhecimentos que

⁵² Em função da etimologia da palavra “aluno” – ser sem luz –, evitaremos esse termo por discordarmos do posicionamento ético que envolve sua significação. Optamos pelos termos “estudante” ou “discente”, que implicam uma ação subjetiva sobre o espaço que o sujeito ocupa. Todavia, em citações diretas, seu uso não será omitido.

atravessam domínios filosóficos, históricos, lógico-matemáticos, linguísticos, políticos, religiosos, e tantos outros que se configuram conforme as especificidades de cada interface – eletrônica ou não, como discutimos no capítulo 3 deste trabalho.

Vigotski, já em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, demarcando-o nas configurações históricas e da cultura, ressalta a função do brincar, ou do jogar, para a aprendizagem do sujeito (FERREIRA, 2016). Esta atividade atua na ZDP, permitindo àquela pessoa que está na função de mediação – o docente, na escola, por exemplo – a compreensão de como o estudante – criança, adolescente ou adulto, mas com as devidas diferenças em relação às operações simbólicas possibilitadas pelas funções psicológicas superiores condizentes a cada tempo do desenvolvimento – está apropriando-se de um dado conhecimento e assim o transformando em algo particular, próprio. A ZDP justamente possibilita a compreensão daquelas funções que ainda não amadureceram, ou conhecimentos que ainda não foram bem apropriados, mas que se encontram no sujeito em potencialidade.

A escola, em considerações vigotskianas, tem a responsabilidade do ensino sistematizado, que, por sua vez, repercute sobre o próprio desenvolvimento humano. É, nesse sentido, fundamental que se reconheça este papel importante do espaço escolar comprometido com “o avanço da sociedade como um todo, pois é na e pela apropriação dos conteúdos aí veiculados que o homem se constitui enquanto sujeito consciente, crítico, agente da história” (FERREIRA, 2016, p. 35). Isso distingue, qualitativamente, o processo de ensino-aprendizagem desse espaço de educação escolar dos demais da educação não escolar, que, por sua vez, têm um sentido mais amplo. Na escola circula as bases do saber científico, seu sistema de concepções, e é muito válido quando essas bases são, ao invés de supostamente passadas por um discurso de um sujeito que acredita deter o conhecimento a um ser que nestes termos ainda não o detém, são construídas de forma relacional através de uma mediação que não se refere apenas à relação professor-estudante, mas entre pares, estudante-estudante.

Os jogos e as brincadeiras têm relevante importância na educação, pois permitem que o sujeito constitua independência e autonomia para a resolução de problemas, sobretudo amparados com os conhecimentos científicos que aprenderam ou estão aprendendo, para, com isso, também desenvolverem senso crítico sobre o problema e as suas resoluções. Nisso, se destaca não a finalidade do jogo para a educação, mas seu processo, seu percurso lúdico, que permite a aprendizagem (FERREIRA, 2016), inclusive a própria apropriação de regras de convivência social e a formação ético-moral.

Pela pesquisa de Schmit (2008 *apud* FERREIRA, 2016), nota-se que, desde o início do século XXI, pesquisadores vêm debruçando-se sobre as relações do uso do RPG em contexto

de educação com os conceitos propostos por Vigotski, atravessando os campos da imaginação, da mediação e da apropriação. Algo que não se distancia das ponderações psicanalíticas sobre uma educação que permita ao sujeito significar sua existência próxima ao seu desejo e aí constituir-se nas relações de alteridade com o Outro e com os outros.

A origem da palavra “educação” é latina, advém dos verbos *educare* e *educere* (*ex-ducere*). Este último termo, conforme explica Sampaio, Santos e Mesquita (2002 *apud* MOREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 538) significa “conduzir (à força) para fora”, em contrapartida, segundo os mesmos autores, o primeiro termo “significa amamentar, criar, alimentar”. O significante educação, então, em sua etimologia, traz consigo duas significações marcantes: “de um lado, conduzir o sujeito para fora de si, ou seja, em direção ao outro, podendo este outro ser pensado como a humanidade; de outro, alimentar o sujeito, nutrir e criar uma vida humana, uma nutrição que ultrapassa o alimento biológico” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 538).

Ambas convergem em direção à constituição humana em função de uma alteridade. Um registro bastante significativo que opera no adollescere: o encontro com o Outro social em sua condição de passagem do estranho ao familiar. Dessa forma é conduzido para fora de si, daquilo que lhe é familiar, rumo a algo novo que poderá criar mediante sua inserção no social mais amplo, para além de suas primeiras referências objetais; ao passo que também é nutrido, ou deveria ser, pelos referenciais simbólicos que vem da cultura mediados por este Outro, de forma a sustentar o jovem em sua angústia para que ele mesmo possa decidir o que fazer com ela, transformando-a em algo singular, que possa fazer laço na cultura e assim atenuá-la.

Nas concepções que atravessam a educação e os embasamentos do ensino-aprendizagem, o termo *educare* se aproximaria de uma proposta tradicional, conteudista, privilegiando uma “educação técnica em detrimento da formação humana” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 538). Estes projetos em favor de uma abordagem conteudista e de uma educação técnica possuem validade, contudo, como explicam Moreira e Oliveira (2017), distanciam-se do posicionamento ético que envolve a ação de *educere*, que implica a saída de si rumo ao outro, do encontro com os outros, com o Outro. Dessa forma o sujeito pode com ele(s) fazer laço. Trata-se, sim, de uma compreensão holística em que o individual só pode existir porque antes houve o encontro com o social. Com isso, a educação, respaldando-se nas reflexões lacanianas e vigotkianas, implica uma subordinação dos desejos individuais em favor da coletividade, entretanto isso não significa a desconsideração das singularidades. Isso, sim, leva em consideração um encontro, uma confluência, jamais uma divergência, entre o singular

e a alteridade, que sustenta a humanidade, de uma forma muito semelhante ao que se discutiu acerca da banda de Moebius⁵³.

Nas palavras de Melo:

Pensar os processos que permeiam a educação de forma ampla e complexa nos dirige para a compreensão de que a incerteza e, por conseguinte, a inquietação devem estar atreladas ao funcionamento das práticas docente e estudantil (MEC/BRASIL, 2000). Concordamos também que esta postura contribui a um processo de formação mais participativo e menos submisso. Faz aflorar as capacidades de contextualização, argumentação e, conseqüentemente, de diálogo professor-estudante e estudante-estudante – acrescentando-se também o diálogo estudante-sociedade. O ambiente na qual a aprendizagem acontece deve ter esta capacidade, promovendo um diálogo multidirecional (SANTOS, 2000), pré-requisito à aprendizagem sistêmica e complexa defendida pelos documentos oficiais da educação brasileira (MELO, 2014, p. 26).

Essas inquietações e incertezas dizem, justamente, deste encontro entre a construção da singularidade – que atravessa todos os sujeitos envolvidos na realidade escolar, especialmente professores e estudantes – e a alteridade social. Este exercício, por consideráveis vezes angustiante e conflitante, dá sentido a construção de um ensino-aprendizagem que seja significativo aos estudantes, à comunidade escolar e à sociedade como um todo. A aprendizagem significativa envolve a construção mútua de sentidos que permite ao estudante relacionar seus conhecimentos de mundo, inclusive do senso comum, com aqueles que estão sendo construídos na sala de aula, permitindo, não o desmerecimento do senso comum, mas a sua passagem à formação científica. Trata-se, como explica Corrêa (2017), de um módulo de aprendizagem que dialoga diretamente com os conhecimentos e as experiências dos estudantes.

Mesmo com as transformações sociais contemporâneas, o sistema tradicional de ensino ainda é dominante nas configurações escolares atuais (MARINS, 2017). Endossando seus avanços, mas afirmando ainda mais a sua insuficiência, resta o questionamento: como o sistema educacional ainda busca resolver os desafios demarcados pela contemporaneidade com instrumentos metodológicos de ensino que remetem aos períodos medieval e moderno da história? Como afirma Marins (2017, p. 24), “o sistema educacional, embora tenha se modificado, não apresenta mudanças significativas na prática de suas metodologias, e mesmo hoje [...] ainda se agarra a uma metodologia de séculos passados”. Ao que endossa Moraes:

A realidade educacional, como hoje se apresenta, não deixa de ser um grande desafio para a maioria dos professores acostumada a trabalhar com certezas e verdade, com causalidade linear, previsibilidade e estabilidade. Para qualquer ser humano, é difícil

⁵³ Cf. p. 91

compreender o caos, a ordem fazendo parte da desordem, a incerteza e o indeterminismo inseridos na dinâmica da vida e, hoje, tão presentes na realidade construída e nas relações que acontecem nos ambientes educacionais. Na verdade, enfrentamos tempos incertos e fluidos com ferramentas intelectuais de outras épocas, de outros tempos, observando a realidade como se fosse estável, homogênea e pré-determinada (MORAES, 2016 *apud* MARINS, 2017, p. 24)

O processo de ensino-aprendizagem é interativo e preconiza a colaboração mediadora entre professor-estudante e entre pares (estudante-estudante). Pela colaboração, as experiências – de conhecimento, de vida, de posicionamentos individuais – podem ser elaboradas e produzir resultados ricos desse processo (MARINS, 2017).

Neste capítulo, dissertamos, também em um posicionamento dialético, sobre as compreensões de educação e ensino-aprendizagem: a partir da escola de Vigotski (seção 2.1); através da ética do sujeito do inconsciente (seção 2.2); em interfaces vigotskianas e lacanianas para a adolescência (seção 2.3).

2.1 Na escola de Vigotski

A escola de Vigotski, como explica Leontiev (1996 *apud* ANTONIO JÚNIOR, 2014), constituiu-se a partir dos postulados inovadores de Vigotski, buscando a reestruturação da psicologia a partir dos fundamentos filosóficos e epistemológicos do materialismo histórico-dialético inspirado em Marx. Esta escola, com seus principais representantes: Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), teve seu início na década de 1920, já se formulando uma teoria psicológica histórico-cultural (ANTONIO JÚNIOR, 2014).

É uma corrente teórica que influenciou e influencia os embasamentos pedagógicos da educação. Dessa forma, com esta seção, sem a pretensão de esgotamento, refletimos a respeito dessa articulação entre a psicologia histórico-cultural e suas implicações para campo da educação, neste estudo em seu âmbito escolar.

Com isso, ressaltamos de antemão, em consonância ao que afirmou Antonio Júnior (2014), que a ciência psicológica, em si, não tem as condições necessárias para dar orientações a prática docente. Para isso, é necessário o encontro teórico-metodológico entre os saberes da psicologia e da pedagogia a fim de constituir um elo epistemológico que possa orientar a prática pedagógica no âmbito escolar. É preciso demarcar que:

De acordo com Rubinstein (*apud* DAVIDOV, 1988), o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança. Por sua vez, o objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino. Considerando a natureza histórico-cultural

do desenvolvimento psíquico da criança, pode-se dizer que o processo pedagógico é condição para que esse desenvolvimento aconteça. Ao mesmo tempo, considerando que os processos pedagógicos intervêm sobre os diferentes níveis do desenvolvimento psíquico da criança, o conhecimento dos princípios que regem o desenvolvimento infantil é condição para seu planejamento. (ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 71)

Percebe-se, por essa explicação, o encontro que se faz necessário entre essas áreas do saber e que foi possível pelos postulados vigotskianos, que distinguem as funções psíquicas elementares das funções psíquicas superiores. As primeiras são comuns entre humanos e animais, as segundas, por sua vez, são particulares aos humanos (VIGOTSKI, 1995). Para Vigotski (1995), as funções psíquicas superiores são engendradas a partir da apropriação dos signos culturais que atribuem sentido e possibilitam o próprio desenvolvimento biológico do sujeito. Sendo assim, o humano não é determinado pelo biológico, e sim constitui-se como ser de cultura, qualitativamente diferente dos demais animais. Para este teórico, essa distinção do psiquismo humano e da condição psicológica animal é que esta vem a ser determinada pelas contingências estimulantes do ambiente, enquanto que o humano, em sua história, tornou-se capaz de superar essas contingências, podendo significá-las e transformá-las pela cultura (ANTONIO JÚNIOR, 2014).

Para Vigotski (1995), o ápice do desenvolvimento destas funções psíquicas superiores é alcançado na adolescência, em que o sujeito pôde, desde a infância, através dos momentos mediados pelos outros de sua própria espécie, interiorizar experiências, aprendendo com esses outros, e assim ir construindo seu funcionamento psíquico, atravessando a complexificação das funções elementares para as funções superiores. Isso permite a compreensão de que o desenvolvimento psíquico depende das mediações que serão ofertadas à criança. Com isso, demarca-se uma relação intrínseca entre o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem.

No início do século XX, época em que Vigotski formulou seu acervo teórico, havia uma compreensão bastante firmada de que os processos que envolviam a aprendizagem e o desenvolvimento eram distintos e independentes, “sendo o desenvolvimento um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem ‘aproveita’ as oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento” (ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 83). Disso decorre a compreensão de que a aprendizagem é decorrente ao desenvolvimento maturacional do indivíduo. Uma explicação essencialmente biológica. Esse posicionamento foi criticado por Vigotski que inverterá essa ordem e colocará a aprendizagem em primazia: é a aprendizagem, como processo de ensino-aprendizagem, em seu caráter relacional entre um sujeito e um outro, que possibilita o desenvolvimento humano, inclusive em seu aparato orgânico-biológico

(VIGOTSKI, 1987, 1991, 1995, 1996, 2000, 2004). A aprendizagem precede o desenvolvimento, pois é ela que desperta os processos internos que possibilitam o próprio desenvolvimento que ainda não vieram à tona (VIGOTSKI, 1991; TOLENTINO, 2015). Trata-se de um processo que envolve continuidade e descontinuidade, “um caminho a ser percorrido e, este não é linear, é marcado por desvios, o que levou Vigotski a dizer que o desenvolvimento tem a forma de uma espiral” (TOLENTINO, 2015, p. 52). É, por este embasamento, que Vigotski inova com o conceito de ZDP.

A ZDP permite ao psicólogo ou educador perceber o momento do desenvolvimento e do aprendizado em que se encontra o estudante. Algo que não deve apenas considerar aquilo que já fora alcançado ou desenvolvido – ao que se chama nível real –, mas, na atenção ao processo que está em curso, atentar para aquilo que está em potencial, que se aposta que o sujeito venha a alcançar e a desenvolver – denominado como nível potencial. Entre o nível real e o nível potencial, neste hiato, encontra-se a ZDP (VIGOTSKI, 1991; ANTONIO JÚNIOR, 2014; TOLENTINO, 2015). Esta, relacionada aos processos de ensino-aprendizagem, repercute sobre o desenvolvimento. É por isso que, para Vigotski, ao analisar o desenvolvimento “de um sujeito considerando somente o que ele já desenvolveu, estaremos cometendo um equívoco, pois desconsideraríamos todo o processo de desenvolvimento. Justamente a esse processo é que está relacionado à ZDP” (TOLENTINO, 2015, p. 53).

Este conceito preconiza uma forma diferencial para favorecer a emergência de espaços simbólicos específicos, identificar e avaliar como está o funcionamento psicológico, centrado em sua dimensão cognitivo-consciente, do sujeito:

Vigotski defendia ser necessário um novo procedimento de avaliação, no qual deve-se atentar não apenas ao que a criança já é capaz de realizar com autonomia, ou seja, não basta avaliar o desempenho independente da criança. Tem fundamental importância como indicador de seu avanço o desempenho da criança em colaboração com um par mais capaz. A avaliação do desenvolvimento deve envolver, portanto, a intervenção do adulto ou da criança mais velha, a quem cabe mediar a solução da tarefa, oferecendo ajuda à criança na resolução de problemas que ela ainda não é capaz de resolver sozinha. Ao enfrentar sozinha uma determinada tarefa, a criança utiliza suas funções e capacidades psíquicas já formadas, aquilo que já se consolidou como uma conquista de seu psiquismo. A ajuda do adulto, por sua vez, pode mobilizar funções psíquicas que ainda não estão formadas na criança, mas que já começam a despontar, ou seja, funções que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento. São justamente essas as funções que constituem a zona de desenvolvimento proximal da criança. [...] Quando a criança começa a aprender determinado conteúdo, as funções psíquicas necessárias para sua apropriação não estão ainda constituídas. É justamente a apropriação do conteúdo que desencadeará ou provocará o aprimoramento de novas capacidades psíquicas ou habilidades do pensamento. (ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 84)

Entendemos que isso não se restringe à criança, mas atravessa todos os momentos da vida do sujeito, sobretudo no contexto educativo.

Nesse sentido, no âmbito da psicologia histórico-cultural, a própria compreensão da ZDP, enquanto conceito vigotskiano, assumirá várias possibilidades interpretativas. Como ressalta Frade e Meira (2012), e como vimos argumentando, este conceito é constantemente associado à uma distância que existiria entre o nível real de desenvolvimento e o nível potencial – ou possível – de desenvolvimento de um indivíduo. O primeiro nível faz menção ao estado de capacidade do sujeito de resolver sozinho problemas, ainda que cometa equívocos; o segundo, por sua vez, já explicita a necessidade do sujeito ter a mediação de um outro que esteja em um estado de maior competência frente ao objeto de conhecimento a ser aprendido para que possa, na relação com esse outro, avançar na aprendizagem, apropriando-se de um novo ou revendo antigos conhecimentos, que implicam o desenvolvimento dos sujeitos que nessa mediação se envolvem.

A distância a que a ZDP faz menção não é quantitativamente aferida, percebida ou avaliada. Ela, em nossa interpretação, está relacionada à interpretação do espaço simbólico e intersubjetivo que caracteriza a apropriação de conhecimentos na relação mediativa com o outro social. Nesse espaço, carregado de elementos sógnicos fundamentados pelo campo da linguagem, consiste também na proximidade do sujeito com seu par social que vem a mediar um dado conhecimento. Dessa forma, além de ser um espaço simbólico é também intersubjetivo, pois envolve o caráter relacional do sujeito com o próprio objeto de conhecimento e com o outro da cultura que vem a mediá-lo.

Aqui, cabe a reflexão de Prestes (2010), que, em sua tese, reviu o próprio termo “proximal” que caracteriza este conceito, revendo-o como “imminente”, uma zona de desenvolvimento iminente, para aí também incluir a iminência do sujeito, que além de se apropriar de um dado conhecimento, pode transformá-lo de forma singular, atribuindo-lhe os sentidos que estão carregados de sua interpretação, de sua história e de sua forma particular de compreender os objetos de sua cultura, ainda que tenham significados consensualmente compartilhados pela sociedade. Esta interpretação da ZDP abre espaço ao novo, ao imprevisível, ao criativo, que demarca o caráter educacional da apropriação de conhecimentos em relação ao sujeito que no processo de ensino-aprendizagem deve estar implicado.

Tal compreensão, não se opõe a de Frade e Meira (2012), tampouco a nossa, quando entendemos a ZDP em sua condição simbólica e intersubjetiva. Com isso, defendemos que se trata, não exclusivamente de um instrumento avaliativo que permite a quem se ocupa da

mediação de um conhecimento verificar a aprendizagem de um sujeito, mas, sobretudo, de um espaço simbólico-intersubjetivo, também iminente, em que se configura a própria aprendizagem pela inter-relação dos elementos semióticos, também subjetivos, frente ao processo de apropriação de conhecimentos.

Com isso, concordamos com Frade e Meira (2012, p. 374) quando creditam, no contexto escolar, à sala de aula como um contexto “fértil e profícuo para a produção de ZDPs, isto é, para a produção de movimentos de aproximação do nível de desenvolvimento real de competências [...] para o nível de desenvolvimento potencial de indivíduos”. Isso pode fazer referência tanto à condição individual do aprendiz de indivíduos, quando pode ser compreendida em relação ao grupo que constitui a sala de aula, marcando a interação ou a inter-relação entre os sujeitos que aí se encontram, especialmente professor e estudante.

A mediação está contundentemente presente neste processo. Essa mediação se dá pela apropriação de símbolos e instrumentos que vem do campo da cultura, mas que só são possíveis de serem apropriados, se houver a ação através do campo da linguagem, mediadora do outro social. É preciso, primeiro, que um outro signifique, para que o sujeito possa significar e construir sentidos. A mediação envolve uma ação de um outro que possibilita uma conexão entre o humano e os instrumentos ou signos culturais.

Numa acepção pós-vigotskiana, “os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles” (DANIELS, 2003, p. 25). Isto é observado na ação do educador com os estudantes, ou entre estudantes e estudantes, quando se ajudam para a construção de um saber ou apreensão de um novo conhecimento.

O humano para constituir-se, inserido em uma determinada configuração cultural, em um dado momento histórico, precisa apreender as formas que regem a organização social do contexto em que nasce. Nisto é convocado ao mundo da cultura, necessitando esforçar-se para renunciar a condição natural. O sujeito para ser reconhecido em sua humanidade precisa compreender sua cultura, precisa dela apropriar-se, em seus diversos instrumentos e códigos (TOLENTINO, 2015). É o que acontece através da aprendizagem, de cujo processo o humano “aprende sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre as relações, sobre o uso de instrumentos práticos, sobre as regras sociais, sobre os códigos de conduta implícitos na sociedade, sobre os símbolos e sobre um campo de significados estabelecidos” (TOLENTINO, 2015, p. 49). Isso apenas se faz possível, primeiramente, pela mediação dos outros da espécie e, secundariamente, pelos próprios instrumentos e símbolos da cultura, que em uma totalidade simbólica ocupam a função do Outro social, que justamente, a princípio, é detentor da significação.

A aprendizagem desperta os processos psíquicos que envolvem o desenvolvimento, sem a qual não poderiam manifestar-se. Isso não é determinado por faixas etárias, pois este processo está atrelado ao caráter histórico ontogenético, também filogenético, atrelado à sociogênese que configura o desenvolvimento a partir de seus contextos social, cultural e histórico (TOLENTINO, 2015), como agentes influenciadores, não determinantes, haja vista a potencialidade criativa de transformação que condiz a cada indivíduo.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento possuem momentos de estabilidade e crise, e são justamente estas que possibilitam ao sujeito avançar em sua constituição, ocasionando rupturas e assim viabilizando a transformação (TOLENTINO, 2015). Trata-se de um processo ativo, relacional, intrapsíquico e interpssíquico.

No âmbito educacional, o profissional que ancora sua prática na abordagem vigotskiana, entendendo que possui uma experiência diferente e consideravelmente maior em relação à posição do estudante, age intervindo e mediando o conhecimento na relação com o estudante.

Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar [ou perceber] [...] (ZDP's), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor [, ou outro profissional da educação, mas especialmente esse.] atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se uma abordagem de transmissão [e construção] cultural, quanto do desenvolvimento” (NEVES; DAMIANI, 2006 *apud* MARINS, 2017, p. 33).

Na escola vigotskiana, a educação e o processo de ensino-aprendizagem apenas se tornam possíveis como ações humanas e humanizadoras quando entendidas a partir da compreensão de mediação. A abordagem histórico-cultural enfatiza a influência da cultura neste processo que os torna, ao passo que inseridos em uma coletividade social, únicos, singulares, que apenas se faz possível mediante as relações com os outros desta cultura.

2.2 Através da ética do sujeito do inconsciente

Nesta seção, refletimos sobre possíveis entrelaçamentos entre a psicanálise, em sua ética do sujeito do inconsciente, e o campo da educação. De antemão sinalizamos que a psicanálise não enveredou rumo à formulação de uma teoria da aprendizagem, tal como realizou Vigotski. Contudo, este campo do saber, não se furtando a dialogar com os demais saberes, a partir de

um olhar clínico, próprio desde sua fundação como ciência, produz reflexões consideráveis que atravessam os sentidos da educação contemporânea em seu laço social.

Nesse sentido, como ponderam Olimpio e Marcos (2015), nota-se no laço social da contemporaneidade uma configuração peculiar. A contemporaneidade situa as sociedades em um tempo de mudanças estruturais da organização social, cuja velocidade não encontra precedentes na história. As mudanças sempre fizeram parte da história das sociedades e do humano. Todavia elas não aconteciam em um fluxo tão ágil como na atualidade. Isso atinge os vários segmentos sociais, com implicações que atravessam desde a subjetividade singular de cada sujeito, até as estruturas macrossociais, das grandes instituições que, na modernidade, regulavam as convenções sociais da fé, da política e da educação.

“Paradigmas e valores têm sido contestados, modificados ou substituídos por outros, o que, [...] provoca reflexos diretos e indiretos no âmbito pessoal e social. Diante dessa situação, constantes têm sido as reflexões acerca de valores e princípios norteadores” (OLIMPIO; MARCOS, 2015, p. 499) da humanidade. No tocante à educação, profissionais de vários segmentos vêm discutindo sobre o processo educativo, de forma especial em relação a estudantes no tempo da adolescência, em virtude de queixas de falta de limites, baixo rendimento escolar, violência, desrespeito, responsabilização penal, e outras temáticas afins (OLIMPIO; MARCOS, 2015).

Na perspectiva psicanalítica, a educação e a subjetivação do humano encontrarão na linguagem a sua possibilidade. Afirma-se que na transmissão de um saber, “reedita-se o processo inaugural de nascimento do sujeito, do qual participa sempre um outro/educador, com sua fantasia inconsciente e seu modo singular de desejar” (COUTINHO; CARNEIRO, 2016). Transmissão esta que, ao contrário do que se dissemina acerca da psicanálise, mas que pouco se conhece, não está simplesmente relacionada à passagem do conhecimento de uma pessoa que pensa o que detém a outra que supostamente acha que não o tem. A transmissão, na psicanálise, assume sentido “vinculado à instauração de uma verdade transferência de trabalho” (MRECH, 2003, p. 140), esta que, por sua vez, leva “o sujeito a investir libidinalmente, a conseguir criar, a conseguir trabalhar, a ler, a escrever, etc.” (MRECH, 2003, p. 140) na relação com o outro/educador/par.

Dessa forma, para a psicanálise, o sujeito apenas se constitui mediante um investimento pulsional do Outro sobre ele. O sujeito apenas emerge quando, pela separação deste Outro, produz uma resposta singular, de subjetividade, com seu desejo e assim posiciona-se diante do que fora depositado por este Outro (COUTINHO; CARNEIRO, 2016). Isso, justamente, é reeditado na relação professor-estudante, pela qual se faz possível o aprendizado, apenas se este

que ocupa o lugar do Outro, não adentrando em sua fantasia de saber total, mas assuma uma posição de suposto saber, permitindo que o estudante suponha que ele sabe algo e tem o que lhe transmitir, mas que na verdade seu saber também é falho e por isso pode permitir que o estudante crie, inove, produza através de sua subjetividade algo próprio, particular, singular.

Frente a turbulência contemporânea, ainda hoje, o educar apenas se faz possível se houver “gente comum disposta a falar com crianças [, adolescentes e adultos] e convicta de que a educação está atrelada às mesmíssimas condições de possibilidade para vivermos juntos neste nosso único mundo sem nos comer uns aos outros” (LAJONQUIÈR, 2010 *apud* COUTINHO; CARNEIRO, 2016, p. 116). Nesse sentido, educar é “endereçar a palavra” (COUTINHO; CARNEIRO, 2016, p. 116), o que deixa ainda mais amarrado o laço entre educação e subjetivação tão reafirmado por psicanalistas que dedicam tempo para estudar esse entrelaçamento e apostando neste encontro da psicanálise com a educação.

Em função das mudanças sociais, e as repercussões destas sobre a educação, é com certa frequência que familiares, educadores e profissionais afins demonstram uma sensação de fracasso. Até mesmo o adolescente, que no sistema educacional vigente “se vê estigmatizado, isolado e excluído” (OLIMPIO; MARCOS, 2015, p. 49). A escola centra sua ação a partir do encontro de dois sujeitos: professor e estudante. O primeiro com o suposto interesse de transmitir conhecimentos, e o segundo com o, também suposto, interesse de receber esses conhecimentos (OLIMPIO; MARCOS, 2015).

A crise da contemporaneidade, tendo afetados as instituições e os valores clássicos da modernidade, também atingiu a escola, que, desde então, deixou pesquisadores, educadores e políticos preocupados com a sua função social na atualidade (OLIMPIO; MARCOS, 2015). Freud ([1910]1987, [1914]1987, [1925]1987, [1931]1987), ainda que não tenha aprofundando a discussão sobre a educação ou a escola, fez leituras clínicas e críticas consideráveis acerca do mundo contemporâneo, já em sua época, tentando compreender o sujeito na infância e na adolescência, também inseridos na instituição escolar.

Como explicam Olimpio e Marcos:

Lacan (1960/2005), por sua vez, no Discurso aos católicos, em uma entrevista a jornalistas em Roma, afirma que a profissão de educar, tal como outras profissões apontadas por Freud como impossíveis: analisar e governar, é muito procurada por pessoas nem sempre qualificadas para tal. Assim, ele assinala que os professores não refletem sobre o que querem fazer quando educam e que, quando o refletem, angustiam-se (OLIMPIO; MARCOS, 2015, p. 501).

Ocasionalmente impasses no curso do processo educativo que dizem das dificuldades relacionais entre professor-estudante e das constantes queixas que mutuamente podem fazer acerca da relação com o outro.

Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018) explicam que desde a sua consolidação, no início do tempo moderno, a escola é percebida como lugar onde será atingida uma plenitude humana, intuito que determina sua forma regrada de funcionamento, sobretudo no que toca à forma pela qual dita o aprendizado do estudante. Porém, tal percepção é ilusória e idealizada. Como ambiente humano, também acarreta mal-estar aos que ali se agregam, especialmente se, por buscarem atingir uma visão plena idealizada de ser humano em uma instituição “asséptica”, os profissionais não escutarem ou não acolherem as dificuldades e os sintomas de mal-estar dos estudantes, algo que impossibilita os estudantes estarem na escola de uma forma que lhes seja mais produtiva, prazerosa e transformadora. As autoras informam que isso pode ocorrer por diversos motivos, entre os quais: “por pensar que a escola não é lugar para tal, ou até mesmo pelo fato de o professor não saber o que fazer com isso que chega até ele” (COUTINHO; CARNEIRO; SALGUEIRO, 2018, p. 187).

Essa visão de escola “asséptica”, como refletem Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018), é uma posição ilusória que tem mais a ver com as fantasias dos profissionais, que com as vias possíveis – que em verdade são impossíveis – de realização de tal idealização. Essa impossibilidade consiste primeiramente porque os estudantes sentem e percebem o “saber fracassado, [pois,] nós falamos para as crianças a partir de uma posição ideal. E nossas crianças sabem perfeitamente que em relação a esse ideal nós mesmos estamos em dificuldades; [...] que nós mesmos estamos constantemente atrapalhados pelo nosso ideal” (MELMAN, 1994, p. 33). Se as crianças bem sabem disto, que dirá os adolescentes?

Tal impossibilidade também se justifica porque:

[...] para que um indivíduo surja como sujeito, é preciso que haja um investimento pulsional e dos sentidos, que começa antes mesmo do seu nascimento, ou seja, o sujeito nasce em resposta a isso que lhe antecede. Quando se pensa na transmissão em educação, não há como pensá-la afastada da ideia do surgimento do sujeito, ambas ocorrem de forma similar, como já dizia Kupfer (1995) a psicanálise aposta que a transmissão e a apropriação de um saber são sempre marcadas pela presença de um sujeito desejante, tanto daquele que transmite, quanto daquele que recebe e transforma o que recebeu. Logo, é preciso sair do lugar de objeto para que o sujeito se constitua (COUTINHO; CARNEIRO; SALGUEIRO, 2018, p. 187).

Para que, nesse sentido, o sujeito possa emergir, inclusive no espaço da educação, neste caso na escola, o saber jamais poderá ser pleno, pois se este vir a existir em plenitude, o

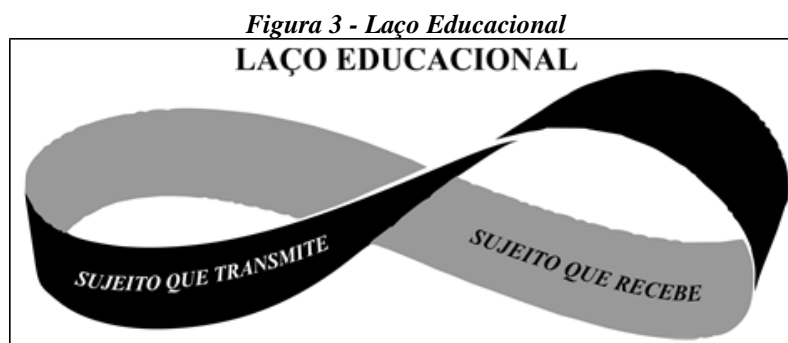
estudante é colocado na posição de objeto que visa dar prazer a um Outro arbitrário e autoritário. “Isto quer dizer que quando se acredita em um saber pleno, espera-se que alguém (que retém o saber) fale por você, deixa-se então, de se ter um enigma, não existe pergunta, pois é o outro que sabe” (COUTINHO; CARNEIRO; SALGUEIRO, 2018, p. 187).

Ao se pensar nas relações que se consolidam no espaço escolar, percebe-se a demasiada frequência com que os estudantes são objetualizados a partir de um outro que acha que sabe, que assume a posição plena do saber, e, ao invés de permitir que eles falem por si, este outro é que fala por eles. Com isso, anula-se as vozes subjetivas dos estudantes prevalecendo o poder autoritário daquele que se coloca como mestre. A visão de uma escola “asséptica” preconiza essa posição de saber, acredita que o estudante, quer criança, quer adolescente, “ainda não é” e apenas vai “tornar-se” a partir daquilo que apenas o outro autoritário, em seu gozo, tem a oferecer. Esta visão é de uma escola universalizante amparada por uma compreensão de educação homogeneizadora, distante do respeito às diversidades e as singularidades próprias do espaço escolar e de qualquer espaço humano (COUTINHO; CARNEIRO, 2016; COUTINHO; CARNEIRO; SALGUEIRO, 2018). Esta escola que não considera o saber dos estudantes é aquela da qual devemos nos distanciar enquanto paradigma educacional, pois, por si mesma, jamais será democrática e não permitirá a formação de um sujeito crítico e transformador.

É marcante a compreensão da psicanálise sobre a educação, esta que se dá pela transmissão, jamais plena, de saberes. Kupfer (1995) explica que a psicanálise acredita na transmissão e na apreensão de um saber assinalados pela presença e o encontro de sujeitos desejan-tes: aquele que transmite e aquele que recebe e transforma o saber, instaurando-se um ciclo relacional ad continuum, semelhante, novamente, ao laço de Moebius⁵⁴ – conforme representações abaixo, nas figuras 2 e 3 –, uma vez que se trata, também, de um laço social.



⁵⁴ Cf. p. 91.



É em sentido semelhante, a este da transmissão, que Freud (1976 *apud* COUTINHO; CARNEIRO, 2016, p. 116) interpretou a frase de Goethe: “aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu”, que nos permite a paráfrase: “aquilo que lhe foi transmitido pelo educador, toma para si e transforma-o”. Com isso, como explicam Coutinho e Carneiro (2016), a educação traz consigo a convergência de dois caminhos: “o do sujeito com a cultura-educação que lhe antecede e o processo de apropriar-se dela para encontrar nela um lugar para si”. Este encontro sempre desencadeará uma tensão entre o sujeito e o Outro, haja vista as renúncias pulsionais, em detrimento do gozo pessoal favorecendo o bem-estar coletivo, que cada sujeito precisa fazer em função da vida na civilização, em sociedade (FREUD, 1981), fortemente demarcadas pelo processo educativo, que também é de transmissão cultural.

Como destacam Olimpio e Marcos (2015), é bem verdade que para tornar o processo educativo suportável, os sujeitos envolvidos buscam elaborar novas possibilidades pedagógicas. Algo ainda mais peculiar quando esta atividade criadora pode ser feita nas relações entre professor-estudante e entre estudante-estudante, dando voz, reconhecendo o papel ativo do discente em seu processo educativo frente às suas próprias renúncias, causadoras de angústia e mal-estar, para as quais o professor sempre deve estar atento, pois podem facilmente reverberar-se em agressão infringidas a si e aos outros. Contudo, vê-se educadores que “se sentem paralisados, recuam ou fogem dos alunos e a presença frequente da violência. É como se não estivessem preparados para as condições que se apresentam na sala de aula e para a diversidade dos seus alunos” (OLIMPIO; MARCOS, 2015, p. 502).

Algo conflitante na contemporaneidade, que intensifica essas fantasias e temores no contexto escolar, perpassando não apenas docentes, mas a própria família e a equipe pedagógica, consiste no fato de a educação estar socialmente sustentada por dispositivos institucionais apenas engendrados por um discurso cientificista, que não é saber, muito menos saber científico. Trata-se de rigorismos que não permitem a fluidez das relações e impossibilitam a palavra autorizada e simbólica de pais e profissionais da educação, “que repercute do lado dos adolescentes e crianças na perda de referentes simbólicos importantes na

construção de um discurso próprio” (COUTINHO; CARNEIRO, 2016, p. 18), predominando uma palavra de cujo desejo encontra-se esvaziada, com sentidos e possibilidades identificatórias fixas e que situam o sujeitos em uma constante necessidade narcísica de busca por amor e reconhecimento que não conseguem ter no laço social escolar.

2.3 Em interfaces vigotskianas e lacanianas: para a adolescência

Desde o reconhecimento da adolescência como tempo de constituição do humano, no século XX, houve um predomínio na psicologia, também em algumas correntes da psicanálise, de uma compreensão embasada em explicações que a demarcavam como processo de humanização natural e universal, fazendo parte do ciclo da vida. Em função das discussões que, já desde o início do século XX, atravessaram a história e as ciências sociais, inclusive abordagens da própria psicologia, como a histórico-cultural de Vigotski, e da psicanálise lacanianana, a adolescência vem sendo compreendida como um trabalho psíquico e subjetivo imposto ao jovem na cultura ocidental, para que possa realizar a passagem do tempo da infância para a vida adulta (BOCK, 2004; COUTINHO, 2015).

Esta passagem, nas considerações da psicologia histórico-cultural e da psicanálise lacanianana serão amplamente influenciadas pelo tempo histórico e pela configuração cultural vigente. O que influi na própria educação voltada para crianças e jovens que, na atualidade, vem sendo alvo de grandes interrogações e debates. O avanço tecnológico, que em pouco mais de meio século, rompeu os paradigmas da informação e comunicação, e as novas formas de organização social, que afetaram a própria configuração das instituições modernas – família, estado e escola –, modificaram drasticamente o cenário social em que acontece a transmissão e a construção do conhecimento.

Dessa forma:

[...] os impasses que se colocam entre o adolescente e a educação no mundo de hoje, no nosso entender, não devem ser localizados, única e exclusivamente, nem do lado dos adolescentes, nem do lado das instituições de ensino, mas muito mais nos laços que se estabelecem entre ambos, permeados por uma rede discursiva de sustentação social que vai além dos muros da escola (COUTINHO, 2015, p. 157)

Vigotski e Lacan, em suas devidas distinções, preconizam a presença da linguagem e da condição simbólica que marcam o sujeito a partir da sua relação de alteridade com o Outro social. Em conformidade às compreensões psicanalíticas, a transmissão do saber, pela qual a educação encontra sua função, apenas é possível mediante a sustentação de uma transferência

de trabalho dirigida dos estudantes aos professores (FREUD, 1987), algo em que se implica a história do sujeito frente às relações que até o momento construiu e que poderão ser reeditadas neste espaço social. Em Vigotski, os conhecimentos, no âmbito consciente-cognitivo, apenas poderão ser construídos pelos sujeitos mediante a apropriação desses, algo que apenas é possível em função da mediação de um outro social (VIGOTSKI, 1995). Em ambas as teorias, percebe-se a prevalência do caráter relacional que atravessa a educação e a aprendizagem dela decorrente, entendendo o processo educativo também, influenciado pelos determinantes histórico-culturais, como expressão da cultura que permite a própria inserção do sujeito na própria cultura.

Com o individualismo e o consumismo instaurados na configuração contemporânea, a dimensão da coletividade que era estável, agora encontra-se conturbada e marcada por ideais hedonistas que prezam muito mais pelo prazer individual, em detrimento do bem-estar social. Isso acirra ainda mais as exigências do trabalho psíquico, inconscientes e conscientes, em função dos prejuízos relacionais que tal configuração acarreta. Na compreensão vigotskiana: como assegurar a mediação simbólica a um sujeito que destitui e desvalida o conhecimento do outro social? Em uma reflexão psicanalítica: como possibilitar a transferência a um sujeito que, inserido em uma cultura hedonista, preconiza apenas seu gozo, em detrimento da coletividade, e não reconhece a validade do suposto saber do Outro? Estas são questões para as quais ainda não se tem uma resolução.

Paralelamente a estas problemáticas, nota-se, atualmente, um movimento discursivo, engendrado por essa mesma cultura neoliberal e consumista, que enaltece procedimentos educativos tecnicistas, condenando estudantes e educadores a um enquadramento normativo de ensino-aprendizagem que exclui a imprevisibilidade e a singularidade que demarcam o processo de educar. Nesse sentido, há um esvaziamento das possibilidades de “encontros/confrontos entre o adolescer e o educador, de modo que o caminho em direção a uma travessia da adolescência complica-se na mesma proporção que a tarefa de pais e professores diante dos adolescentes” (COUTINHO, 2015, p. 167).

A escola, a partir das relações que aí se constituem, exerce influência considerável na passagem adolescente. Relações que podem mitigar, dificultar ou favorecer simbolicamente a transitoriedade que demarca a adolescência, influenciando as próprias escolhas subjetivas que serão engendradas nessa passagem ao laço social.

Por isso é importante que, na escola, adolescentes encontrem abertura para exercitarem suas relações, construindo significações para o próprio conhecimento científico que nela deve ser construído, mas não se restringido, ou tendo sua formação subjetiva estrangida, à

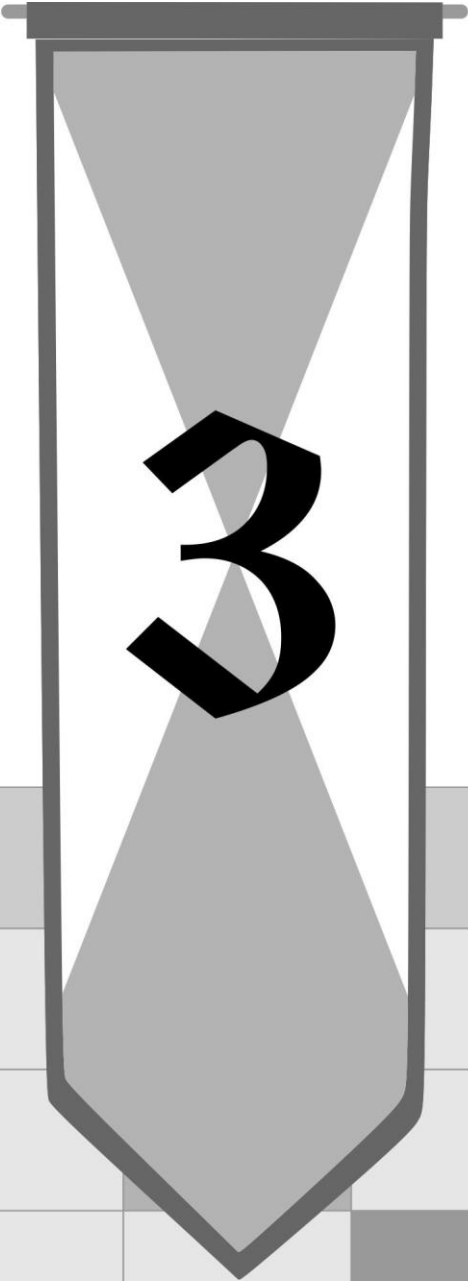
aquisição de conhecimentos acadêmicos. Até porque, para que estes sejam aprendidos, faz-se necessário a construção de relações, que atravessam a verticalidade – professor-estudante – e a horizontalidade – estudante-estudante –, que exigem investimentos subjetivos de todos os sujeitos envolvidos.

Nesse ensejo, como se discutirá no capítulo seguinte, o uso de jogos, entre os quais os eletrônicos, especialmente os RPG, pode ser instrumento pedagógico válido para tais construções.

**ROLE-PLAYING GAMES E
VIRTUALIDADE EM TEMPOS DE
ADOLESCER E APRENDER**

CAPÍTULO

3



3 **ROLE-PLAYING GAMES E VIRTUALIDADE EM TEMPOS DE ADOLESCER E APRENDER**

*“[...] mas não amo a espada brilhante por sua agudeza, nem a flecha por sua rapidez, nem o guerreiro por sua glória. Só amo aquilo que eles defendem”
(Faramir – TOLKIEN, 2001, p. 706)*

Tendo apresentado aspectos teóricos que tocam a compreensão de adolescência, educação e ensino-aprendizagem que embasam este estudo, contextualizando-os em função do tempo contemporâneo, expomos as compreensões de virtualidade e RPG que fundamentam esta dissertação. Nesse sentido, é mister sinalizar que a virtualidade assume uma função relevante na configuração social da atualidade. Envolve as relações interpessoais mediadas pelo aparato tecnológico, que desde a revolução industrial, automatizou o trabalho humano e consolidou a base para o processo de informatização da sociedade, impactando, já em meados do século XX, significativamente as relações sociais.

Neste capítulo, explicamos a história dos RPG e sua jogabilidade, marcando a transição de seu módulo de mesa à configuração digital, bem como centramos nossa discussão acerca da virtualidade desses jogos digitais e seus possíveis entrelaçamentos com o processo identificador e educativo na adolescência. Essa discussão fundamenta-se nas reflexões dialéticas da psicologia histórico-cultural e da psicanálise lacaniana, porém a elas não se restringem, atingindo os campos antropológico, filosófico, pedagógico e sociológico que com essas correntes do saber científico dialogam.

Nesse sentido, endossamos, como já aprofundo no capítulo anterior, o entendimento da adolescência como tempo subjetivo, caro à vida psíquica da sociedade ocidental, que permite ao humano a consolidação e o reforçamento de laços sociais envolvendo os afetos conturbados frente à passagem do familiar ao estranho – corporal e social. Como explicam Brasil et al. (2015), frente aos desafios dessa passagem, as expressões da cultura podem amparar simbolicamente o adolescente em suas (res)significações e em seu posicionamento subjetivo frente ao laço social contemporâneo. Essas expressões seriam, como ressaltam os autores: “a música, o esporte, a dança, as mídias digitais, o teatro, entre outras, [que] possibilitam ao adolescente passar pelo processo pubertário [, com as implicações simbólico-subjetivas dele decorrentes,] e pelos desafios subjetivos” (BRASIL et al., 2015, p. 209) particulares ao adolescer. A essas expressões culturais, Melo (2014), Almeida (2010) e Lévi-Strauss (1976), acrescentam a própria educação e a produção científica que, por seus discursos, tanto podem

amparar o adolescente, quanto os destituir de sua posição de sujeito, acarretando-lhes ainda mais instabilidade psíquica e angústia.

Antes de enveredar a discussão acerca dos RPG, e suas relações com a identificação do adolecer, convém a reflexão acerca do jogo como ato subjetivo humano. Huizinga (2012) confere aos mamíferos o surgimento do jogo, argumento que embasa sua defesa de que as sociedades humanas encontram no jogo uma composição de estrutura lúdica. Diferente dos animais, que encontram na brincadeira uma forma instintiva de organizarem sua operação biológica na natureza, os humanos, seres de cultura, destituídos do instinto natural, encontram no ato do jogo possibilidades simbólicas e lúdicas de se fazerem constituir sujeitos e assim serem reconhecidos no laço social. As expressões sociais humanas, como destaca Huizinga (2012), perpassando a arte, a religião e a guerra, umas com maior teor de evidência, outras menos, apresentam relações com o jogo, bem como com as regras e a imaginação que o circunscreve.

O jogo, associado a um sistema normativo, sendo uma produção humana, ao passo que, como dado da cultura, também produz o humano, haja vista as amarrações simbólicas presentes nesta configuração, subsiste de forma independente de seus jogadores. É uma atividade voluntária, uma construção espaço-temporal que atua como elemento formador da própria cultura (HUIZINGA, 2012). Com isso, ao passo que é instrumento, dado da cultura, produção humana, também assume o teor formativo da configuração cultural e, por consequência, do próprio humano. Essa engendração está firmada nos atravessamentos simbólicos que a envolvem, bem como nas representações relacionais que aí se encontram.

Bachelard (1996 *apud* MELO, 2014, p. 20) afirma que “o homem necessita de necessidades”, algo que poderia estar consonante, sob uma leitura lacaniana, à constante busca do humano em aplacar a falta que lhe é primordial e possibilita-lhe o desejar. A esse pensamento de Bachelard, Melo (2014) pondera que entre essas necessidades está a de interagir em contexto de jogo. “No início da vida, atrelado à recreação [...]; depois, com o desenvolvimento da pessoa, gradativamente associado às relações humanas e simbolizações culturais. O jogo constitui parte importante da construção ontogênica do humano” (MELO, 2014, p. 20).

Brougère (1998) explica que o jogo permite que os humanos experienciem situações novas que, talvez, de uma outra forma representariam maior risco. O jogo, como explica Corrêa (2017), permite aos jogadores uma simulação da vida. Como destaca Mendes e Silva (2017, p. 41), “ao jogar, o indivíduo adquire habilidades que o fazem imergir no jogo ao tempo que aprimora outras já existentes”. Por sua ficção, possibilita que os jogadores explorem criando, ao passo que criem explorando, possibilidades de resolução de problemas através da

imaginação e fazendo uso de um tanto de ousadia sem que isso represente um risco iminente, como em jogos de guerra, por exemplo, entre os quais está o xadrez. O jogo é elemento particular, também fundante, da cultura, atividade própria do humano, sendo, como define Huizinga (2012), uma atividade voluntária, envolvendo um misto de sentimentos de tensão e alegria, que ocorre a partir de limites espaço-temporais, com regras consentidas e obrigatórias, com uma finalidade em si mesma e que permite aos jogadores a consciência de algo diferente do cotidiano.

Na simulação da vida, como reflete Corrêa (2017, p. 23), “o jogo é dotado de uma enorme imprevisibilidade – tal qual a história e seu campo de possibilidades. Sem imprevisibilidade não há jogo”. Segundo Mendes e Silva (2017), os jogos, neste caso sob o auxílio da interface digital do videogame, chegam aos jovens permitindo-lhes a protagonização de uma história, a vivência de uma narrativa, incorporando o papel de uma personagem, “ou ele mesmo, enquanto jogador, é chamado a fazer parte da história, influenciando-a a cada decisão que toma” (MENDES; SILVA, 2017, p. 41). Nisto, já se vislumbra a função identificatória que o jogo ocupa na passagem adolescente, podendo fazer suplência ao desejo de “fazer parte da história” onde pode fazer laço, “influenciando-a”, inclusive. Essas autoras ainda acrescentam: “o indivíduo sai do lugar de apenas leitor para o lugar de protagonista que emerge no universo da narrativa, e tem interesse de imergir e interagir com ela” (MENDES; SILVA, 2017, p. 41). Outro traço significativo muito próximo da operação do adolescer.

Novak elenca estas características dos jogos digitais:

Interatividade: é possível que o jogador interaja com a narrativa, através de ações que o levarão a lugares possíveis. Ainda que as possibilidades sejam previamente programadas, essas características proporcionam ao jogador/leitor a sensação de intervenção e poder sobre os fatos da história; **Não linearidade:** as narrativas nos games constroem-se hipertextualmente e dão ao jogador a possibilidade de percorrer vários espaços, ir e voltar, mantendo o controle sobre a narrativa; **Controle pelo jogador:** a liberdade que o jogador tem de jogar ou não jogar, e ter ou não ter determinadas ações é um dos fatos que o faz imergir no universo do jogo e nas suas narrativas. É do jogador o controle das decisões a tomar, ele conduz os personagens e tem a sensação de liberdade diante de situações que enfrenta na narrativa. Isso faz com que esse indivíduo saia do lugar de espectador para agente das narrativas nos games; **Colaboração:** a possibilidade de jogar em grupo, com amigos ou até desconhecidos é responsável por uma conectividade social mais forte. A colaboração faz com equipes de trabalho alcancem feitos inimagináveis para apenas um jogador. McGonigal [2012] relata que, desde que foi lançado, em 2004, jogadores de World War Craft já passaram o equivalente a 5,9 milhões de anos jogando coletivamente; **Imersão:** na narrativa digital, o jogador/leitor sente-se engajado e motivado a realizar as tarefas propostas no game, uma vez que se sente parte da narrativa, não apenas espectador (NOVAK, 2010 *apud* MENDES; SILVA, 2017, p. 41, grifos nossos).

Comparando-se tais características ao adolescer, vimos que a interatividade está muito próxima da própria interação ou inter-relação que envolve o adolescente e o Outro social em seu processo constitutivo, ao desejo especulativo de fazer-se reconhecer e ir a “lugares possíveis” pela narrativa que deste Outro possa vir, atribuindo-lhe, ou não, um “poder sobre os fatos”. A não linearidade hipertextual, a que Novak (2010 *apud* MENDES; SILVA, 2010) faz menção, diz também da complexidade existencial pela qual se configura o laço social, com várias nuances e possibilidades de ser, sentir e agir, indo e vindo pelos vários espaços, mas nem sempre “mantendo o controle sobre a narrativa” – isto também está posto nos jogos digitais, se não o *gamer over*⁵⁵ não existiria. O controle pelo jogador, nesse exercício metafórico com o adolescer, pode fazer alusão às escolhas que o jovem precisa fazer em sua passagem, implicadas com suas, nem sempre tão gratas, consequências. Controle, esse, que também faz alusão a um descontrole, pois nem sempre pode tudo dominar, tudo controlar. Existirão surpresas, deslizos, buracos, monstros, intempéries ao longo da narrativa – também da vida – que possibilita ao jogador –, na vida, ao sujeito, – sair do “lugar de espectador para agente das narrativas”. Como nos jogos, essa passagem adolescente pode receber colaboração, entre os pares e com aqueles que possuem experiência maior, campanhas⁵⁶ que podem ser trilhadas para alcançar “feitos inimagináveis para apenas um jogador”. A imersão alude ao reconhecimento do social a este sujeito que se constitui e nele pode imergir, uma vez que, pela operação adolescente pode se sentir “parte da narrativa, não apenas espectador”.

Nessa temática, a literatura científica apresenta várias denominações para os jogos digitais. Além desta, haveria: “jogos digitais, jogos eletrônicos, videogames ou games” (ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 41). Neste trabalho as utilizamos como sinônimos, porém demos preferência ao termo “jogos digitais”, pois, em consonância ao pensamento de Antonio Júnior (2014), envolve as variadas categorias midiáticas dos diversos meios digitais, quer sejam consoles, computadores ou os conteúdos disponibilizados na própria rede mundial de computadores.

Para Francisco (2014), os jogos envolvem uma ritualização, possuem um local, ainda que virtual, e uma dimensão na qual se dará o curso da narrativa. Este virtual, como se discutirá, não está restrito aos instrumentos culturais tecnológicos proporcionados pela modernidade.

⁵⁵ Faz referência à expressão, na tradução para a língua portuguesa, “fim de jogo”, que remete a interrupção do *game* pelo fato do jogador ter perdido ou “morrido” em algum desafio ou alguma atividade própria do jogo.

⁵⁶ Aludindo ao termo utilizado em jogos RPG, de mesa ou digitais, quando um grupo de jogadores faz o curso de uma determinada atividade ou missão recebida pela narrativa do jogo. Marins (2017, p. 48) destaca que “a sucessão de partidas nas quais a trama [do RPG] continua com os mesmos personagens, como episódios de uma série, recebe o nome de campanha (FAIRCHILD, 2004 *apud* MELO, 2014; RODRIGUES, 2004; SILVA, 2009)”

Antes mesmo desses aparatos informacionais da contemporaneidade, a virtualidade, como espaço, já era concebida.

Esse autor, em pensamento próximo a Huizinga (2012), concebe que:

O jogar seria, portanto, inerente ao homem e, como modo de relação com a realidade, fornece meios ao ser humano para lidar com o universo simbólico ao seu redor. O jogo permite a cada indivíduo determinar a sua posição no campo, e a prática do jogo lhe fornece as habilidades necessárias para mudar de posição. As pressões sociais também determinam tanto a posição inicial como as armas de cada jogador e as possibilidades do aprendizado social (FRANCISCO, 2014, p. 116).

Como destaca Antonio Júnior (2014), os jogos, em seu caráter digital, trazem consigo uma representação da evolução da tecnologia pós-moderna. Eles apresentam características peculiares que envolvem: “ambiente controlado por simulação virtual, dinamismo, regras, além de interfacear elementos de som, imagem, movimento e conteúdos” (ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 41). Dessa forma, com esses elementos unidos, a imersão na realidade virtual é construída mediante o apoio da informática computacional (KRUGER; CRUZ, 2001). O que distingue os jogos digitais é a simulação, a interatividade e a imersão. Imersão que é própria da sensação dada ao jogador de sentir-se inserido, incluído, no mundo virtual, uma sinestesia que envolve os sentidos do tato, da visão e da audição (SANTAELLA, 2002; ANTONIO JÚNIOR, 2014). A interatividade é a possibilidade que é dada ao jogador de participar de forma ativa do jogo. Por ela, o *gamer* age, reage e intervém no processo narrativo do jogo, ao passo que é receptor de uma dada informação, da mesma também é emissor (ALVES, 2006; ANTONIO JÚNIOR, 2014). A interatividade não se restringe a imitação de gestos, refere-se à participação ativa e reativa do jogador nas decisões e narrativas dos jogos (ANTONIO JÚNIOR, 2014).

Sobre a virtualidade, a ser discutida com maior propriedade na seção 2.2 deste capítulo, em função dos avanços tecnológicos que possibilita programadores construírem realidades fantásticas a serem ofertadas aos jogadores, a condição virtual assume um sentido inovador. Conforme Lévy (1997), o virtual, pelo fenômeno da virtualização, permite a passagem de uma realidade concreta, de um tempo cronológico, para o virtual propriamente dito, uma realidade em potência, com um tempo lógico.

Alves (2006 *apud* ANTONIO JÚNIOR, 2014) aponta uma classificação entendida como mais comum aos jogos digitais, feita pelos próprios jogadores e pelas revistas especializadas na temática. São estas as categorias básicas: aventura, estratégia, arcade, simulação, esporte e RPG. Para Antonio Júnior (2014, p. 56), com quem concordamos, “essas categorias não são

excludentes, na medida em que um mesmo jogo pertence a mais de um grupo”. Os RPG, quer digital, quer de mesa, por exemplo, podem envolver todas as categorias supracitadas.

Com isso, notamos que esses jogos possuem características em comum. Por vezes, “são recursos interativos e, algumas vezes, imersivos, dentro de um contexto virtual em que é possível a simulação” (ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 57) da realidade, que se relacionam, ao passo que independentemente, também bem conectados. O virtual em Lévy (1997) conota força, potência de unificar uma temporalidade que, supostamente, nele não existiria. Na virtualidade há uma temporalidade distinta, que não se compara a cronológica do tempo atual.

Thing (2003 *apud* ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 57, grifo nosso) levanta a seguinte definição para o virtual: “**qualidade de efetivar algo em ser algo de verdade.** [...] Nos tempos modernos, virtual passou a significar existente em essência ou efeito, mas não na realidade”. Será, ainda que em uma analogia precipitada, a afirmação em grifo não se aproximaria da função do Outro na perspectiva lacaniana ou na ação do outro social da escola vigotskiana? Refletimos, apressadamente, que talvez esteja próxima dos tempos lógicos que constituem um sujeito mediante seu engendramento pelo Outro, que, no primeiro tempo do complexo de Édipo – da alienação –, o antecipa ali ainda onde não está; bem como do outro social, que, para sua formação subjetiva, necessita emprestar-lhe significados, sentidos a fim de que, na mediação deste outro, possa fazer-se ser histórico-cultural. Poderia também se tratar de uma especularidade virtual, reconhecer-se primeiro no Outro (social, em Vigotski, e primordial, em Lacan) para então reconhecer a si mesmo e, mais à frente, dele separar-se rumo aos laços sociais que a cultura lhe pode ofertar. Essas questões podem ser percebidas na relação do sujeito adolescente com o instrumento eletrônico do jogo digital que, inserindo-o num mundo virtual, conferindo-lhe um espaço próprio, e um tempo próprio, imersivo e interativo, poderia permitir a compreensão do que se passa na história do adolescente e de suas dificuldades com a passagem do adolescer. Aqui, evidentemente, consideramos o teor singular de tal percepção, que para uns pode fazer sentido, e para outros não.

As pesquisas acadêmicas acerca dos jogos digitais, como aponta Antônio Júnior (2014), vêm sendo cada vez mais frequentes. Pesquisas que, como informa o autor, emergem e ramificam-se entre a Pedagogia, a Psicologia, a Comunicação, a Computação e o Design. Isso se justifica frente à expansão contemporânea do tecnológico midiático que atribui uma conotação cada vez mais envolvente e imersiva aos jogos.

3.1 Origens e jogabilidade digital dos *role-playing games*

Ao longo da vida, a imaginação surge como algo fundamental ao humano, atravessando suas histórias e construção dos personagens com os quais se identifica, inclusive por oposição. A imaginação, nesse sentido, não se opõe a realidade, mas, como construção influenciada pelos traços identificatórios da subjetivação, como explica a psicanálise lacaniana, é elemento fundante no processo de interiorização ou apropriação que permite a constituição das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1991; VIEIRA; HENRIQUES, 2014).

No exercício desta imaginação, os RPG, como jogos de interpretação de personagens, podem ser compreendidos como jogos que permitem a criação e a vivência de histórias ficcionais (RODRIGUES, 2004; MELO, 2014). Melo (2014) informa que esses jogos surgiram na década de 70 do século XX, com o lançamento de *Dungeons & Dragons*⁵⁷ em 1974 e de *Empire of Petal Throne*⁵⁸ em 1975. Estes jogos foram lançados nos Estados Unidos da América e espalharam-se pelo mundo, à medida que os jogadores se iniciavam em sua prática (MELO, 2014; CORRÊA, 2017).

Esses jogos envolvem temáticas medievais e surgiram diante da inspiração das obras literárias de J. R. R. Tolkien: O Hobbit, em 1937; O Senhor dos Anéis, em 1954; O Silmarillion, em 1977. Não houve contentamento em apenas ler estas histórias da “Terra Média”, foi necessário se criar algo para deste mundo, ainda que virtualmente, fazer parte e assim protagonizar os atos heroicos que o envolvem.

A jogabilidade do jogo de mesa baseia-se em tabuleiros, estatísticas e dados, assumindo uma infinidade de possibilidades imaginativas (CORRÊA, 2017). Corrêa diferencia os jogos RPG dos jogos de tabuleiro e estratégias convencionais, argumentando, a partir do jogo original, que:

As grandes diferenças do D&D⁵⁹[3] para esses jogos de estratégia são os fatos de que em sua composição, sentados em volta de uma mesa, usando livros de regras, papel, lápis e um conjunto de dados de múltiplas faces, cada jogador deve representar um personagem e não um exército; e também a existência de um jogador especial denominado *Dungeon Master* – “mestre” do jogo, que mais tarde passaria a se chamar também narrador – cujo papel é, ao mesmo tempo, propor um desafio, uma aventura, aos demais jogadores e também ser o responsável pela condução da narrativa, descrição do cenário e interpretação de qualquer outro personagem da história que não seja de um jogador – os chamados NPCs, *non-player character*, muitas vezes antagonistas dos personagens de jogadores. Ao longo da narrativa, os jogadores devem tomar as decisões de seus personagens – que no plano da imaginação realizariam as ações propostas, tendo o sucesso ou o fracasso em suas tentativas baseado na aleatoriedade representada pelo rolar de dados. Conforme os jogadores

⁵⁷ RPG, da categoria de mesa, cuja tradução de seu nome para língua portuguesa seria: Masmorras e Dragões.

⁵⁸ Outro RPG de mesa, com a tradução: Império do Trono de Pétalas.

⁵⁹ Abreviação ou sigla para o jogo *Dungeon & Dragons*.

tomam suas decisões, realizam ações ou enunciam suas falas, os dados rolam e o mestre-narrador descreve os resultados e as reações do cenário, constituindo, portanto, uma espécie de narrativa interativa e colaborativa, cerceada pelo improviso e por uma enorme liberdade criativa (CORRÊA, 2017, p. 10).

Notamos que tal jogabilidade é amplamente atravessada por questões subjetivas que tocam a consciência-cognitiva de seus jogadores e os próprios conteúdos de seus respectivos inconscientes. No que toca aos processos de internalização e identificação, percebe-se a mediação entre pares e as relações especulares que envolvem tais personificações. As escolhas dos personagens e aquelas próprias que se voltam para as ações no curso da narrativa dizem muito dos conteúdos subjetivos, da personalidade e dos traços identificatórios dos sujeitos que neste espaço se põem a jogar, a vivenciar.

Os RPG chegaram ao Brasil no final da década de 1980. Sua vivência ecoou significativamente entre jovens universitários e adolescentes, que já jogavam com as versões importadas, em língua inglesa, dos livros que instruíam a prática do jogo (MELO; 2014; CORRÊA, 2017). Foram ainda mais expandidos na década de 1990, com a tradução para a língua portuguesa desses livros, também com a produção de versões nacionais desses jogos, destacando o pioneiro: O Desafio dos Bandeirantes (PEREIRA; ANDRADE; RICÓN, 1992; MELO; 2014; CORRÊA, 2017).

Para Fairchild (2004 *apud* MELO, 2014, p. 23), o mundo dos RPG pode ser dividido em ao menos três modalidades: “RPG de mesa; *Live Action Roleplaying*⁶⁰; aventura-solo”. Os RPG de mesa são os mais clássicos e antigos, tem a jogabilidade, em geral, tal qual a descrita acima por Corrêa (2017); os da categoria *Live Action Roleplaying* (LARP), assumem uma jogabilidade mais curta, envolvendo grupos de *gamers*, comumente fantasiados, em ambientes físicos caracterizados e preparados, em sua maioria em encontros ou eventos especiais, as ações envolvem não apenas a atividade mental, mas a corporal, mediante as encenações; a aventura-solo, por sua vez, é mais solitária e configura-se pela ação de um jogador que trilha uma aventura de forma individual. Esta última modalidade se disseminou com a expansão de outra modalidade mais recente, a dos *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*⁶¹ (MMORPG), que permitiu aos jogadores a vivência do RPG através do aparato tecnológico do computador ou de um console, vivenciando a narrativa através dos recursos midiáticos da imagem e do som, bem como da manipulação dos controles do game. Esta classificação leva

⁶⁰ Em tradução livre: RPG de ação ao vivo.

⁶¹ Modalidade de jogos RPG através de computadores, comumente *online*. Em tradução livre: jogo de representação de papéis online, multijogador em massa.

em consideração a socialização, a interatividade, a forma pela qual se dá a construção ou a vivência da narrativa e os recursos midiáticos que envolvem a ação do jogo (FRANCISCO, 2014; MELO, 2014). Ressalvamos que também pelos MMORPG pode-se jogar em grupos *online*, onde existe várias comunidades de jogadores com esta finalidade.

Sobre a estrutura dos RPG, em geral, Melo considera:

[...] trata-se de um gênero complexo de jogo (FINE, 2002), dinâmico em suas estruturas e composições, fundamentado na incerteza e multiplicidade; uma prática estimulante, aberta e reflexiva, pautada em múltiplas entradas, inquietude e incerteza [...]. Cada participante age dentro do escopo previamente estabelecido para uma determinada personagem, agregando, conforme são apresentadas diferentes situações problema, concepções próprias e múltiplas perspectivas que conduzem a outra situação de desequilíbrio. A construção de cada personagem segue dois vieses: a experiência do jogador e a proposta do mestre com relação ao andamento do jogo. Mesas compostas por jogadores experientes possuem maior liberdade no processo de formação do cenário, condição que gradativamente é reduzida, por meio da interferência do mestre, conforme menos experientes são cada um dos componentes (MELO, 2014, p. 23).

Nessa articulação, notamos que o importante do jogo não consiste no cumprimento de uma finalidade – haja vista a inviabilidade de uma, diante da vastidão de possibilidades que a narrativa pode cursar –, há vários objetivos em cena, inclusive uma infinidade de missões que podem ser dadas aos jogadores para cumprirem no jogo, quer individualmente – missões solo –, quer em campanha – com um grupo de aventureiros. Nesse sentido, o produto é o caminho. Essa configuração permite aos jogadores a construção da “capacidade de posicionamento e resiliência” (MELO, 2014, p. 27), grandes exercícios de maturidade, os quais se esperam do adolescente em sua transitoriedade da infância à vida adulta, ainda que os ditames contemporâneos do capitalismo selvagem não os permitam. Os RPG são jogos cooperativos, mesmo quando jogados individualmente, pois o jogador precisa cooperar com as demais personagens para conseguir os objetivos das missões apresentadas pela narrativa (FRANCISCO, 2014).

Francisco (2014) disserta que os RPG têm sua origem com as práticas lúdicas que envolviam os jogos de guerra que, inicialmente, possuíam uma caracterização mais centrada na competitividade que na cooperatividade. O autor ainda explica que os grupos de jogo podem ser formados por quatro a sete integrantes, sendo um mestre. “O mestre é o narrador, condutor e árbitro do jogo. Ele deve preparar com antecedência a aventura” (FRANCISCO, 2014, p. 14) que pode durar até meses ou anos, com várias sessões ou partidas, a depender da unidade do grupo (MARINS, 2017).

Esta estrutura do RPG de mesa assume uma outra condição entre os MMORPG mediados pelo recurso informático e computadorizado. A função do mestre se dilui através do cenário virtual, quer com uma narrativa linear a ser seguida, quer com várias possibilidades transcursivas à história principal de um *game*, permitindo ao jogador cumprir várias missões e imergir por horas a fio na realidade virtual, que lhe oferece cenários fantásticos, sob temáticas medievais ou futurísticas, construindo e destruindo impérios, inventando personagens ou interagindo com outras, tudo a um clicar do *mouse* ou movimento do *joystick*.

Em todas as modalidades dos RPG existirão regras com o intuito de dar coerência ao universo, à narrativa e as ações no qual a história do jogo acontece (MARINS, 2017). As personagens, como sinalizado anteriormente, são construídas pelos jogadores, individualmente, a partir dos atributos que elegerem. Elas, como Rodrigues (2004) expõe, são criadas, nos RPG de mesa, a partir de fichas individuais, bem detalhadas, que permitem aos jogadores escolherem os pontos fortes e fracos, a espécie a que seu personagem pertencerá – elfos, humanos, anões, gigantes, trolls, orcs e outras –, a classe – bruxos, sacerdotes, magos, guerreiros, espadachins, arqueiros, ladrões, etc. –, os atributos mais físicos – força, destreza, agilidade –, inclusive os emocionais. Todas essas características são criativamente inter-relacionadas e complexas, para ilustrar tal complexidade, um exemplo: é comum, não como regra, mas pela inspiração que atravessa as próprias narrativas de J. R. R. Tolkien, que, nestes jogos, elfos tenham maior sensibilidade à magia e maior destreza para serem magos ou arqueiros; ou ainda humanos para serem guerreiros; e tantas outras configurações tipológicas que são peculiares a cada jogo, independente de modalidade. Na interface digital, isso também se dará com a mediação da virtualidade e do universo apresentado singularmente por cada *game*.

Essas personagens não são unidimensionais, muito menos simplistas (RODRIGUES, 2004; MARINS, 2017). A “Terra Média” de J. R. R. Tolkien inspirou jovens que constroem por si mesmos seus personagens, estendendo seu envolvimento com o mundo deste autor, quer tenham lido as obras literárias, quer assistido os filmes nelas baseados. Na função de avatares, humanos, parahumanos⁶² ou animais, o jogador representa a si e seu desejo no mundo virtual.

Os RPG, situam-se “entre as fronteiras do real e do irreal, onde há acontecimentos impossíveis de serem explicados por leis que regem o mundo fora da narrativa” (GREGÓRIO, 2014, p. 28). Há uma ruptura, consideravelmente influenciada pelos tempos contemporâneos, entre a concepção do que se configurava como racional e lógico. Surge o fantástico que leva ao jogador de RPG e/ou MMORPG, para “além do que há de concreto, podendo as histórias

⁶² Aqueles que possuem semelhança com os humanos, são da ordem da fantasia: elfos, fadas, orcs, e outras classes.

flutuarem em um espaço [supostamente] ilógico” (GREGÓRIO, 2014, p. 28). Gregório (2014) frisa que esses jogos colocam seus jogadores em um mundo que rompe com os paradigmas do que lhe é familiar. Coloca-os em “uma complexa interação com este universo novo” (GREGÓRIO, 2014, p. 29). Alguma proximidade com a adolescência como tempo de passagem do familiar ao estranho social? É possível que os adolescentes encontrem nos jogos amparo e sentido para atenuar a angústia que esta passagem lhes acarreta. É bem possível que se trate de um apelo ao simbólico mediado pelo virtual, ao passo que nele projetado, encontrando lá uma possibilidade e um encontro com o Ideal de Eu engendrado na infância.

3.2 O virtual e o jogar na adolescência

Dedicamos esta subseção à reflexão sobre possíveis relações que entrelaçam a virtualidade, o jogar e as operações psíquicas da identificação que se configuram na adolescência. Não almejamos esgotá-las, tampouco universalizá-las, mas tivemos o intuito, respaldado por um olhar clínico, próprio da psicanálise, e histórico-crítico, com base na psicologia histórico-cultural, de suscitar a reflexão a que este estudo também se propõe.

Freud (2006) ensinou que a tarefa mais árdua para o adolescente é desapegar-se da autoridade de seus pais, algo que para Lacadée (2012) será uma atividade na qual a fantasia exercerá tarefa importante. Nesse sentido, “a atividade fantasmática toma como tarefa livrar-se dos pais, que de agora em diante são desdenhados, seja sob o modo de sonhos diurnos, de leituras, de escrituras de diários íntimos ou de jogos diversos” (LACADÉE, 2012, p. 262). Com isso, Kelles e Lima (2017, p. 215) explicam que “para alguns sujeitos a tela do celular ou do computador⁶³ pode funcionar como uma moldura para as fantasias adolescentes. [...] nos jogos eles podem ser o que quiserem, é um espaço para a livre experimentação”.

Para Lima (2009, p. 218), “o ciberespaço se configura como um novo espaço público, onde o jovem se sente ‘incluído’. Um espaço onde é possível encontrar os seus pares e exercitar a passagem do privado ao público, da família para o laço social mais amplo”. Dessa forma, o sujeito pode se sentir pertencente a rede, agir nela, significá-la. Essa autora ainda ressalta que na interação social através do ciberespaço há possibilidades identificatórias, ainda que sejam, em sua maioria, imaginárias (LIMA, 2009).

Lévy (1997; 1999) explica que o virtual é usualmente utilizado para caracterizar aquilo que seria irreal, em contrapartida, a realidade seria aquilo que necessita de efetivação material,

⁶³ Também acrescentaríamos a do *tablet* ou a da televisão que projeta as imagens do *videogame*.

uma presença palpável, concreta. Nessa distinção, algo jamais poderia ser real e virtual. Esse filósofo discorda dessa premissa e entende que o virtual não se opõe ao real e neste pode existir. O virtual, dessa forma, existiria sem estar presente numa unidade espacial, mas coexistiria apenas em sua unidade temporal. Há, sim, uma distinção conceitual entre virtualidade e realidade que diz respeito à essa materialidade concreta e ao fato do virtual prescindir da unidade espacial, porém não são conceitos opostos e sim dialéticos entre a possível realidade – que pode vir a existir na materialidade – e a virtualidade atual – que existe no tempo presente.

Com isso, além das discussões que envolvem a compreensão de contemporaneidade, há ainda, nos campos da filosofia e da sociologia, debates que envolvem o conceito do pós-humanismo. Talvez até uma quarta ferida narcísica - somadas àquelas discutidas na seção 1.3 deste estudo -, o pós-humanismo e a evolução tecnológica, da existência humana para além de sua corporeidade. Essas questões demarcam os discursos contemporâneos, entre os quais também o científico. Gregório (2014) constata que os sujeitos na contemporaneidade estão indo além de limites entendidos como humanos, nessa condição aponta a discussão do pós-humanismo, que na definição sugerida por Felinto (2006, p. 106) diz respeito ao “estágio da humanidade tecnológica cuja principal meta é a transcendência das limitações físicas e biológicas do humano. Esse desejo de ultrapassagem dos limites ou fronteiras [...] encontra sua realização máxima no abandono da prisão corporal”, que vem encontrando certo sucesso frente às experiências de imersão proporcionadas pelo mundo virtual. Entre as quais está a ofertada pelos RPG digitais, ou os MMORPG.

Nesse ensejo, não é surpreendente o fato de as pessoas terem permitido que o virtual assumisse uma posição singular em suas vidas, tendo sido, consideravelmente, como afirma Gregório (2017), clamado pelo sujeito pós-moderno. Este autor pondera:

Enquanto que Charles e Lipovetsky (2004) enfocaram sua teoria principalmente no consumo, no hiper, colocando estes na base de um sentimento de eternidade frente a um mundo entregue à fugacidade, hipotetizamos que o virtual também promete exercer esta função. Inclusive, por não possuir forma nem lugar, a potencialidade do virtual para se atualizar e suprir uma demanda do sujeito é imensa. **Depende, portanto, do que se busca no virtual e da forma como ele é utilizado.** Considerando as características propostas por Charles e Lipovetsky (2004) acerca do sujeito hipermoderno, **o virtual pode surgir como potencial suporte às bases narcísicas destes sujeitos.** (GREGÓRIO, 2017, p. 18, grifos nossos)

Destaca-se estas falas de Gregório (2017), para, pelo primeiro destaque endossar a argumentação de Goldenberg (2017) que tal temática não deve ser tratada com exagero, como se apenas trouxesse implicações negativas para o sujeito contemporâneo. As implicações estão

também condicionadas ao modo pelo qual se usa os recursos tecnológicos ofertados pela modernidade, especialmente quando a produção de alguns desses artefatos envolvem, intencionalmente, cargas ideológicas que favorecem determinados modelo de mundo e modos de existência, imbuídos de uma significação em favor do consumismo hedonista neoliberal. Contudo, deve-se estar atento, diante do apontado pelo segundo destaque da fala de Gregório (2017), ao seguinte questionamento: o que está faltando - ou talvez o que está em demasia - no laço social que impele os sujeitos a buscarem seu Eu ideal nos laços virtuais, ao invés de buscarem o “suporte” ao seu narcisismo na alteridade representada pelo simbólico do Outro social, para assim transcenderem à identificação, de um Ideal de Eu, através da superação do narcisismo?

A configuração virtual permite uma relação especular, pela qual o sujeito busca nos possíveis laços virtuais – seja pela personificação através de um avatar, na vivência de uma narrativa RPG ou ainda nas relações com os pares em redes sociais – um reconhecimento subjetivo que pode estar atrelado ao Eu ideal de seu narcisismo ou ao Ideal de Eu na ascensão ao simbólico pós-edípico. Pelo Eu ideal, o sujeito pode querer encontrar o deslumbramento do Outro frente a imagem que ali projeta, ser reconhecido, bem quisto, valorizado. Isso, como ensinou Lacan (2009), configura-se no campo do imaginário, ainda sem a mediação do simbólico. Através do Ideal de Eu, demarcado o processo identificatório e superado o narcisismo, no saber que este Outro pode faltar, o desejo circula não apenas pela ordem do ser reconhecido, mas pelo fazer-se reconhecer. Há um salto qualitativo que conecta o sujeito ao simbólico da cultura. Não se submeterá mais ao gozo alienante do Outro, mas dele poderá separar-se, relacionando-se com ele não respaldado pela alienação, mas pela alteridade.

O adolescente, revivendo essa trama, na passagem ao social, através dos RPG digitais, na personificação de personagens através de avatares e na vivência de narrativas, pode colocar em cena esta “peça” edípica “reapresentada” no palco social da adolescência. Tanto pode querer, com o seu avatar, ser reconhecido em função do discurso do Outro alienante do narcisismo, quanto buscar reconhecer-se numa nova configuração do laço social, que por vezes, sobretudo na condição pós-moderna, não lhe dá os subsídios simbólicos necessários para que possa fazer, de forma menos angustiante possível, esta passagem. Isso ainda fica confuso ao adolescente, pois, como dissertado, encontra-se nesse tempo transitório, e, na transitoriedade, a única certeza que existe é o seu próprio caráter transitório. Onde o caminho vai desembocar, só o caminhar dirá. Mas se espera que consiga subjetivar-se, mesmo com as intempéries de seu tempo social.

Em referência à psicologia histórico-cultural, em Vigotski (2009) fica explícito a importância da imaginação para a formação cognitivo-consciente do humano e de suas funções psicológicas superiores. Pelo jogo, ou na brincadeira, o sujeito pode, na interação com o outro social, que ocupa a função de mediador, apropriar traços de ordem das significações de si, do outro e do seu meio socioambiental. Isso diz de seu caráter histórico-cultural. Com isso, pode construir sentidos próprios através de seu processo histórico de desenvolvimento, permeando a sua formação subjetiva como humano.

Vigotski (2009), pensando sobre a imaginação e seu impacto na constituição das funções psicológicas superiores, destaca que ela repercute sobre o processo de desenvolvimento do humano assumindo nova condição com o tempo da adolescência. A crise, em seu teor consciente-cognitivo, que percorre o desenvolvimento nesse tempo em particular, também é mobilizada pelo percurso da imaginação, que, para este teórico, assume teor de ruptura e transgressão frente a uma nova busca por equilíbrio diante das mudanças sócio-relacionais que caracterizam a passagem da infância à vida adulta. A imaginação diz respeito à potencialidade do pensamento frente a uma atividade criadora, como o próprio Vigotski ressalta:

[...] a imaginação, a base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Isso está posto nos jogos digitais, em especial os RPG ou MMORPG, que, como instrumentos da cultura, permite ao sujeito expressar, através das representações e vivências narrativas próprias desta virtualidade eletrônica, elementos de sua história e ali (re)construir outros significados e sentidos para a sua vida. Assim, o instrumento cultural, no caso o jogo digital, também assume o sentido de mediação, desde que salvo o campo simbólico da alteridade e não se restrinja ao jogo por si mesmo. Nessas ocasiões, a interação com os pares da cultura, com os outros sociais, seja por amigos que se encontram pra jogar, ou colegas que se relacionam através dos jogos digitais, é muito importante. Para que a constituição humana e o desenvolvimento cognitivo-consciente tenha êxito, faz-se necessário o encontro com o outro social, para que, pela interação, o laço social seja co-construído e seja resguardada a alteridade simbólica que o constitui.

Ao falarmos de virtual, é necessário entender que este não se opõe ao sentido de real⁶⁴. Como explica Gregório (2014, p. 23, grifos nossos), virtual e real “não são [...] conceitos dissociados ou meramente opostos. Assim sendo, a suposta dialética real-virtual dá lugar à outras dialéticas: **possível-real e virtual-atual**”. Enquanto que o real, neste sentido, ancora-se na configuração espaço-temporal de uma lógica concreta, cronológica, o contexto virtual sustenta-se em função de uma lógica abstrata, kairológica, permitindo uma potência de possibilidade de existência.

Na filosofia escolástica, “o virtual é o que existe em potência e não em ato” (GREGÓRIO, 2014, p. 24). Trata-se de uma potência criativa que converge, dinamicamente, forças e finalidades podendo vir a tornar-se ato. Dessa forma, “o virtual está presente nos avanços tecnológicos, sendo produto de exteriorização de construções mentais em espaços de interação cibernéticos” (GREGÓRIO, 2014, p. 25). O virtual, num determinado contexto, pode fazer-se realidade. Trata-se de uma integralidade – não totalizante – pela qual surge “a cibercultura como uma nova e mais abrangente consciência social” (FRANCISCO, 2014, p. 2).

Isso faz sentido ao pensarmos nos processos psíquicos, conscientes-cognitivos e inconscientes, que envolvem a própria constituição subjetiva, a humanização, envolvendo os processos de identificação e apropriação do sujeito. Antecipa-se o sujeito ali onde ele ainda não existe; apenas existindo mediante as relações no espaço social em um tempo histórico-cultural. A existência, dessa forma, a princípio, seria virtual, para, nas relações, torna-se real. Isso diz respeito igualmente aos processos educativos que envolvem a aprendizagem. Antecipa-se e expõe-se um conhecimento potencial ali onde ainda não o há. A noção de ZDP de Vigotski exemplifica essa reflexão.

Vigotski (1991) afirma que a ZDP explica as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento. Há um conhecimento em potencial – possivelmente virtual, uma vez que ainda não está implicado numa relação com a materialidade da realidade – que em contato com os instrumentos da cultura, mediados pelos outros sociais – aqui já havendo relação direta com a materialidade – vem a se tornar conhecimento real, estando, justamente, a ZDP neste hiato de potencialidade entre o conhecimento potencial e o conhecimento real.

Essa configuração atual se deve, também, ao surgimento de novas possibilidades de comunicação. Ressalta Ramos (2010 *apud* GREGÓRIO, 2014, p. 26): “este ambiente virtual é

⁶⁴ Significando realidade.

construído de forma a expandir nossa existência, exibindo identidades forjadas no mundo das redes interconectadas”.

Considera-se que no ato inventivo e na vivência de uma narrativa de RPG, também na criação de um avatar, em um mundo virtual, o jogador:

[...] não somente interage, brinca, fantasia, mas se depara com novas relações de objeto. Relações que são encenadas a partir da vivência pelo avatar, que é tomado como sendo seu ou um representante de si. Um representante metamórfico que tem a possibilidade de não possuir as falhas narcísicas de seu usuário que o constituiu como sujeito. Portanto, **hipotetizamos que na vivência [...] [desses jogos,] pelos avatares está inserido um investimento fundamentado pelas subjacentes bases narcísicas e identificatórias de seu usuário** (GREGÓRIO, 2014, p. 40, grifos nossos).

Dessa forma, coloca-se em cena as transitoriedades que marcam a passagem adolescente nas confluências e divergências de seu Eu ideal e a constituição de seu Ideal de Eu, particular desta operação. Com isso, percebemos que o avatar é construído como uma imagem em um ambiente virtual. Trata-se de “uma extensão virtual da nossa existência, que carrega consigo parte de nossa subjetividade projetada. O avatar pode ser considerado como algo que se reconhece como um outro que eu controlo ou algo que se reconhece como sendo imagem de si” (GREGÓRIO, 2014, p. 27). Ambas as possibilidades são criações especulativas do olhar do outro – Eu ideal –, contudo a segunda interpretação aproxima-se mais de uma passagem à constituição do Ideal de Eu, pois aproxima-se do reconhecer-se como ser separado, e a outra ainda está fixada à fantasia de controle alienante do Outro.

É comum atribuir ao uso de jogos eletrônicos apenas um caráter de entretenimento. “Mas muito mais que uma simples fuga lúdica [...], os jogos permitem ao seu usuário uma posição ativa nesse mundo virtual. Vorderer e Bryant (2012) teorizam que uma das coisas buscadas no jogo é o sentimento de controle, de que suas ações possuem repercussão” (GREGÓRIO, 2014, p. 30). Um outro dilema da adolescência – a transitoriedade marcada pelo imprevisto, pelo descontrole –, que pode encontrar amparo nos jogos, mas que, mesmo com o jogo, faz-se necessário um Outro para emprestar-lhe significantes, sustentá-lo no simbólico. Nesse sentido, a problemática aqui não está no jogo em si, mas na ausência deste Outro do campo simbólico, encoberto pelas fantasias da potência do consumismo hedonista, pois o jogo pode sim fazer suplência, desde que alguém ou algo do social surja para amarrar esta suplência à condição simbólica e assim não se transformar numa adicção.

Gregório explica que:

[...] no ato de jogar um MMORPG, se cria uma imagem. O avatar é uma imagem criada que se transforma de acordo com os comandos de seu usuário. Logo, podemos dizer que **o avatar se transforma diante do investimento psíquico nele realizado por seu usuário**, uma vez que o avatar constitui uma imagem que representa seu usuário em um mundo virtual. Até o presente momento, desenvolvemos como hipótese inicial que essa relação está diretamente associada ao fantasiar, ao brincar, à criação de um espaço potencial. Contudo, em todo processo de inserção e reconhecimento dos sujeitos no mundo, e aqui podemos fazer um adendo ao sentido desta frase ao incluir nela a noção de mundo virtual, acrescentamos na nossa hipótese inicial que **nesse espaço potencial de criação de um avatar, há uma relação com a imagem fundamentada pelo processo de identificação. A identificação é, propriamente, a transformação produzida no sujeito, quando ele assume uma imagem** (GREGÓRIO, 2014, p. 39, grifos nossos)

Justamente a expressão de um Ideal de Eu que implica, segundo Barroso (2006), pelo acesso ou construção de uma imagem, na identificação em seu duplo sentido: “de reconhecer sua própria forma e de assimilar o que reconhece” (BARROSO, 2006, p. 94).

O avatar e todo o conteúdo que envolve as personificações e vivências das narrativas dos MMORPG estão implicadas no processo identificatório do sujeito, especialmente, neste estudo, do adolescente. Nessa implicação, na busca por um Ideal de Eu e sua projeção na construção de um avatar, é importante a consideração de que, até onde foi possível o avanço tecnológico no presente, esse avatar e todas as demais representações que envolvem o espaço virtual cibernético são falhos. Falham por questões tecnológicas, falta de energia, lentificação da internet, quebra de um aparelho eletrônico, por vários motivos, até mesmo a não satisfação das exigências pulsionais (GREGÓRIO, 2014).

As relações virtuais situam o sujeito num campo fluido, que permite o sujeito criar e alterar suas representações neste espaço digital, como em uma vitrine virtual (GREGÓRIO, 2014, p. 4). Como ressalta Pinto (2012, p. 71), “a tela do computador⁶⁵ se abre como espelho de Narciso, um espelho que refletirá não a imagem de contornos próximos ao real, mas a imagem que o sujeito deseja ter de si mesmo”, tomada quer por técnicas reais, quer pelas possibilidades da transformação virtual da imagem pessoal.

É justamente neste espaço que as subjetividades contemporâneas estão sendo produzidas e, por vezes, confirmadas. Através dos avatares pelos quais seus criadores personificam e vivenciam narrativas nos MMORPG, encontra-se uma possibilidade de “sinalizar algo que gostaríamos que os outros vissem em nós. A grande oportunidade de definir mais objetivamente uma perspectiva de representação social” (FRANCISCO, 2014, p. 69).

⁶⁵ E demais telas digitais.

O jogo oferece ao sujeito, especialmente ao adolescente, um meio pelo qual possa sair do mundo de insegurança e adentrar em um universo que pode controlar, reger, não morrer, pois sempre que o *game over* surgir, outra chance de recomeçar será dada. No mundo virtual dos MMORPG é possível ao sujeito arriscar-se e nisto obter prazer (FRANCISCO, 2014, p. 100). Nesse sentido, assume um lugar histórico de significação e construção de sentidos e que, se sustentado pela ordem simbólica da alteridade, da relação com o Outro social, pode se tornar um instrumento cultural válido de aprendizagem em que se é possível arriscar, errar e repetir até alcançar o êxito. Uma movimentação importante de ser reconhecida tanto em seu caráter psíquico de repetição e elaboração, quanto em seu caráter educativo de transformação.

3.3 Jogar aprendendo, aprender jogando: considerações sobre o jogo educativo e o uso de *role-playing games* como instrumentos pedagógicos com adolescentes

Um dos grandes entraves do modelo educacional na contemporaneidade vem sendo a continuidade da supressão da curiosidade particular ao humano que atravessa sua dimensão psíquica, perpassando a imaginação e a cognição, nos planos consciente e inconsciente. Pela insistência de um modelo tradicional, que já demonstrou sua insuficiência e ineficiência, enaltece-se “um pensamento assentado, sem impulsos ou vivacidade, construído a partir da discursividade previsível, comedida e acomodada, [que] reprime a construção fundamentada em princípios de inquietação e abertura. [...] Rarefeita, a prática da curiosidade” (MELO, 2014, p. 18). Como frisa Morin (2010), o paradigma educacional comum promove esta supressão, independentemente do nível do ensino.

Há no processo educacional a potencialidade de que seja construído e vivenciado de uma forma muito mais ampla e próxima aos desejos de seus sujeitos, tornando-se significativa em relação às suas histórias ontogenéticas. Em contrapartida, tolhe-se crianças e jovens em suas potencialidades particulares para que possam centrar toda a sua energia apenas em repetições acadêmicas em função de uma escolha profissional, sem o mínimo de abertura para a ponderação crítica e sua transformação. É bem isso que o modelo capitalista neoliberal preconiza: a formação de cidadãos técnicos, produtores, que sabem o que fazer, mas pouco dizem do que, do para quê e o do por quê fazem. Traços ainda mais mascarados pela cultura de consumo que assola a humanidade, mascarando tais mazelas existenciais com a ilusão de um gozo desmedido e supostamente imediato, mas que, por nunca ser alcançado – e que bom que não o seja, pois do ponto de vista subjetivo é o que impele o desejo –, gera angústia também desmedida, que, segundo o discurso consumista, apenas pode ser aplacado com mais consumo,

mais “felicidade líquida” - como nas propagandas de um dado refrigerante. Com isso, o ensino-aprendizagem, que poderia ser, na reflexão de Maturana e Varela (2011), “autopoiético”⁶⁶, com as raízes culturais, psicológicas e biológicas de cada sujeito, através do qual se emergiria a incerteza e a inquietude da subjetividade que caracterizam o processo de aprendizado, finda-se em repetições discursivas e vazias, com pouco valor simbólico.

Nesta subseção almejamos a reflexão sobre o uso de jogos educativos, especialmente os RPG digitais, como instrumentos pedagógicos que possibilitem uma aproximação do sujeito estudante de um processo educacional que lhe seja prazeroso, que, na medida do possível, possa, na função mediadora do Outro social, corroborar para a construção de sentidos singulares para sua formação científica, permitindo-lhe uma ação crítica e transformadora sobre si, seus pares, seu mundo, sua história, sua cultura.

O jogar em sala de aula abre espaço para a criatividade e a tentativa de, na brincadeira, resgatar os valores simbólicos que também atravessam o conhecimento científico. O jogo, inserido no meio educativo, remete ao século XIX, “quando surge uma nova concepção de criança. Até então o jogo era considerado uma atividade fútil e associada ao vício, por conta das apostas em dinheiro” (PEREIRA, 2014, p. 74).

Pereira (2014) explica que havia três formas com as quais se relacionava o jogar e a educação: a recreativa, a com a finalidade avaliativa das habilidades e aptidões da criança e a com o objetivo de passar um determinado conteúdo de maneira mais agradável e interativa.

Para Brougère (1998, p. 54), através do jogo se proporcionaria um “relaxamento indispensável ao esforço em geral, o esforço físico em Aristóteles, em seguida esforço intelectual e, enfim, o esforço escolar”. Nesse sentido, o jogo contribuiria para a educação na medida que permitisse fazer com que, “através do relaxamento, o aluno possa se tornar mais eficiente na realização de seus exercícios” (PEREIRA, 2014, p. 74). O jogo, nesse contexto, é uma técnica pedagógica que envolve a motivação do aluno a partir das oportunidades de relaxamento e entretenimento, ainda, aqui, assumindo uma função secundária no processo educativo, pois, nesse sentido, não é utilizado como instrumento próprio de aprendizagem, envolvendo a construção de conhecimentos, pouco se aproximando de um recurso didático.

⁶⁶ Trata-se de um conceito reflexivo a que Maturana e Varela (2011) se valem para explicar o que “é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Enquanto uma reflexão sobre o conhecer, sobre o conhecimento, é uma epistemologia. Enquanto uma reflexão sobre nossa experiência com os outros na linguagem, é também uma reflexão sobre as relações humanas em geral, e sobre a linguagem e a cognição em particular” (MAGRO; PAREDES *apud* MATURANA, 2001, p. 13).

A segunda forma a que Pereira (2014) faz menção advém dos estudos de Jen Louis Vives. Brougère (1998) informa que para este último autor, o jogo é um meio de expressão de qualidades que seriam espontâneas ou naturais do estudante. Dessa forma seria um excelente recurso para se observar, testar e avaliar as aptidões dos discentes:

O jogo revelaria a natureza psicológica da criança, suas reais inclinações. Para Vives o jogo não é formador, mas sim, revelador. E daí vem sua importância para a educação. [...] através dele as crianças exercitam a expressão de seus talentos naturais (PEREIRA, 2014, p. 74).

Tal definição, por si, já entra em confronto direto com os postulados da psicologia histórico-cultural e da psicanálise, pois se aproxima de uma condição inatista e natural de sujeito, algo, que como já discutimos, distancia-se consideravelmente desses campos do saber.

Como afirmado por Pereira (2014), além destas duas formas de compreensão do jogar no campo da educação, existe a que preconiza seu uso como estratégia didática ou instrumento de aprendizagem para passar um dado conteúdo, sobretudo às crianças, de maneira mais agradável, doce, sedutora, que já na modernidade existia, uma vez que “nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhes proporcionar no futuro” (ERASMO, 1529 *apud* BROUGÈRE, 1998, p. 54).

Nenhuma destas três concepções de jogo relaciona-se de fato com a compreensão de jogo em seu caráter educativo, tampouco aproximam-se do posicionamento ético-epistemológico da psicologia histórico-cultural e da psicanálise. Embasam uma visão conformista de educação que ao invés de ser centrada na formação crítica do estudante, é embasada por uma concepção conteudista, tecnicista, a qual o jogo apenas seria um adendo motivacional ou um recurso pretensioso de, supostamente, perceber características que seriam inatas ao humano. São formas que a pedagogia tradicional encontrou para conceber os jogos e aproximá-los da educação, que, “por muitos anos, [...] [os concebem] como uma atividade desprovida de significado para o ensino” (PEREIRA, 2014, p. 75).

Nos avanços da pedagogia da escola nova e da escola crítica, explicadas por Saviani (1999), constatamos uma abertura significativa para a inclusão dos jogos, que passam a ser compreendidos “como exercício[s], [que] ensina[m] através de simulações, caminhos a serem tomados para que se chegue a um objetivo: a tomada de decisão. A investigação de uma solução procurada torna-se jogo e pode também estar submetida a regras” (PEREIRA, 2014, p. 76). Bruner (1986 *apud* PEREIRA, 2014) destaca que pelo jogo pode se reduzir os impactos que os

erros e os fracassos podem ocasionar aos estudantes, servindo também como possibilidade de exploração, invenção a partir de uma ordem que permite ao estudante projetar sua vida interior na atividade lúdica, algo que difere consideravelmente dos pressupostos da aprendizagem em seu âmbito tradicional.

A escola tradicional, diferente da escola nova e da escola crítica, diferenciadas por Saviani (1999), baseia-se na repetição, na memorização, de conteúdos. Isso por si conota uma inocuidade colossal, sem abertura ao novo, ao criativo, à própria singularidade dos sujeitos protagonistas da educação que se encontram na relação docente-discente. Os conteúdos precisam ser imbuídos de significação para que, pela mediação, como ressalta a perspectiva vigotskiana, possam ser internalizados e permitam ao estudante construir sentidos posicionamentos críticos, para assim poder transformá-los; teor semelhante envolve a transmissão em sua compreensão psicanalítica, cujo laço educativo apenas se faz possível no encontro com a alteridade para a constituição de uma resposta singular, consonante à formação da subjetividade.

Ressaltamos que, como explica Pereira (2014), esse enfoque criativo não é novo na história da humanidade. “As sociedades primitivas dependiam mais da criatividade do que da capacidade de produção para a sua sobrevivência. As atividades da comunidade giravam em torno da festa, dos jogos e dos mitos” (PEREIRA, 2014, p. 76). Posicionamento totalmente diferente da configuração industrial das sociedades contemporâneas, que, ao desprestigiar, quase que, “esquecer os jogos, mitos e festas [...], mudam a finalidade da educação que agora busca [apenas] a profissionalização” (PEREIRA, 2014, p. 76). Um modelo exclusivamente fabril, tecnicista, a-histórico, acrítico, e, que por consequência, objetaliza os sujeitos para os lucros que favorecem uma sociedade de consumo.

O jogo, na educação com crianças, jovens e adultos, como explica Bruner (1986 *apud* PEREIRA, 2014) favorece a formação da cognição atingindo exercícios que afetam consideravelmente e positivamente a memória e a própria aprendizagem. Com isso:

[...] nesta linha de pensamento, pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem de várias formas, mobilizando os conhecimentos, fazendo respeitar o conhecimento do outro ao mesmo tempo que cultiva a espontaneidade do aluno e sua autonomia no processo de aquisição do conhecimento. Além disso, joga-se por prazer e assim também gostaríamos que fosse o ensino (PEREIRA, 2014, p. 77).

Já em uma corrente que considera o jogo em seu caráter, por essência, educativo, Kishimoto (2002 *apud* ANTONIO JÚNIOR, 2014) defende que o jogo pode assumir um sentido

amplo, que diz respeito ao jogo como recurso pedagógico, permitindo que o estudante possa explorar meios, espaços, ambientes, organizados pelo professor que corrobora no desenvolvimento global da criança, também do adolescente. Ou, ainda, um sentido mais restrito, em que o jogo se configura como um recurso didático, possibilitando, através de recursos específicos, eleitos pelo docente, também sob sua orientação, a aquisição de conteúdos e habilidades cognitivas.

Enaltecemos os RPG digitais como instrumentos pedagógicos, identificando neles a potencialidade de permitir ao estudante e ao professor uma forma diferenciada de ensino-aprendizagem através de vivências e personificações de narrativas virtuais. São vivências lúdicas de aprendizagem, através das quais se experiencia, não apenas os conteúdos programáticos do currículo escolar, mas as relações que envolvem esse contexto, permitindo, inclusive, discussões válidas e, por que não, divertidas de temáticas existenciais e educativo-transversais próprias do adolecer: vida, morte, sexualidade, política, expressões de fé, diversidade cultural, preconceitos, violência, ética, moral, e tantas outras que podem ser suscitadas pelos conteúdos históricos, filosóficos, mitológicos, linguísticos, artísticos, sociológicos, antropológicos e psicológicos desta categoria de jogos eletrônicos, afetando as ciências da linguagem, humanas, exatas e da saúde que são circuladas no âmbito escolar.

Apesar de serem ofertados por e inseridos em uma, como a maioria dos instrumentos da cultura contemporânea, sociedade de consumo, com fundamentos cada vez mais neoliberais, pode-se, através do simbólico que sustenta tais instrumentos, “fiscá-los” em uma outra (res)significação. Estes jogos, frutos do progresso tecnológico contemporâneo, podem assumir um sentido de formação crítico-reflexiva e de transformação, atingindo, consideravelmente e valorosamente, o âmbito da educação. De forma a permitir, sob o amparo da palavra simbólica do Outro social, que jovens possam aproximar-se de seus desejos e terem uma suplência do desamparo social, que se configura na atualidade, através do recurso virtual, mas sem o desprendimento das relações de alteridade entre pares, na escola através dos demais colegas e amigos, bem como com os professores. E tudo isso, aprendendo e convivendo.

Prensky (2001) e Gee (2003) chamam a atenção para as novas possibilidades de construção do pensamento, potencializando a aprendizagem, que são ofertadas pelos jogos digitais. Através do meio virtual, os jogos podem auxiliar o sujeito a desenvolver capacidades cognitivas através de exercícios perceptivos com resolução de problemas, criatividade e agilidade do raciocínio. A juventude contemporânea constituiu-se em um tempo permeado pelas interfaces digitais, entre as quais estão os jogos eletrônicos. Dessa forma, McGonical (2010 *apud* ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 41) destaca que “o melhor caminho para atingi-los,

inclusive para educação, é fazer o uso desses jogos digitais”. É uma alternativa pedagógica que permite que os jovens possam, também na escola, aproximarem-se deste desejo e assim vivenciarem uma forma lúdica de aprendizado.

Após a facilitação do acesso do computador à população, entre o final do século XX até o presente, “os games constituem, hoje, uma das atividades mais frequentes entre crianças e adolescentes” (ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 67), seja através de celulares, *tablets*, computadores desktop, *notebooks*, consoles, *online* ou *offline*. A evolução desses jogos atribuiu-lhes recursos sinestésicos fantásticos e atraentes, envolvendo e capturando o sujeito para a incursão imaginativa em um mundo que podem, virtualmente, fazer quase tudo – pois também os jogos, por mais expansivos e envolventes que sejam, têm limites, regras –, sem que suas ações lhe representem risco iminente frente às possíveis consequências que acarretariam fora do mundo virtual. Podem, talvez, trazer-lhes outros riscos, sobretudo psíquicos, caso esse envolvimento seja em tal demasia que os “desplugue” do laço social.

Mattar (2010) ressalta uma característica peculiar destes jogos: os jogadores podem determinar a forma como desejam aprender. Este autor explica que “nos ambientes de *games*, os próprios usuários são livres para descobrir e criar arranjos de aprendizado que funcionem para eles” (MATTAR, 2010, p. 19). Isso permite ao educador, “além de compreender [...] as características dos próprios jogadores [...] [no] aprendizado, [...] avaliar a maneira pela qual os jogadores assumem papéis ativos nos jogos digitais” (ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 67), percebendo, com isso, a forma, o momento e o porquê aprendem.

Os jogos digitais:

Integrados por eventos rápidos, móveis e simultâneos, demandam coordenação de variáveis interagentes e, para tanto, habilidades de representação espacial dinâmica e atenção visual distribuída (GREENFIELD, 1988). Com um contexto de aprendizagem, a prática de jogos, assim como nos jogos tradicionais de tabuleiro e de seus componentes, por exemplo, porém com o diferencial das inovações de suporte logístico – o programa, a interface interativa, os *joysticks*, e mesmo as tecnologias e recursos para interatividade imersiva, **apresentam-se como possibilidades na elaboração de habilidades de planejar, prever, reelaborar, analisar o erro, de gerar e avaliar hipóteses, contribuindo para flexibilidade cognitiva e criatividade** (ANTONIO JÚNIOR, 2014, p. 67, grifos nossos)

Dessa forma os estudantes podem, divertidamente, ao passo que aprendem, sobre os jogos e os conteúdos pedagógicos que neles estão inseridos, criar algo que lhes seja singular, próprio (MARINS, 2017). Algo bastante considerável na passagem adolescente, em que o sujeito constitui-se subjetivamente a partir de uma posição singular. Pelos jogos, os laços da

transmissão e as relações de mediação que possibilitam o ensino-aprendizagem podem sim ser alcançados, mas, apenas, se configurados na relação de alteridade com os pares e com aquele que ocupa o lugar da transmissão – para a psicanálise – ou da mediação – para a psicologia histórico-cultural.

Corrêa (2017) informa que os jogos RPG com finalidade pedagógica começaram a ser utilizados no Brasil entre as décadas de 1990 e 2000, junto à ocorrência das primeiras pesquisas científicas nacionais sobre o assunto, analisando essa modalidade de jogo virtual. O autor também ressalta que na década de 2000 aconteceram os primeiros eventos científicos que buscam refletir sobre as possíveis relações entre os RPG e a educação, destacando “o I Simpósio RPG & Educação, que ocorreu em São Paulo no ano de 2002” (CORRÊA, 2017, p. 34). Este evento, com outras edições, impulsionou a realização de vários outros entre a comunidade acadêmica do Brasil, quer tendo esta temática como central, quer abrindo grupos de trabalho para pensar as implicações deste encontro.

Em um mundo cultural regido pela linguagem, como preconizam a psicologia histórico-cultural e a psicanálise lacaniana, não se trata de uma novidade refletir o RPG como uma linguagem ou instrumento de ensino-aprendizagem, como teoriza Pereira (2014). Este autor traz a informação de que a primeira iniciativa no Brasil foi criada pela editora Devir, “que lançou uma série de aventuras prontas com temas Históricos: Descobrimento do Brasil, Quilombo dos Palmares, Entradas e Bandeiras e As Cruzadas” (PEREIRA, 2014, p. 81). Contudo, estes jogos não foram digitais, foram criados no formato tradicional, de mesa, dos RPG, que são jogados por pequenos grupos, não tendo abrangência suficiente para uma sala de aula (PEREIRA, 2014).

Estudantes da Universidade Federal de Viçosa, no estado de Minas Gerais, Brasil, criaram e executaram em sala de aula uma aventura RPG intitulada “O Fantasma da Boa vista: mistério e suspense numa fazenda do Vale do Paraíba Fluminense”. A temática central do jogo, como explica Pereira (2014), era a escravidão que ocorrera no século XVIII. Pelo jogo, os estudantes precisaram resolver um mistério sobre um fantasma que não tinha identidade e que assombrava a cidade, para isso contaram com “pistas” encontradas no curso da narrativa do RPG. Os estudantes participaram ativamente, entre si e com os professores, “interrogando” as fontes que lhes davam as “pistas” e assim puderam alcançar uma resolução para o mistério (PEREIRA, 2014).

Outra iniciativa citada pelo autor, mesmo não tendo ocorrido em sala de aula, mas que se tratou de uma vivência envolvendo o campo da educação, aconteceu na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência, com a criação de um “Grupo do RPG”, como um espaço em que estudantes pudessem vivenciar e criar aventuras enriquecidas com conteúdos particulares de história. Peres e Barbosa utilizaram o RPG:

[...] não só como uma ferramenta didática, mas também como uma forma específica de produção do conhecimento escolar pautado em narrativas e simulações orais [...] que permitem aos estudantes o conhecimento e a instrumentalização de diversas ferramentas e habilidades necessárias para seu desenvolvimento enquanto pessoas críticas e participativas socialmente (PERES; BARBOSA, 2012 apud PEREIRA, 2014, p. 82).

Como destaca Marins (2017), os estudos acerca do uso dos RPG no cenário educacional têm demonstrado o potencial desta ferramenta, que proporciona aprendizagem de forma ativa e significativa, rompendo com os paradigmas de uma educação tradicional, inócua e ineficiente para os tempos que se configuram atualmente. O ensino-aprendizagem, a partir dos RPG, fundamentam “o aprender a ser, a viver, a aprender e a conhecer, conforme sugerido por Delors (2001), a fim de problematizar e conectar vida e contexto dos estudantes, alimentando nestes a pulsão que se desprende do pensamento [...] morto” (MELO, 2014, p. 21), inócuo, vazio.

Para Heinsenberg (2009 *apud* MELO, 2014, p. 26), “fazer ciência é problematizar fragmentos do universo, dos fatos e das informações de uma ordenação da realidade [...], transformando-os em conhecimentos, científicos ou não”. Isso envolve, portanto, primariamente, a atividade imaginativa com primeiras possibilidades interpretativas que impelem o pesquisador rumo a “obsessões cognitivas que nutrem a construção, reflexiva de conhecimentos” (MELO, 2014, p. 27). Os RPG, tendo como base o exercício interpretativo da imaginação, nesse viés, assemelha-se a proposta primária da construção científica e vai além, atingindo as sensibilidades dos conhecimentos filosófico e artístico (MELO, 2014).

Pela aplicação dos RPG em sala de aula, como instrumento pedagógico, quer em seu caráter virtual-digital, quem em sua modalidade mais tradicional de mesa – que não foge de um caráter também virtual –, busca-se construir um espaço de aprendizado que permita aos estudantes exporem saberes prévios, ao passo que, no fluxo das narrativas e nas tentativas de resolução das situações-problema que emergirem da partida, possam demandar o interesse pela pesquisa e pela interlocução com seus pares e com o docente (CORRÊA, 2017). Justamente uma aposta na compreensão da ZDP que aí se configura e permite ao professor-mediador intervir na construção dos conhecimentos que ali se encontram envolvidos.

Como afirma Corrêa:

Pensar o jogo associado à educação requer perceber que o próprio jogo é aprendido. Conforme defende Tânia Fortuna, o jogo está associado ao desenvolvimento humano, assim como à criação de estruturas necessárias à aprendizagem. **Assim, mais do que um caminho para a aprendizagem, brincar é aprender** (FORTUNA, 2013). Cabe ao professor que busca utilizar o jogo não o fazer de forma a ter meramente uma ferramenta para atingir um objetivo – aprendizado de uma disciplina escolar, mas sim buscar meios para o educando aprender jogando, e não jogar para aprender. Trata-se novamente da questão da imersão e do reconhecimento do jogo e seus potenciais enquanto atividade livre. O jogo, respeitando seus preceitos básicos, é um espaço privilegiado para o uso das múltiplas inteligências e para a aprendizagem exploratória (CORRÊA, 2017, p. 23, grifos nossos).

Trata-se, portanto, de um instrumento que medeia, sem a pretensão de um fim, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem consiste na própria mediação, ao que concerne à própria compreensão das possibilidades interventivas que a ZDP permite ao educador. Por isso, com o jogo: joga-se aprendendo, aprende-se jogando. Trata-se de um processo, um caminho, uma transitoriedade.

Os RPG envolvem a construção e a vivência de narrativas, também em seu âmbito digital, como evidencia a tradução do termo *Role-playing*: interpretar, personificar, vivenciar. Corrêa exemplifica o ensino da história através dos RPG:

As práticas de criar e contar histórias e de criar um personagem e interpretar um papel em um desses jogos de fantasia são dois caminhos interessantes para o ensino de história. Uma vez que o jogo permite criar histórias em qualquer cenário que se possa **imaginar**: mitológicos ou históricos, mesmo que ficcionais ou livremente adaptados, o trabalho de pesquisa que narradores realizam ao preparar sua ambientação de jogo, suas aventuras e campanhas, assim como aquele que jogadores realizam ao criarem seus personagens, pode aproximar esses praticantes do jogo do conhecimento histórico. Uma vez que o jogo lida com a construção de narrativas e de cenários nos quais essas narrativas ocorrem, narradores e jogadores tendem a realizar leituras prévias a respeito da temática que o jogo abordará. Os próprios livros de RPG costumam dedicar parte de seu espaço à ambientação do cenário de jogo, trazendo informações sobre lugares, histórias e figuras reais ou fictícias. Nos casos de jogos de RPG que lidem com cenários históricos (como é o caso da série Mini GURPS), é comum que além de informações gerais sobre a ambientação e contexto histórico sejam indicadas outras referências para o aprofundamento na temática –que vão desde livros de história a séries de televisão. Esse trabalho de pesquisa inicial está associado à **imersão do jogo**. Para que o cenário se torne mais verossímil e para municiar os participantes do jogo de referências na elaboração de tramas e personagens é necessário, portanto, um mínimo conhecimento a respeito do período histórico emulado. Essa pesquisa inicial se dá principalmente a partir do trabalho do narrador, pois é ele o responsável por apresentar a ambientação ao grupo de jogadores, assim como as regras do jogo (CORRÊA, 2017, p. 27, grifos nossos).

Pela imaginação e pela imersão, os RPG suscitam e incentivam a busca pelo conhecimento que apenas se faz possível pela prática da pesquisa. Através da simulação, os jogadores podem comparar as configurações históricas do tempo narrativo com sua própria história de vida. Na simulação de um tempo histórico, “os personagens-jogadores se tornam

agentes históricos. Essa agência, evidentemente, está limitada pela própria estrutura do cenário – constituído pelo contexto sócio-histórico criado ou simulado no jogo” (CORRÊA, 2017, p. 28).

As memórias históricas dos sujeitos trazem consigo experiências passadas do indivíduo, que permitem a utilização de atividades reprodutoras e atividades criadoras. A primeira diz respeito à possibilidade do indivíduo relembrar fatos e sensações, a segunda à capacidade do sujeito poder recombina as experiências passadas com novas formas, permitindo-lhe imaginar, criar situações que ainda não ocorreram (VIGOTSKI, 1991). Nesse ensejo, o RPG relaciona-se à atividade criadora: oferece “condições para o aluno vivenciar de uma forma virtual situações cotidianas, as quais possibilitam ajudar seu processo de aprendizagem por fazer com que as adaptações às mudanças no meio aconteçam [...]” (FERREIRA, 2016, p. 39) mais rapidamente.

Na versão original do jogo fundador do RPG, o D&D, os autores explicam que:

D&D é um jogo cooperativo, no qual você e seus amigos têm de trabalhar juntos para chegar ao fim de cada aventura e se divertir. É um jogo de narração, cujo único limite é a sua imaginação. É um jogo de fantasia e aventuras, baseado nas tradições das maiores histórias de fantasia de todos os tempos⁶⁷ (HEINSOO; COLLINS; WYATT, 2009, p. 6).

São temáticas que podem envolver os RPG: “fantasia medieval, intriga política, ficção científica, investigação policial, mistérios, dramas psicológicos, romance, narrativas de aventura” (FERREIRA, 2016, p. 36). Temáticas de caráter histórico-social que podem abarcar o conhecimento de vários componentes curriculares lecionados no âmbito escolar, bem como trabalhar questões que tocam raciocínio lógico-abstrato, conhecimentos sociais e de linguagem.

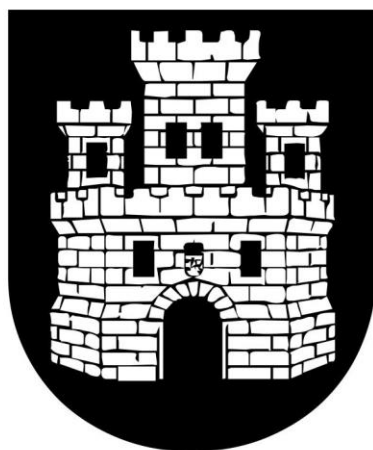
Como explica Marins (2017), os recursos digitais presentes no contexto escolar-acadêmico não necessariamente transformarão as metodologias tradicionais que ainda têm força considerável nos meios de ensino-aprendizagem. Isso diz, também, além de um despreparo dos educadores em utilizar tais possibilidades, da falta de investimentos, inclusive de qualificação e estimulação, por parte do sistema de ensino, que cada vez mais vem insistindo no caráter tradicional da educação, quaisquer que sejam as comprovações científicas que

⁶⁷ Referência à obra de J. R. R. Tolkien, autor dos livros *O Senhor dos Anéis*, *O Silmarillion* e *O Hobbit*, mundo literário e imaginário da “Terra-Média” em que se embasa os jogos RPG (digitais ou não), quer numa configuração temporal da medievalidade ou num cenário mais futurístico. Como explica White (*apud* LOURENÇO, 2009, p. 127), “o mundo da Terra-Média serviu de inspiração para muitos jogos de computador modernos, e toda a indústria criada em torno de *Dungeons and Dragons* tem raízes no mundo mítico dele [Tolkien]. Para uma imensidão de jovens, que se entregam aos jogos de computador, em que são eles mesmos personagens, é uma maneira de estender seu envolvimento com a Terra-Média muito depois de lido ou relido o livro”.

demonstrem sua ineficiência. Talvez por um conformismo, ou, pior, por uma aposta na propagação de um ensino estritamente técnico e acrítico. Resta saber a quem isso beneficiaria: a estudantes e professores, bem como a sociedade que se respalda em um senso democrático de liberdade, que para ser alcançado precisa da formação do senso crítico-histórico de cada sujeito, certamente que não.

É importante a reflexão de que a introdução de novas tecnologias de nada vale à transformação da educação se os seus profissionais, amparados pelo sistema de ensino, atravessando, inclusive a formação acadêmica, não se prepararem para compreenderem a sua função e utilizá-los nas salas de aula junto aos estudantes, de forma ativa e colaborativa, construindo e reconstruindo conhecimentos. “A tecnologia por si só não basta, independente das virtudes que o recurso tecnológico possa oferecer, o trabalho do professor é indispensável e de extrema importância na promoção de interações sociais” (MARINS, 2017, p. 37). É ele que ocupa a função de Outro social e é por ele que o estudante pode fazer o laço social no campo da educação e da transmissão de um saber. Não há educação, tampouco vida social, sem o laço simbólico da alteridade, destituída esta, só resta a barbárie.

Defendemos que as tecnologias proporcionadas pelo progresso digital, entre as quais os jogos eletrônicos, possam, no campo da educação, assumir uma função de ensino-aprendizagem, auxiliando estudantes e professores na construção de significados e sentidos, no cumprimento dos objetivos das aulas. As tecnologias devem ser entendidas como ferramentas processuais do aprendizado, jamais seu fim.



Parte 2

Vivência de ensino-aprendizagem com
uso de *role-playing game* digital:
do Ragnarok® em jogo ao
aprendizado de Ética e Cidadania

**ANÁLISE DE PROCESSOS INTERATIVOS:
apropriação de conhecimentos e identificação
no uso de *role-playing game* digital como
instrumento de ensino-aprendizagem**

CAPÍTULO

4



4 ANÁLISE DE PROCESSOS INTERATIVOS: apropriação de conhecimentos e identificação no uso de role-playing game digital como instrumento de ensino-aprendizagem

Neste capítulo dedicamo-nos ao cumprimento do terceiro objetivo específico deste estudo, o qual retomamos: indicar, através de análise dos processos interativos constituídos pelas vivências de ensino-aprendizagem com o uso de RPG digital, momentos de apropriação e de identificação. Com essa meta, ampliamos o fundamento teórico que, até então, orientou a resposta à problemática-objeto desta dissertação, de forma a expressar nossa implicação frente à uma resposta crítico-reflexiva a tal pergunta norteadora.

Nos capítulos anteriores, que compõem a primeira parte deste trabalho - consideravelmente teórica -, revisamos os fundamentos teórico-conceituais que embasam às compreensões de adolescência na contemporaneidade, apropriação, identificação e ensino-aprendizagem escolar - primeiro objetivo específico -, bem como estudamos a história dos RPG e sua jogabilidade digital - segundo objetivo específico. Assim, para compreender a apropriação de conhecimentos e a identificação no processo de ensino-aprendizagem escolar de adolescentes a partir do uso de RPG digital - objetivo geral deste estudo -, acreditamos, com este capítulo, também responder a um dos questionamentos motrizes desta dissertação, em complementação ao seu objeto-problema: de que forma os RPG poderiam ser usados para a operação do processo de ensino-aprendizagem com adolescentes? Evidente que, neste estudo, esta pergunta apenas é respondida parcialmente, pois apenas apresentamos uma alternativa de vivência, das mais variadas possibilidades.

O RPG, em função do que vimos argumentando, como processo que envolve imaginação, identificação e aprendizagem, é um instrumento criativo e que favorece a criatividade. Por conseguinte, é envolto, enquanto instrumento pedagógico, das mais variadas criações que o espaço potencial do ensino-aprendizagem pode favorecer aos sujeitos que nele se inserem, especialmente: estudante e professor. Criações que podem ser exitosas, ou não, pois também se relacionam com a singularidade que configura esses sujeitos em seus grupos e contextos culturais.

Dessa forma, com a descrição das 5 (cinco) sessões realizadas com os estudantes participantes da pesquisa, bem como a análise dos dados com eles construídos, aqui representados a partir de 7 (sete) interações transcritas, apresentamos uma forma de como os RPG – neste estudo, em sua condição digital – podem ser usados como instrumentos pedagógicos com adolescentes em processo de ensino-aprendizagem. Essa vivência – de

pesquisa e de aprendizagem, entre pesquisador e participantes – gerou dados interativos que endossam a importância do professor – ou aquela pessoa que assume a condição de mediar uma vivência de aprendizagem, neste caso ocupada por mim, pesquisador principal – estar atento às singularidades que caracterizam o grupo com que trabalha, atenção dirigida à escuta do desejo que permeia o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes envolvidos, permitindo-se ocupar o lugar de suposto saber – como outrora discutimos no capítulo 2 desta dissertação – para, assim, permitir aos estudantes operarem, criarem e viverem em autoria própria seus processos de aprendizagem. À frente, retomamos essa discussão com dados interativos.

Ressaltamos que as interações transcritas foram selecionadas por melhor apresentarem dados que indicam processos de apropriação de conhecimentos e/ou de identificação, apontados inferencialmente a partir de nossa interpretação que é respaldada clínico-qualitativamente. Foram transcritas a partir da vivência de ensino-aprendizagem, organizada a partir da inspiração de enquadre de grupo operativo pichoniano – como explicamos na introdução desta dissertação –, bem como registradas através de vídeo e audiograções. Com esses registros, também pela própria participação e interação pessoal com os participantes, pudemos nos dedicar à leitura e à interpretação de nossa unidade de análise, que consistiu no processo comunicativo proporcionado pela interação vivencial. Atentamos, especialmente, à comunicação verbal, por vezes gestual, que estudantes-participantes e eu, pesquisador, realizamos durante as interações. A critério ilustrativo, também apresentamos imagens dos vídeos registrados – mantendo o sigilo das identidades dos participantes e da instituição escolar. É a partir da comunicação realizada que indicamos, de forma interpretativa, embasada pelos fundamentos teóricos deste estudo, processos de apropriação e identificação no curso da vivência de ensino-aprendizagem com RPG digital.

Como mencionado na introdução, os estudantes-participantes deste estudo possuíam faixa etária equivalente a 11 anos. A escolha por trabalhar com estudantes nesta faixa etária não foi autonomamente nossa, pois também precisamos nos condicionar às disponibilidades e necessidades da instituição em que foi realizada a pesquisa, que justamente argumentou em favor deste estudo ser realizado com uma das turmas do 6º ano do ensino fundamental, composta por 20 estudantes, inseridos nesta faixa etária.

Embora a amostragem máxima de 20 estudantes-participantes tenha sido delimitada, tanto pela configuração organizativa estabelecida aos moldes de grupo operativo pichoniano, quanto correspondida pela demanda institucional do *lócus* da pesquisa para se realizar o trabalho com a referida turma – algo que fora justificado em função da intensidade de atividades que as demais séries e turmas tinham planejadas para o semestre letivo –, esta quantidade de

participantes caiu consideravelmente. Participaram, de forma mais assídua, das sessões cerca de 5 (cinco) a 8 (oito) estudantes, todos de sexo masculino. Os que se evadiram da pesquisa justificaram: em maioria, pela não autorização dos pais e, todas as meninas – 6 (seis) ao todo –, pelo desinteresse em relação à esta modalidade de jogos de aventura ou RPG.

Planejamos para que o jogo a ser vivenciado fosse escolhido pelos estudantes-participantes, contudo as restrições configuracionais dos computadores ofertados pela escola para a realização da vivência não permitiram o uso de um jogo de alto rendimento, limitando consideravelmente nossas escolhas. Assim, por sugestão de um funcionário do setor de informática e tecnologia da instituição, que testou o jogo nas máquinas, a equipe de pesquisa optou pela vivência do jogo *Ragnarök® Online RPG*⁶⁸ como instrumento desta atividade.

Este jogo é disponibilizado em plataforma *online*, enquadra-se na modalidade dos MMORPG e é jogado em rede com classificação nacional etária livre. Possui marca registrada com direitos reservados pela *Gravity Interactive Incorporate* e no Brasil é veiculado pela *Level Up Games*. Além das aventuras e missões em rede, próprias do jogo, que possui uma narrativa de mundo aberto⁶⁹, este MMORPG possibilita a comunicação em rede do jogador com os demais usuários, havendo *chats* e interações *online* que lhes permitem planejar suas campanhas e aventuras, individualmente ou em grupo.

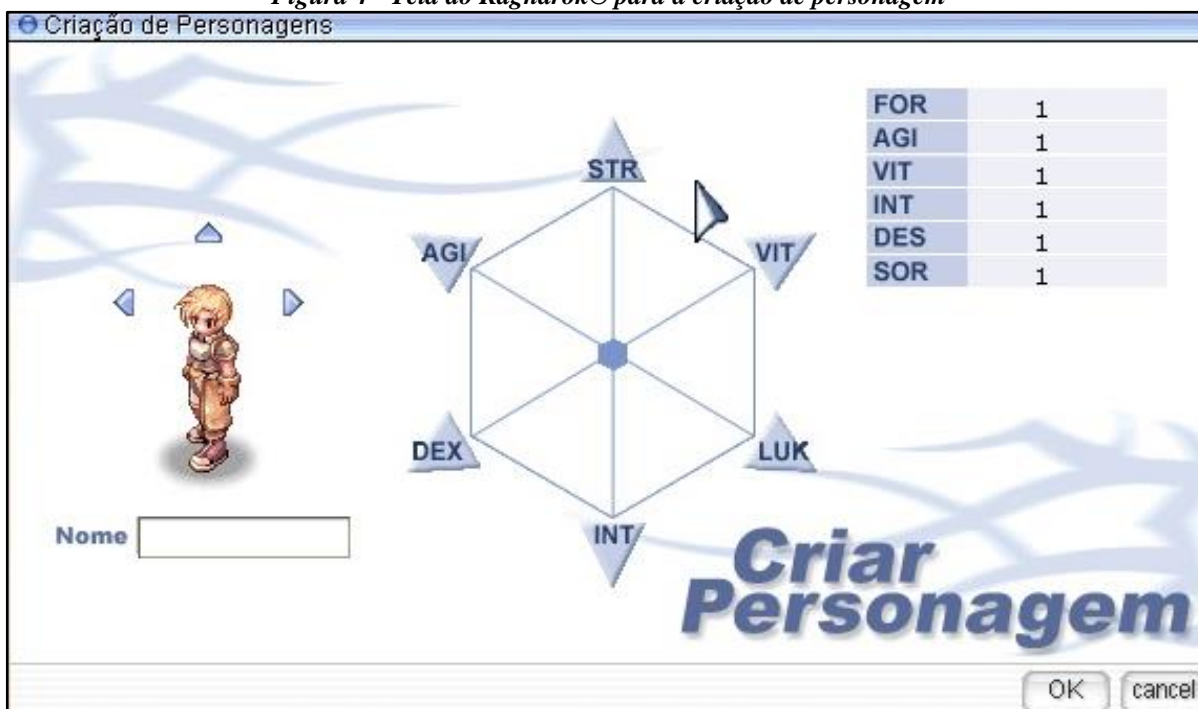
Para isso, é necessário que o usuário cadastre-se e crie uma conta digital na plataforma *online* do jogo, realize *download* do software para o computador⁷⁰ e lá inicie sua imersão a partir da criação de um personagem, detalhando suas características físicas (sexo, cabelo, cor da pele e vestimenta) e que principiam sua evolução na interpretação do personagem ao longo do jogo (força, agilidade, vitalidade, inteligência, destreza e sorte). Na figura 4, apresentamos a tela de criação do personagem:

⁶⁸ Acesso a partir do link: <https://playragnarokonlinebr.com/>

⁶⁹ Refere-se ao percurso que o jogador pode percorrer no jogo. Neste caso, não há uma narrativa linear, mas várias possibilidades de missões e aventuras, um “mundo aberto” que o jogador pode percorrer mediante sua interação e imersão no mundo virtual do jogo.

⁷⁰ Trata-se de um jogo que também pode ser jogado através de celular ou *tablet*, porém o recurso utilizado nesta pesquisa foi o computador de mesa.

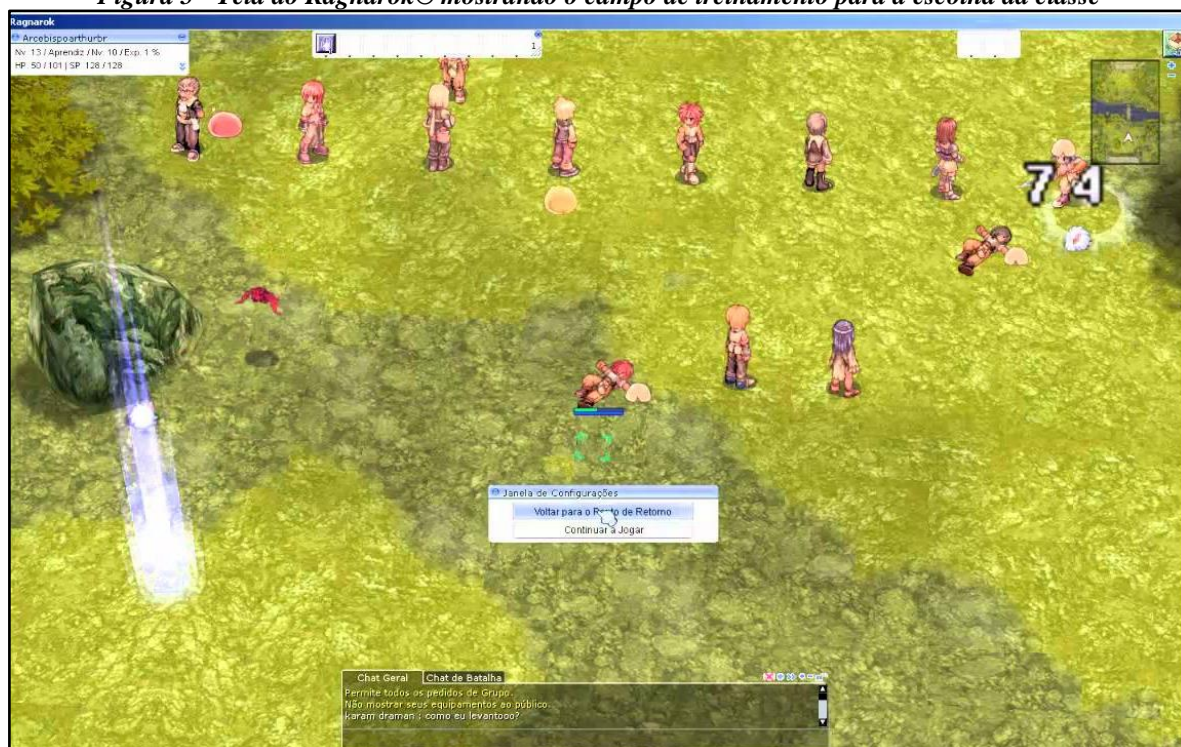
Figura 4 - Tela do Ragnarök® para a criação de personagem



Observamos que no hexágono, ao centro da tela, estão os botões para a caracterização do personagem representados pelas iniciais, em língua inglesa, de STR = *strong* (remetendo à força), VIT = *vitality* (vitalidade), LUK = *luck* (sorte), INT = *intelligence* (inteligência), DEX = *dexterity* (destreza) e AGI = *agility* (agilidade), já na tabela ao lado direito da tela, com as iniciais já em língua portuguesa, à medida que o jogador vai *clikando* e atribuindo as características de seu personagem, as pontuações vão aumentando ou diminuindo, para cada item, conforme sua escolha. Registramos que, no hexágono, as características que estão em extremidades opostas, também se opõem na atribuição de pontos, de forma que, por exemplo, se o jogador optar – e *clikar* – para deixar seu personagem mais inteligente, por conseguinte o mesmo ficará menos forte. Dessa forma, que nesse jogo, os jogadores iniciam a personificação de seus avatares.

Posteriormente, seguem ao tutorial inicial do jogo, que, ao longo da narrativa, vai instruindo os jogadores a como prosseguir para dar continuidade a experiência imersiva. Passam por um castelo e seguem a um campo de treinamento – ilustrado pela figura 5 – para serem instruídos a como matar os monstros e lá escolherem, para seus personagens, uma classe como iniciantes: espadachim, mago, noviço, gatuno, arqueiro ou mercador. Cada classe tem seus próprios desafios e exigem do jogador uma forma de se portar e se relacionar com o cenário imersivo do mundo digital do jogo.

Figura 5 - Tela do Ragnarök® mostrando o campo de treinamento para a escolha da classe



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=t48jDOh1YYM>

Feita esta breve descrição inicial do jogo escolhido para a vivência, é importante o registro das características gráficas desta versão do *Ragnarök*®. Se comparada a outros jogos digitais mais atuais, inclusive na modalidade MMORPG, os traços gráficos são modestos e possuem maior simplicidade. Esta característica e algumas questões de sua jogabilidade inicial à frente serão retomadas, pois repercutiu sobre a avaliação dos estudantes participantes para a continuidade do processo de pesquisa.

Dessa forma, passamos a dissertar analiticamente sobre os dados construídos, de forma que estruturamos este capítulo em 5 (cinco) seções. Cada uma destinada à análise dos dados das vivências de cada sessão desta pesquisa participante. Ressalvamos que as indicações que apontam processos identificatórios serão interpretadas a partir dos fundamentos teóricos lacanianos, anteriormente dissertados; já as indicações de processos de apropriação de conhecimentos serão analisadas sob o aporte vigotskiano, também presente neste estudo.

4.1 1ª Sessão

Doze estudantes participaram desta sessão junto ao pesquisador, estando também presente, como observador, o professor de Ética e Cidadania. Planejamos dois objetivos para esta sessão: o primeiro foi apresentar, detalhadamente, a proposta da pesquisa aos estudantes,

com a distribuição, leitura e explicação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos Termos de Assentimento (TA) para serem assinados, respectivamente, pelos responsáveis legais e pelos estudantes-participantes; o segundo objetivo foi realizar introdução à vivência de aprendizagem com o RPG digital através de diálogo inicial e livre pesquisa *online* sobre esta categoria de jogo para que escolhêssemos um para a realização desta atividade. Destacamos que, para fins de análise, os dados construídos nesta sessão foram registrados a partir de áudio-gravação, tendo o processo analítico sido focado nas falas dos participantes e do pesquisador que compuseram os recortes interativos destacados.

Iniciamos com a minha apresentação pessoal e a leitura dos documentos éticos (TCLE e TA), seguida da explicação sobre a pesquisa e a apresentação pessoal dos participantes, compartilhando as expectativas em relação a esta atividade de pesquisa proposta. Nessa apresentação, os participantes demonstraram curiosidade e notável anseio para o contato imersivo com o jogo digital: questionaram sobre que jogos iriam jogar; o que seria o RPG; falaram sobre alguns jogos digitais que já jogavam e se poderíamos vivenciá-los nesta atividade; se o RPG que vivenciaríamos seria *online* ou não, se de aventura ou outra categoria. Questionamentos que, justamente, deveriam ser respondidos nesta sessão para que continuássemos com a vivência proposta.

Pontuamos que, com esta movimentação investigativa, por parte dos estudantes participantes, acerca do que realizariam no curso deste estudo, notamos movimento inicial de identificação. Algo que perpassou a relação iniciada entre participante(s)-pesquisador/mediador e, com a antecipação daquilo que poderiam encontrar no jogo, a condição de uma relação especular com os conteúdos virtuais da realidade digital do jogo – que, neste momento, sequer ainda fora jogado –, comparando-o, nessa antecipação, com suas próprias experiências em relação aos *games* que jogaram ou ainda jogavam. Os elementos discursivos que evidenciam um processo identificatório, especialmente atravessado pelo caráter contemporâneo da virtualidade que marca as relações humanas, são notados já a partir dos turnos de fala dos participantes quando manifestam suas expectativas no que concerne à participação deles na pesquisa e à vivência de aprendizagem através do RPG digital.

Tal movimentação ficou mais evidente entre os estudantes do sexo masculino, que se fizeram maioria nesta sessão, compondo dez do total de doze estudantes participantes. Estes expressaram de forma mais contínua e intensa suas expectativas, inclusive com interrupções sobre os meus turnos de fala e dos demais participantes, realizando questionamentos acerca do jogo, de sua jogabilidade e suas características, inclusive questionando-me sobre minhas preferências e se eu iria jogar com eles. As estudantes pouco falaram sobre a vivência e quando

fizeram uso da palavra para dizerem sobre suas expectativas apenas se restringiram a falar que estariam ali apenas para jogar; posteriormente, na sessão seguinte, comunicaram a desistência em participar da pesquisa.

Seguimos com a 1ª interação:

.....
1ª INTERAÇÃO⁷¹
(1ª Sessão - 0:00:13 a 0:01:43)

<i>Turno</i>	<i>Sujeito(s)</i>	<i>Fala</i>
1	M:	<i>A proposta, o objetivo, desta pesquisa é que a gente vivencia um jogo RPG como um processo de aprendizagem da disciplina Ética e Cidadania. O que é um jogo RPG? RPG é uma sigla que significa role-playing game...</i>
2	S1:	<i>(sobrepõe à fala) É...</i>
3	M:	<i>(continua) ... que pode ser um jogo digital, que é o que a gente vai vivenciar, ou outro tipo de jogo, que é o mais clássico, que é jogado em tabuleiro, que a gente vai poder conversar um pouco sobre ele também...</i>
4	S1:	<i>(sobrepõe à fala) É... Só que o RPG para tabuleiro é específico para estratégia...</i>
5	M:	<i>Exato. Os dois são de estratégia...</i>
6	S1:	<i>(sobrepõe à fala) É... Só que...</i>
7	M:	<i>(continua)... certo? A diferença é que um a gente vai usar um equipamento eletrônico...</i>
8	S1:	<i>(sobrepõe à fala) ... e o outro...</i>
9	M:	<i>(continua) ... e o outro a gente utiliza com a narrativa de tabuleiro.</i>
10	S1:	<i>No caso, o RPG eletrônico, ele, tipo... O senhor vai dá um RPG online pra gente ou um RPG de aventura?</i>
11	M:	<i>A gente vai conversar sobre isso. Pensar sobre o que são esses RPGs, a gente vai chegar a um acordo sobre o que é que a gente entende como RPG, depois a gente vai escolher qual é o RPG e como a gente vai jogar. A princípio, a sugestão que eu dou é que a gente possa usar este espaço aqui e os computadores que a escola dispõe. Aí, em função disso, a gente vai ter que fazer algumas escolhas que possam ser configuradas aqui. Tá certo?</i>

.....

Nesta 1ª interação, notamos o empenho de S1 em se fazer reconhecer e ser escutado ao longo da minha interação com ele e com os demais membros do grupo. Desde o primeiro momento em que fora realizado o convite à turma, esse estudante já se demonstrou bem empolgado com a atividade e, na ocasião, já anunciara seu desejo em participar. Ainda que não possamos precisar o caráter dinâmico que o tenha engendrado, haja vista a limitação dos dados

⁷¹ Em todas as transcrições usaremos os símbolos M, S, ..., () e []. O M indica minha fala, como mediador, o S indica um dos sujeitos participantes, que virá seguido de numeração para melhor identificá-lo, não sendo, por exemplo, o S1 da 1ª interação a representação do mesmo sujeito a que se refere S1 na 2ª interação. As reticências - ... - sinalizam pausa breve da fala. As descrições que estiverem sinalizadas entre parênteses dizem respeito a ações ou gestos realizados por um sujeito ou por todo o grupo. O que vir descrito entre colchetes refere-se a ruídos na comunicação que de alguma forma atrapalharam a compreensão e, por conseguinte, a interpretação do dado.

– pois, precisaríamos de muito mais tempo para uma interpretação mais apropriada –, pela forma empolgada, irruptiva e afetiva com que toma os turnos de fala – vide turnos 2, 4, 6 e 8 –, indicamos, ainda que indiciosamente, algo que de seu processo identificatório se revela.

Minimamente, pela expectativa, enuncia um desejo de encontrar, ou talvez de se encontrar, nesta experiência que estaria por vivenciar. Com isso percebemos indícios de uma relação especular, próximas, talvez, à condição de seu Ideal de Eu, buscando, simbolicamente, nas relações objetais para além de seus objetos primários, neste caso os objetos culturais representados pelo conhecimento que partilha, formas alhures de fazer-se reconhecer em um outro laço social. Percebemos que endereça-me, nesta tentativa de laço comigo, alguém estranho, uma demanda identificatória de forma que eu possa atendê-la. Não à toa, que nessa relação, faz furos – interrompe, sobrepõe – em minha fala para ali encontrar algo que deseja, nem que seja, a princípio uma resposta para o que pergunta ou demanda – vide turno 10 –, ou ainda que ecoe reconhecimento, por minha parte – como mediador –, para o que afirma – vide turnos 4 e 6.

Pela fala, S1 legitima e atribui valor a algumas das minhas afirmações, contudo, há algo que deseja acrescentar – vide turno 6: “É... Só que...”. Esse algo que por vezes é conformado ao que de fato falo e ele consente, porém que não se contenta e levanta questão sobre o que falo – vide turno 10. Para o processo educativo, numa leitura psicanalítica, este movimento implicativo de S1, na interação comigo, é fundamental. Nessa relação, supus que S1 tem um saber a falar, ao passo que ele mesmo também supôs que tenho algo a lhe transmitir. Nessa interlocução o estudante pôde criar, questionar e efetuar seu processo de aprendizagem sem alienar-se à minha fala. Isso diz do investimento psíquico que faz para ocupar esta posição de fala.

Também por essa interação, percebemos processo de apropriação de conhecimento, numa leitura vigotskiana, que é particular ao processo de aprendizagem. Considerando-me, nesta situação, com maior experiência frente ao conhecimento que estaria para ser construído com essa interação, coloco-me em interlocução com S1 de forma a apostar que já possui outros conhecimentos que embasariam sua compreensão em relação à temática que conversávamos. Consequentemente, medieí, pela fala, o significado deste conhecimento em construção – compreensão sobre o RPG e como realizaríamos a vivência com o grupo –, ao que S1 teve algo a dizer – como convocara a fala no turno 2 e acrescentou informações e questões, exemplificado nos turnos 4, 6, 8 e 10 –, e assim, pela comunicação segue a apropriar os dados informativos que são, a princípio, mediados por mim, para que permita a S1 produzir sentido próprio ao que apropriou.

Inicialmente, S1 está num nível de conhecimento real sobre o RPG – vide turno 4 –, à medida que o diálogo se mantém e que há uma creditação da minha parte frente ao seu conhecimento, com isso apostando em um nível potencial que poderia alcançar, que se refere à compreensão de que tanto o RPG de tabuleiro, quanto o digital são jogos de estratégia, S1 ainda tenta contra-argumentar – vide turno 6 –, para posteriormente, frente à continuidade da minha argumentação – vide turno 7 –, aparentar ter apropriado o conhecimento que esperei que se apropriasse, de forma a alcançar outro nível real em relação ao conhecimento que outrora duvidava. Com essa interação, indicamos também um processo de apropriação que se opera a partir de minha ação mediadora frente à ZDP que aí é percebida. Nesse sentido, também reforçamos o caráter intersubjetivo deste último conceito vigotskiano, que se dá na relação entre sujeitos, sustentada pela linguagem.

Seguimos com uma 2ª interação:

.....

2ª INTERAÇÃO
(1ª Sessão - 1:02:44 a 1:04:41)

Turno	Sujeito(s)	Fala
12	M:	<i>E como vocês podem relacionar isso que a gente vai fazer com a disciplina de Ética?</i>
13	S1:	<i>Ééé...</i>
14	S2:	<i>Ééé...</i>
15		<i>[sobreposição de falas - incompreensível]</i>
16	M:	<i>Que é que vocês acham que tem a ver uma coisa com a outra?</i>
17		<i>[sobreposição de falas - incompreensível]</i>
18	S2:	<i>Aprender, tio.</i>
19	S1:	<i>Ééé... Aprender... Você pode também se especializar... (silêncio por cinco segundos) Aprender e se especializar, também... Bom, você pode também aprender sobre o RPG, se quiser também pode se especializar, também... Aí, deixa eu ver o que é que tem a ver com Ética... Ei, é sério, não é que eu sou burro, mas o que é que Ética mesmo? Esqueci.</i>
20		<i>(risos)</i>
21	M:	<i>O que você acha que é?</i>
22	S1:	<i>Ética...</i>
	S2:	<i>Ética é isso...</i>
	S3:	<i>É uma matéria...</i>
		<i>[sobreposição de falas - incompreensível]</i>
23	S2:	<i>Me ajuda... Isso é Ética: você me ajudou</i>
24	S1:	<i>Tá bom, então, deixa eu ver o que... Já que Ética como no RPG (silêncio por três segundos)</i>
25		<i>(risos)</i>
26	S1:	<i>O RPG, como eu posso dizer, éé... você joga ele, mas às vezes... como por exemplo: o Super Mário, eu não sei se esse jogo é RPG, mas...</i>
27	M:	<i>O Super Mário, dependendo do Super Mário...</i>

- S1: *(sobrepõe à fala) O píxel, o do píxel...*
 M: *(continua) não é um RPG.*
 28 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
 29 M: *No jogo RPG precisa envolver a personificação de personagem...*
 30 S4: *(sobrepõe à fala) Ah, você pode selecionar, né?*
 31 M: *(continua) ... aquele que joga precisa interpretar este personagem.*
 32 S1: *Veja... Então deixa eu ver... Ética com RPG... Tipo nos RPGs, na maioria deles, você tem que salvar alguém ou tomar alguma coisa do lord ou de uma pessoa ruim, no caso é isso, o lord inimigo.*
 33 M: *Então envolve luta, envolve cooperação, envolve aprendizagem de todos os integrantes...*
 34 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
-

Com essa 2ª interação, indicamos outro processo de apropriação pelo qual passam os sujeitos envolvidos. Provocados por minha questão inicial – vide turno 12 –, S1, S2, S3 e S4 põe-se a pensar, ato inclusive vocalizado por S1 e S2 - vide turnos 13 e 14 –, seguido de uma sobreposição de falas em que todos se põem falar suas hipóteses – vide turnos 15 e 17. S2 e S1 arriscam-se em propor uma resposta – vide turnos 18, 19 e 23 –, à frente S3 também afirma sua definição – vide turno 22. Nessa parte da interação, ao realizar a eles uma questão, estou novamente apostando, diante de um conhecimento real que já possuem, em um conhecimento potencial que poderão aprender na mediação que esta interação possibilita. Mediação que, com essa interação, não mais se restringe a mim e a um outro sujeito, mas entre todos que aqui se relacionam.

Nesta ação educativa que incide, novamente, sobre a ZDP de cada um e do próprio grupo de estudantes, passamos de uma primeira parte em que todos se surpreendem com a questão – vide turnos 12 a 19 –, enunciando várias hipóteses que poderiam respondê-la, para uma segunda parte – vide turnos 22 a 30 – em que, pelo diálogo estabelecido comigo, os estudantes começam a aprofundar mais suas respostas, já fazendo as relações de forma a responder a questão anunciada, até, numa terceira parte, – vide turnos 31 a 33 –, S1 enunciar uma resposta mais próxima ao sentido que gostaria que se aproximassem para a compreensão de um conhecimento que a princípio manifestei como questão.

Quando S1 formula uma hipótese que supõe responder minha pergunta – vide turno 32 –, aí revela o processo, em andamento, de apropriação de um conhecimento. Com sua hipótese, no diálogo comigo e com seus pares, em condição de mediação, S1 dedica-se a interiorizar significados novos, ao passo que busca – agindo a partir de suas funções psicológicas superiores – significados que outrora foram apropriados, para assim apropriar-se deste novo conhecimento e atribuir-lhe um sentido particular. A construção hipotética de S1 mobiliza todas as funções

psicológicas de forma que possa implicar-se frente à vivência de aprendizagem. É justamente nesta troca interacional, envolvendo uma construção semiótica – de significados e sentidos –, que o sujeito apropria-se de novos conhecimentos.

Desta sessão, escolhemos uma 3ª interação:

.....
3ª INTERAÇÃO
(1ª Sessão - 1:11:58 a 1:12:50)

<i>Turno</i>	<i>Sujeito(s)</i>	<i>Fala</i>
35	S1:	<i>No jogo Ragnarok, tem como personalizar o personagem?</i>
36	M:	<i>Algumas coisas tem como a gente personalizar. Outras, não. É um jogo que tem uma interface um pouco mais limitada, porém tem como a gente jogar ele aqui de forma grupal.</i>
37	S2:	<i>Tem como elevar o nível de sua arma?</i>
38	M:	<i>Ao longo do trajeto tem como você adquirir experiência...</i>
39	S3:	<i>(sobrepõe à fala) Mas tipo...</i>
40	M:	<i>(continua) ... consequentemente, quando você vai adquirindo experiência, alguns itens vão surgindo e você vai poder adquiri-los, ficando mais forte: armadura, espada, o que for.</i>
41	S3:	<i>Mas tem como, tipo, ir na forja e subir?</i>
42	M:	<i>Aí você vai nos responder isso na semana que vem quando você realizar sua pesquisa.</i>

.....

Outra possível indicação de identificação aparece nesta 3ª interação, muito particular àquelas que se configuram nas relações do sujeito com o espaço virtual, particularmente o da criação de um avatar em um RPG digital, que pode tanto estar relacionada ao estado identificatório alienante regido pelo Eu ideal, quanto ser destinado a um Ideal de Eu, mediado pelas condições simbólicas inscritas pelo processo de subjetivação na infância e revisitado na adolescência.

A expectativa de S1, manifesta através de seu questionamento – vide turno 35 –, revela seu anseio por encontrar tal possibilidade no jogo que será vivenciado. Essa expectativa ressoa nos interrogantes de S2 – vide turno 37 – e S3 – vide turno 41. Não há dados suficientes para explicarmos com maior detalhamento o processo identificatório a que essas questões apontam e quais significantes entram em cadeia para daí analisá-los. Contudo, podemos inferir a indicação de que há, nesta interação, elementos de identificação, sobretudo quando, conforme ressaltou Gregório (2014), percebemos, nessa expectativa frente à construção de um personagem, a relação especular que configura a criação de um avatar no mundo digital; relação

que diz da imagem constituída pelo processo de identificação ocorrido na constituição psíquica, em princípio na infância e reeditado na adolescência.

4.2 2ª Sessão

Participaram desta sessão cinco estudantes, eu, enquanto mediador do grupo, e o funcionário da área de tecnologia da escola, que nos ajudou como colaborador, também mediando esta atividade com o grupo participante, especificamente no momento de uso dos computadores. O objetivo planejado para esta sessão foi realizar com os estudantes participantes o cadastro para que pudessem ter acesso ao jogo *Ragnarök*®, sendo necessário, para isso, que possuíssem uma conta de e-mail e uma outra conta na plataforma *online* do jogo. Para fins de análise, os dados construídos nesta sessão foram registrados por áudio-gravação e vídeo-gravação, tendo o processo analítico sido focado nas falas e nas interações dos participantes e do pesquisador que compuseram os recortes interativos destacados.

De início, já foram percebidas algumas dificuldades que precisariam ser solucionadas. Dois dos estudantes não possuíam conta de e-mail e informaram não conseguir criar a conta sozinhos. Enquanto ajudávamos estes dois a criarem suas contas de e-mail, os demais estudantes foram orientados a iniciarem seu cadastro na plataforma do jogo, ao que iniciaram prontamente. Logo, outras dificuldades foram surgindo. Não estavam conseguindo realizar o cadastro, recebendo, sempre que preenchiam os dados solicitados pela plataforma, a resposta “usuário não encontrado” ou “usuário inválido”. Após várias tentativas, dos estudantes e nossas, que exercíamos a função de mediação, descobrimos que esta dificuldade estava relacionada ao impedimento, pela plataforma, da criação de várias contas de acesso ao jogo ao mesmo tempo e a partir de um mesmo provedor.

Após, aproximadamente, 45 minutos de várias tentativas fracassadas, decidimos postergar a imersão, uma vez que apenas um estudante conseguira acessar o jogo, considerando que já possuía conta pessoal na plataforma *online*.

Acordamos com os participantes que faríamos este procedimento de cadastro por eles até a sessão seguinte, disponibilizando, para cada um, uma conta de e-mail e uma conta de usuário para acesso ao jogo. Assim, reconfiguramos o planejamento para esta 2ª sessão, ao que orientamos os participantes a, em um novo primeiro momento, – haja vista que o primeiro momento planejado teria sido impossibilitado, pelo qual não pudemos realizar o cadastro – pesquisar *online*, através de vídeos, textos e/ou imagens, sobre a jogabilidade do *Ragnarök*® e, posteriormente, no segundo momento, conversaríamos todos juntos sobre a vivência deste dia.

Com isso, postergamos a imersão no jogo para a 3ª sessão e realizamos o cadastro dos participantes no intervalo entre essas sessões.

Estas dificuldades deixaram todos frustrados, inclusive a mim, pois vimos com a expectativa de iniciar a imersão no jogo, algo que não foi possível, mas que, mesmo tendo os participantes ficado mais dispersos em relação à atividade proposta, realizaram-na de forma cooperativa e interativa entre os pares. Questionaram-me sobre a jogabilidade do jogo, pesquisaram sobre as características que escolheriam para construir seus personagens no *Ragnarök*® e teceram relações que puderam fazer entre o jogo escolhido para a vivência e outros que particularmente já jogavam.

Durante essa atividade, houve momentos em que dois participantes, separadamente, começaram a acessar outros jogos *online* e pesquisar vídeos sobre outros jogos que, aparentemente, interessavam-lhes mais para aquele momento. A princípio, esta ação pôde expressar o sentimento de frustração frente ao que os participantes esperavam para esta sessão, algo que se intensificou entre todos os estudantes participantes, no curso dos 15 minutos desta atividade, que começaram a realizar pesquisas paralelas, diferentes daquela que inicialmente fora proposta.

Após esse momento, posicionamo-nos em círculo para continuar com o segundo momento de diálogo sobre a vivência realizada.

Segue a 4ª interação:

Figura 6 - Registro visual da 4ª interação



4ª INTERAÇÃO
(2ª Sessão - 1:20:00 a 1:22:00)

Turno Sujeito(s) Fala

43 M: O que é que vocês esperam criar com estes personagens?

- 44 S1: *Ahhn, como eu posso dizer... Vamo lá: minha expectativa com este jogo é que o jogo possa me ensinar algo que eu vou levar na minha vida.*
- 45 S2: *É claro.*
- 46 M: *Conseguiriam relacionar alguma coisa do jogo com a disciplina de Ética?*
- 47 S2: *Não.*
- 48 M: *Por que não?*
- 49 S1: *Eu consigo.*
- 50 S2: *Porque eu não achei.*
- 51 S1 *Eu consigo. Vários tipos de pessoas...*
- 52 M: *O que que você consegue “S1”?*
- 53 S1: *Vários tipos de pessoas podem, você pode considerar ele um tipo de pessoa, mas existem vários tipos...*
- 54 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
- 55 M: *Vamos escutar “S1”?*
- 56 S1: *Eu acho que tem envolvendo a questão do que você quer ser na Ética... Porque tem várias opções do que você ser, não tem só, por exemplo, duas classes, tipo: mago e arqueiro, não tem tipo acolyte⁷² e swordsman⁷³, tem mais de um, tipo: você tem sete e você pode se tornar um dos sete, você não só tem que escolher entre dois. E você pode escolher seu gênero sexual, mesmo sendo menino, você pode escolher uma skin⁷⁴ feminina, ou mesmo você sendo uma menina, você pode escolher uma skin masculina.*
- 57 S2: *É claro.*
- 58 M: *E o que é que vocês acham disso? Sobre estas escolhas, esta escolha sobre o próprio gênero que vocês falam...*
- 59 S1: *Eu botei skin feminino... Dale... Oxe é... Cabelo azul, estilo cabelo azul, ó todo na tonalidade (aponta com as duas mãos para sua cabeça)*
- 60 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
-

Essa 4^a interação permite-nos indicar a existência de elementos interativos que fundamentam a inferência de processo identificatório e de processo de apropriação frente à vivência de ensino-aprendizagem. S1 – vide turno 56 –, embora ainda expresse certa confusão frente ao conceito de Ética, mas ainda assim busca pensar sobre o conceito e de alguma forma levantar hipóteses para possíveis relações entre esse conceito, o RPG que será jogado e a disciplina Ética e Cidadania. Mesmo confusa a quem a escuta ou a ler, sua construção é interessante, especialmente quando expressa um sentido particular ao conceito em questão, pensando-o a partir de uma condição de “ser” diante das mais variadas possibilidades de construção de personagens que o jogo traz consigo. Talvez essas mais variadas possibilidades de “ser” também possam ser estendidas para a vida, uma vez que S1 – vide turno 44 – também

⁷² Refere-se a uma das classes do *Ragnarök*®, designada como acólito.

⁷³ Refere-se a uma das classes do *Ragnarök*®, designada como espadachim.

⁷⁴ Refere-se às características físicas dos personagens ou avatares do *Ragnarök*®.

afirmou ter expectativa de que o jogo lhe ensinasse algo que pudesse levar para sua vida, ao que endossa S1 – vide turnos 45 e 57: “É claro”.

Quando S1 – vide turno 56 – levanta as várias possibilidades de “ser” no jogo, pode estar enunciando com isso traços de seu desejo que remete à sua identificação e à especularidade que lá pode encontrar, diga-se também de uma identificação fluida muito peculiar à contemporaneidade, quando endossa a existência de mais de uma alternativa com a qual se projetar no espaço digital, demarcando a escolha, inclusive, de seu gênero. Essa fala remete à análise que Gregório (2014) realiza ao comparar esse espaço digital a uma vitrine virtual, em que basta o sujeito escolher para ter. Nisso, vislumbra-se, na tela digital, o espelho narcísico ao qual Pinto (2012) faz menção. Em sua fala, S1, por expectativa, já antecipa suas possíveis representações no jogo eletrônico. Ainda ratifica – vide turno 59 –, por gestos, questões de sua identificação quando ao dizer como criaria seu avatar, aponta para seu corpo.

No que concerne a uma percepção de aprendizagem, em que se faz operar o processo de apropriação, novamente, pela construção hipotética do que vislumbrar de Ética no jogo e de conceber uma compreensão para esse conceito, percebemos a continuidade da apropriação. S1 – vide turno 56 – recorre às suas referências, supõe, acha, e com isso opera as funções psicológicas superiores, rememora e retoma outros conceitos para construir sua resposta. Pelo diálogo com seus pares e comigo, encontra-se num estado potencial de aprendizagem, pelo qual percebemos o processo de apropriação mediante a evocação de significados, outrora apropriados, para em sua fala expressar a construção de outro significado ao passo que, concomitantemente, atribui-lhe sentido. Evidentemente, sua construção conceitual ainda não se encontra em um nível que abarque a complexidade de tal conceito, mas sua construção diz tanto do nível em que se encontra, quanto do nível que pode chegar. Nisso, novamente, percebemos a ZDP concebida por Vigotski.

Notamos, também nessa interação, a ação de mediação, que possibilita a aprendizagem, também entre pares. Algo muito relevante ao processo educativo, sobretudo embasado em pressupostos sócio-interacionistas. Quando novamente questionados se conseguiram fazer relações entre o RPG e a disciplina de Ética e Cidadania – vide turno 46 –, S2 – vide turno 47 – responde negativamente, ao passo que S1 – vide turnos 49, 51, 53 e 56 – toma a fala e levanta sua hipótese, a qual – já em uma leitura cognitiva vigotskiana – S2 – vide turno 57 – endossa. Entre S1 e S2, nessa interação, é estabelecida uma relação de mediação de um conhecimento, através da qual S1 – nessa condição, outro social supostamente mais experiente⁷⁵, que S2 –, por

⁷⁵ Ao menos em relação ao conhecimento que transmite.

sua fala, possibilita a apropriação desse conhecimento a S2, que agora passa a implicar-se psiquicamente para que essa apropriação seja exitosa. Aqui expomos o caráter fundamentalmente relacional em que se embasa a noção vigotskiana de aprendizagem, ou melhor: de ensino-aprendizagem.

4.3 3ª Sessão

Oito estudantes participaram desta sessão, junto ao pesquisador e ao funcionário da área de tecnologia da escola. O objetivo planejado para esta sessão foi realizar o cadastro para acesso ao jogo *Ragnarök*® e a primeira imersão no jogo, pela qual os participantes poderiam conhecer a interface do *game* e iniciar suas trajetórias a partir da criação de suas personagens. Para fins de análise, os dados construídos nesta sessão foram registrados por áudio-gravação e vídeo-gravação, tendo a análise sido focada nos momentos interativos e de falas entre participantes e entre estes e o pesquisador.

Iniciamos com a distribuição das contas de acesso que foram criadas previamente para os participantes. Foram criadas vinte contas de acesso, dispendo de e-mail e senha para cada participante. Considerando que todos os estudantes participantes são do sexo masculino, bem como a quantidade de contas criadas ter sido maior que a de participantes, foram criadas quatorze contas para a criação de personagens de gênero masculino e seis de gênero feminino, para que assim pudessem escolher, de forma livre, suas representações no mundo digital. Nesse momento da escolha, esse dado que diferencia a quantidade disposta para a criação de personagens masculinos ou femininos não fora dita aos participantes; foi-lhes dito que haviam contas para a criação de avatares em ambos os gêneros e que poderiam escolher conforme seus desejos: todos escolheram o gênero masculino.

Após a explicação e a realização dos procedimentos para a finalização do cadastro e acesso ao jogo, os estudantes iniciaram a atividade de imersão. Todos os participantes demonstraram interesse e concentração neste primeiro momento, tendo sido perceptível a cooperação e ajuda mútua entre eles para a finalização do procedimento de acesso ao jogo. A princípio, pensávamos que não poderiam jogar em campanha – que seria a vivência em grupo através do MMORPG –, e que para este momento poderiam jogar se ajudando no mundo virtual através do interação presencial, contudo, à medida que foram acessando a interface do jogo, conseguiram se encontrar através de suas personagens. Isso gerou empolgação entre eles e deram continuidade à aventura do dia.

Uma questão que circulou bastante entre os participantes, neste momento de encontro com o jogo e com o outro colega na interface virtual, foi: “o que faço agora?”, algo que, por vezes convocavam o mediador para responder, mas que quase que imediatamente era respondido por um colega que tinha, ou supunha ter, mais experiência no jogo. Pela interação entre eles também buscavam o envolvimento com o outro na narrativa digital que se iniciara, perguntavam se um via o outro e buscavam, em conjunto, responder o que precisariam fazer para resolver os impasses ou os desafios que eram propostos pela imersão no MMORPG.

Transcrevemos um destes momentos nesta 5ª interação:

Figura 7 - Registro visual da 5ª interação



5ª INTERAÇÃO
(3ª Sessão - 0:39:35 a 0:40:41)

<i>Turno</i>	<i>Sujeito(s)</i>	<i>Fala</i>
61	S1:	<i>Como é pra equipar? Não entendi? (pergunta a todos)</i>
62		<i>[sobreposição de falas - incompreensível]</i>
63	S2:	<i>Ei, como é que eu boto a faca aqui? Tem três facas.</i>
64		<i>[sobreposição de falas - incompreensível]</i>
65	S3:	<i>Olha aqui, vai aparecer (levanta, vai em direção a S1 e S2 e aponta para a tela mostrando como realizar o procedimento a S1 e S2, depois volta pulando para seu computador)</i>
66	S1:	<i>Eu já botei aqui.</i>
67	S2:	<i>Ei, como é que eu boto aqui? (pergunta a S3)</i>
68	S3:	<i>Vá no inventário (responde a S2, apontando para a tela do computador)</i>
69	S4:	<i>Eu tentei fazer isso aí, como é que eu faço? Por que tipo, eu vim aqui, mas como é que eu faço aqui? (pergunta a S3, apontando para a tela do computador)</i>
70		<i>[sobreposição de falas - incompreensível]</i>
71	S1:	<i>Caramba, eu tô cheio de emoção, véi! (fala olhando para S3)</i>

Com essa transcrição, destacamos o caráter interativo e mediativo que envolve qualquer processo de aprendizagem, quer institucionalizado ou não. Ressaltamos, também, o papel que ocupa a relação entre pares para o processo de apropriação de conhecimentos, sendo essa relação também carregada com fatores que exercem a função de mediação. Nessa curta interação, identificamos o papel mediador que S3 – vide turnos 65 e 68 – ocupa frente à apropriação de um determinado conhecimento que S1, S2 e S4 demandam – vide turnos 61, 63, 66, 67 e 69 – a fim de darem continuidade às suas respectivas trajetórias no jogo. S3 se ocupa – vide turnos 65 e 68 –, com fala e com gestos, de apresentar uma resposta aos questionamentos de seus colegas, nisto, com sua mediação, também notamos sua ação sobre o campo de aprendizagem que se constitui a ZDP. S3, tendo já apropriado o conhecimento que seus colegas precisariam adquirir, e assim estando em um nível real de conhecimento, age sobre o nível potencial de conhecimento de seus colegas a fim de que eles, pela interação – através de sua fala e de seus gestos –, possam chegar ao mesmo nível de conhecimento real que se encontra. Algo que perpassa a própria construção de sentidos que se configura o processo de aprendizagem na teoria vigotskiana.

Evidente que aqui não se trata da aprendizagem da disciplina Ética e Cidadania, mas achamos essa interação significativa para demonstrar o potencial de aprendizagem que o próprio jogo e o jogar trazem consigo e que podem repercutir positivamente, como argumentamos na parte teórica desta dissertação, sobre a aprendizagem escolar. Com isso, endossamos uma visão do jogo não meramente em uma condição didática, mas como instrumento da cultura que por si não apenas fomenta a aprendizagem, mas também é aprendizagem.

Nessa interação, os sujeitos envolvidos estão em contato com significados próprios que atravessam o mundo digital do jogo e o mundo real. Interagem, simultaneamente, em ambos contextos: no jogo digital e na relação real de presença. A interface do jogo, suas regras, características do ambiente e das personagens, entre outros, são significados próprios desta realidade virtual. A estrutura da sala em que se reúnem para jogar, os instrumentos que ali se fazem presentes e são usados para que a vivência possa acontecer, as regras da própria instituição escolar, até mesmo os conteúdos aprendidos – como a habilidade de usar o computador, por exemplo –, que permitem aos participantes realizarem esta vivência, são significados deste contexto real. Significados que apenas foram aprendidos mediante a construção singular de sentidos que a eles foram dadas na relação dos sujeitos com a carga

cultural e histórica que possuem, algo que, por sua vez, apenas se faz possível diante da mediação do outro social, do outro sujeito com quem se pode fazer laços significativos.

A construção de sentidos envolve a implicação do sujeito sobre o processo de significação dos objetos da cultura com que(m) se relaciona. O aprendizado, na concepção histórico-cultural, apenas se faz possível mediante esta implicação do sujeito frente ao processo de apropriação, que vai além dos princípios de ação e reação, alcançando os níveis da singularidade que configuram a própria aprendizagem do sujeito. Com a interlocução acima transcrita, é possível a percepção deste processo pelo qual o sujeito precisa se implicar numa dinâmica relacional com o outro social, permeados pelos significados histórico-culturais que compartilham, para que a aprendizagem possa acontecer. Notamos que os gestos partilhados e a ação de ir em direção ao outro e retornar empolgado – pulando – ao seu lugar de origem, como faz S3 – vide turno 65 –, exemplificam este encontro relacional de apropriação de conhecimentos. Os gestos usados, os pulos dados, a fala dita, todos esses recursos comunicativos que S3 se vale para responder aos questionamentos de seus colegas são expressões que, apesar de enunciarem algo de singular, também possuem significados compartilhados na cultura e que possibilitaram o processo de apropriação de um dado conhecimento por parte de seus colegas. Isso tudo, como bem fala S1, “cheio de emoção” – vide turno 71.

Com isso, percebemos que as nuances que diferenciam, no campo da aprendizagem, significados de sentidos são consideravelmente fluidas, pois um é carregado, semanticamente e singularmente, do outro. Significados para fazerem sentido é preciso serem carregados de sentido, algo que apenas se faz possível quando o sujeito se implica frente à apropriação desses e se coloca, como outrora dito, na relação com o outro, relação que é fundamentalmente de mediação. Algo que pode ser percebido, na transcrição acima, pela comunicação entre os sujeitos envolvidos, quando S3, em interlocução com seus pares, medeia-lhes um conhecimento que já apropriou.

A interlocução transcrita, de fato, não exemplifica um processo de aprendizagem tipicamente escolar, embora aconteça em uma escola. Envolve a apropriação de conhecimentos que estão além dos conhecimentos curriculares, mas que deles não se dissociam – afinal, para que os participantes pudessem realizar essa vivência, precisaram se valer de conteúdos do processo de alfabetização e letramento, de raciocínio lógico e de uso de instrumentos tecnológicos, que em outros momentos foram apropriados na formação escolar.

Ainda que não seja tipicamente escolar, por apontar o caráter interativo do processo de aprendizagem e como este pode ser vivenciado ludicamente, atribuindo um caráter co-

participativo⁷⁶ aos estudantes que dele fazem parte, com essa transcrição endossamos o argumento do uso do jogo digital como instrumento lúdico de ensino-aprendizagem na escola, particularmente aqueles que se enquadram na categoria RPG. Esta categoria de jogo, como também demonstrado pela interlocução acima transcrita e apontado por Antônio Júnior (2014), Francisco (2014), Ferreira (2016), entre outros autores citados, suscita nos jogadores interesse por conhecer aquilo que lhes é desconhecido a partir de trajetos autênticos e singulares que lhes possibilitam, criativamente, descobrir meios para solucionar problemas que encontram ao longo da narrativa digital, afetando, como mencionou Ferreira (2016), aspectos cognitivos do aprendizado, que perpassam as funções psicológicas superiores frente a implicação do sujeito para a resolução dos problemas que vão surgindo ao longo da vivência com o RPG. Na situação transcrita, e ao longo de praticamente toda a sessão, na imersão com o jogo, os participantes deparavam-se com situações-problema que lhes colocava frente ao não saber o que fazer, como, em alguns momentos, em tom de brincadeira, um dos participantes falava em tom melódico, cantarolando: “eu não sei o que fazer”.

O jogo proporcionou aos estudantes um encontro com esse “não saber” e a frustração que ele desencadeia, consideravelmente sentida nos momentos em que o jogo confrontava-lhes com a dificuldade da própria jogabilidade, como: que controles usar ou que procedimentos realizar para a aquisição ou uso de determinados objetos necessários para a continuidade da narrativa; qual o próximo passo a ser dado ou que caminho deveria ser seguido a partir das instruções que recebiam dos NPC’s do próprio *game*. A interlocução acima transcrita enuncia um destes momentos de frustração que atravessa, também, a própria condição do aprendizado quando estudantes, frente a um conhecimento, possivelmente, novo para eles, não sabem de fato “o que fazer” e necessitam da mediação de um outro para assim descobrir os significados que circundam este “novo” conhecimento e atribuir-lhe sentido para que de fato lhes faça sentido. Atividade que não necessita ser ocupada apenas pelo professor, mas que precisa ser realizada por um sujeito que tem maior experiência em relação ao objeto de conhecimento – neste caso transcrito se tratou de como equipar a personagem com os itens à disposição no jogo –, que também pode ser o semelhante, o colega, o par.

Transpassando essa vivência para uma condição de aprendizagem escolar, fundamentada pelos parâmetros curriculares institucionalizados pelo sistema de ensino, aponta-se o RPG como instrumento a partir do qual a vivência de aprendizagem pode ser vivenciada de forma lúdica, permitindo, como ponderou Antônio Júnior (2014), a compreensão e a

⁷⁶ Destacamos para endossar o papel ativo do estudante frente à essa compreensão de aprendizagem.

avaliação do aprendizado a partir da produção autêntica e criativa dos estudantes frente aos desdobramentos do percurso que a narrativa digital do *game* proporciona. Uma compreensão que não se esgota em relação ao acúmulo de conteúdos curriculares, mas perpassa a própria condição sócio-interacional da aprendizagem, envolvendo os sujeitos que aí se envolvem, entre si e com o conhecimento, inclusive conceitual, a ser apropriado.

Isso também implica a compreensão de que na aprendizagem há uma relação que não pode ser mensurada em termos de acumulação de conhecimentos, pois se refere à condição de um sujeito do inconsciente que também perpassa o envolvimento dos sujeitos que se encontram neste campo escolar. Diante desse sujeito, fundamentado pela psicanálise, particularmente a lacaniana, a identificação encontra espaço frente à condição de transmissão de um saber, que por sua vez não se restringe a um dado conhecimento ou conteúdo a ser apropriado, mas se amplia rumo às experiências subjetivas que dizem respeito à própria subjetivação. Saber do qual o sujeito, também pela transferência que ocupa as relações humanas nesse contexto, pode encontrar-se com um outro de forma a também encontrar um lugar para si, como refletem Coutinho e Carneiro (2016). Algo que, sob os pressupostos da ética do sujeito do inconsciente, apenas se faz possível quando o sujeito pode exercer, na educação, uma atividade criadora, em que pode produzir e colocar algo de si ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Tal produção, criativa, diga-se de passagem, pode ser percebida na relação de paridade entre os estudantes frente ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa 5ª interação, vimos S3 – par de S1, S2 e S4 – em uma condição de transmitir um dado saber a seus pares – vide turnos 65 e 68 –, ocupando-se de apresentar uma resposta a um questionamento-problema que foi enunciado e estava impedindo seus colegas de darem continuidade ao curso do jogo. Analisando os elementos comunicativos que constituem esta interação, notamos que S3 recorre a gestos e à fala – vide turno 65 – para apresentar instruções aos seus colegas em como deveriam proceder: *ele levanta, vai em direção aos seus colegas, aponta para a tela, fala, mostra a seus colegas como realizar o procedimento que questionam e depois volta a seu lugar* – tal movimentação comunicativa poderia assemelha-se ao *ir ao encontro do outro* e ao *encontrar, neste encontro, um lugar particular*, pois S3 sai de seu lugar e vai até esse(s) outro(s) – seus pares –, transmite e produz algo de si – implica-se em dar uma instrução que diz de um saber que supõe ser seu – e, posteriormente, retorna ao seu lugar *pulando*, demonstrando-se satisfeito – nisso encontra um lugar particular, que tanto é o seu espaço de origem, quanto é o seu espaço subjetivo construído frente ao laço que estabeleceu em interlocução com seus colegas.

Destacamos que essa interação, nesse contexto, foi possibilitada a partir dos recursos didático-metodológicos que organizaram a vivência de aprendizagem. Aqui percebemos,

novamente, a relevância do uso do jogo, neste caso do RPG digital, como instrumento de ensino-aprendizagem em função de seu potencial interativo, implicando os participantes em um processo relacional que repercute na própria efetividade da aprendizagem. Com isso, destacamos também, exemplificando com a interação transcrita, que esse processo apenas pôde acontecer, em consideração à ética do sujeito do inconsciente, pois aquele que ocupou a função de mediador – no caso eu, como pesquisador, mas em um contexto escolar comum seria o professor –, nesta situação, pôde ocupar uma posição de suposto saber, em que creditou e permitiu ao estudante supor que sabe algo e tem o que transmitir, possibilitando a S3, nesta situação, criar e colocar algo de si frente ao processo de aprendizagem no qual estava envolvido, não apenas em uma condição objetificada, mas frente a uma posição de um ideal, como argumentou Melman (1994).

Essa construção analítica remete ao significante que ecoou repetidas vezes na sessão da qual retiramos esse trecho: “não sei o que fazer”, algo que é bem possível presentificar-se, também repetidas vezes, em falas e atos de estudantes que se deparam frente a um conhecimento, ou melhor, talvez, um saber que para eles seria novo. Diante do entendimento de Lacan (1998) acerca do significante, ao escutarmos esse que se repetiu ao longo da sessão de imersão e posteriormente, percebemos que tal significante evocava uma significação que, para alguns, não conseguiu ser operada através da mediação. O que causou angústia e repercutiu no esvaziamento total da vivência na sessão posterior, como à frente analisaremos.

Abaixo, transcrevemos uma 6ª interação, a partir da qual buscamos indicar processo identificatório e levantar a questão de pensar os sujeitos participantes deste estudo no tempo da adolescência.

Figura 8 - Registro visual da 6ª interação



.....

6ª INTERAÇÃO
(3ª Sessão - 1:19:54 a 1:26:19)

Turno	Sujeito(s)	Fala
72	S1:	<i>(Levanta a mão e fala) Alguém, tipo, viu aquele capacete de ovo?</i>
73	S2:	<i>Eu... Eu tirei. Capacete feio do caramba.</i>
74		<i>[sobreposição de falas e risos - incompreensível]</i>
75	S3:	<i>Eu me senti um retardado com o chapeuzinho</i>
76	M:	<i>Por que?</i>
77	S6:	<i>É porque é um negócio assim ó... (gesticula com as mãos acima da cabeça fazendo movimentos de cima para baixo)</i>
78	S3:	<i>Porque é feio.</i>
79	M:	<i>Feio por que? Quero que vocês me expliquem.</i>
80		<i>[sobreposição de falas e risos - incompreensível]</i>
81	M:	<i>Um de cada vez.</i>
82		<i>[sobreposição de falas - incompreensível]</i>
83	S4:	<i>(ri muito todas as vezes que os colegas falam sobre o ovo)</i>
84	M:	<i>E o ovo significava o que?</i>
85		<i>[sobreposição de falas e risos - incompreensível]</i>
86	M:	<i>E isso é de que classe?</i>
87	S1:	<i>É daaa....</i>
88	S2:	<i>Iniciante.</i>
	S1:	<i>Iniciante.</i>
89		<i>[sobreposição de falas e risos - incompreensível]</i>
90	M:	<i>E o que é que esse ovo tem a ver com iniciante?</i>
91		<i>[sobreposição de falas e risos - incompreensível]</i>
92	M:	<i>Vocês sabem que o ovo pode ser alguma coisa simbólica no jogo?</i>
93	S2:	<i>Um ovo?</i>
94		<i>(risos)</i>
95	M:	<i>Que é que tem o ovo? Vamos pensar nesse ovo?</i>
96	S4:	<i>(ri muito, com cabeça baixa e apoiada na mão, gargalhando, por vezes olhando para S3, que não retribui o olhar)</i>
97		<i>(risos)</i>
98	S2:	<i>Um ovo?</i>
99	M:	<i>É. Originalmente o ovo é pra cozinhar?</i>
100	Todos:	<i>É.</i>
101	M:	<i>É?</i>
102	Todos:	<i>É.</i>
103	S2:	<i>Não. É pra nascer o pintinho. (ri)</i>
104		<i>[sobreposição de falas e risos - incompreensível]</i>
105	M:	<i>Eu quero entender o por que vocês estão achando tanta graça do ovo.</i>
106		<i>[sobreposição de falas e risos - incompreensível]</i>
107	S5:	<i>Porque eles são mente poluída (fala rindo e apontando para os colegas)</i>
108		<i>[sobreposição de falas e risos - incompreensível]</i>
109	S2:	<i>(dirigindo a fala ao mediador) Ovo cara, ovo.</i>
110	M:	<i>Que é que é essa mente poluída de vocês? O que é que vocês entendem como ovo?</i>
111	S3:	<i>Tio, Tio, (levanta e dirige a fala ao mediador, aponta a mão para o mediador, pedindo que espere um pouco, posiciona-se ao centro do círculo)</i>
112	S4:	<i>(gargalha)</i>

- 113 *[sobreposição de falas e risos - incompreensível]*
 114 S3: (dirigindo a fala ao mediador) Cabeça (aponta para sua cabeça), orelha (aponta para suas orelhas), boca (aponta para sua boca), ovo (aponta para sua região pélvica, volta a sentar-se, gargalhando)
 115 *[sobreposição de falas e risos - incompreensível]*
 116 M: A, vocês tão chamando o ovo de testículo.
 117 S2: É. É.
 S3: É. É.
 118 S4: (ri e gargalha)

[...] [Desconsideramos, para fins de relato, o tempo de 1:22:11 a 1:24:37, pois houve muitos ruídos no material coletado, também havendo perturbação entre os participantes por quererem concluir rapidamente o momento para irem para a aula de Educação Física]

- 119 *[sobreposição de falas e risos - incompreensível]*
 120 M: ... essa questão do ovo, que vocês acharam engraçado, e que de fato é engraçado, mas ali o ovo tem um outro significado...
 121 *[sobreposição de falas e risos - incompreensível]*
 122 M: O significado ali significa a origem. Vocês estão iniciando agora. Quando a gente nasce, nascemos num formato de ovo mesmo, sendo que nós mamíferos não somos ovíparos, porém nascemos de um óvulo que é fecundado através do homem...
 123 S2: Da mamãe
 124 S3: E da mulher.
 125 S4: É assim que eu nasci.
 126 M: Então vejam que lá na origem existe um ovinho, e esse ovo, no jogo, significa a origem. Como vocês estão iniciando agora, o jogo utilizou de uma metáfora, de um símbolo, desse ovo que vocês disseram que é feio...
 127 S3: (risos)
 S2: (risos)
 128 M: (continua) ... que acharam engraçado porque associaram ao testículo, mas que está lá. E o que é que isso tem a ver pra vocês? O que é que essa explicação que eu dou faz vocês interpretarem sobre isso?
 129 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
 130 S3: A realidade é que eu sou imaturo, não entendo as coisas...
 131 S5: Professor?
 132 S6: Verdade, verdade.
 133 S3: (continua) ... e que eu tô numa fase que se chama adolescência e pronto.
 134 S2: Olha, falou (grita e aplaude)
 135 (aplausos)

Do “não sei o que fazer” circulado na sessão, passa-se a um “saber” em comum acerca de um elemento simbólico encontrado no jogo: o ovo. Percebemos que este significante, circulado no grupo a partir das experiências dos estudantes-participantes no jogo, incomodou-lhes de forma bem divertida.

A diversão girou em torno de uma questão: que significado atribuir ao ovo encontrado no capacete dos personagens iniciantes? Adjetivaram o ovo e o capacete em que se encontrava de feio – vide turnos 73, 78 –, e sempre riam quando eles falavam e/ou eu lhes questionava sobre este símbolo – vide turnos 74, 79, 80, 84, 85, 89, 91, 94, 97, 104, 105, 106, 108, 113, 115 –, o qual me informaram que era usado pelos personagens de classe iniciante – vide turno 88. Um dos participantes – S4 –, nesta sessão, ria e gargalhava de forma considerável por repetidas vezes – vide turnos 83, 96, 112, 118. Abaixo, na figura 9, mostramos um personagem com este “chapéu de ovo do aprendiz”, como o próprio jogo o nomeia:

Figura 9 - “Chapéu de ovo do aprendiz” no Ragnarök®



Fonte: <http://ragnarokguiasragnarok.blogspot.com/>

Passaram do não saber o que fazer ao saber o que fazer com o ovo, que logo associaram à representação, de nossa cultura brasileira e nordestina, do uso do significante ovo ou ovos para remeter ao(s) testículos dos homens. A princípio esta significação fica camuflada pelos participantes, que riem, gargalham, mas não significam o ovo que estava nas cabeças, ou talvez em suas cabeças, posteriormente, mas que, por minha insistência interrogante para que me explicassem o que pensavam sobre esse ovo, um dos participantes, S3, recorre à fala e a gestos, com seu corpo, para me explicar de que ovo se tratava o entendimento deles frente ao ovo virtual que lhes provocou os momentos catárticos de risos e gargalhadas – vide turno 114.

Esse momento de interação divertida frente ao significante – ovo – e ao que fazer com ele, de que forma significá-lo ou atribuir-lhe um sentido, abre espaço não apenas para indicarmos um processo identificatório e um processo de apropriação de conhecimento, mas se estende para pensarmos, com isso, o tempo da adolescência e a imersão desses participantes

neste novo tempo de laço social, que traz consigo novas significações a partir do campo da cultura.

De fato, o ovo estava na(s) cabeça(s). Não apenas dos avatares dos estudantes participantes, mas na condição de sua identificação em que pesa, neste momento que agora possivelmente⁷⁷ se inserem⁷⁸, o (re)encontro com a sexualidade e a questão do sexo⁷⁹, outrora vivido na infância, mas que agora ressurgem com outras questões⁸⁰, também de ordem cultural, que caracterizam e conjugam o adolescer. Talvez, seja a este (re)encontro que S3 refere-se ao falar de sua realidade – vide turnos 130 e 133 –, de seu não entendimento, de sua adolescência “e pronto”. Este “pronto” que, possivelmente, circunscreve um sentido conclusivo a que S3 dá ao momento que vive e ao não entendimento, ou à imaturidade, suposto por si frente à minha interpretação do ovo virtual – vide turnos 120, 122 –, posto no chapéu de seus personagens aprendizes, iniciantes.

Essa crise⁸¹ do ovo desencadeou um processo de aprendizagem a partir da apropriação de novos significados e construção de novos sentidos ao significante em questão, bem como pode apontar um processo identificatório dos estudantes participantes, percebido a partir do efeito do encontro do grupo com os elementos virtuais do jogo – entre os quais o ovo – e da mediação da palavra circulada no grupo. Isso lhes permitiu, a exemplo de S3 – vide turnos 114, 130 e 133 –, que recebeu o reconhecimento de sua fala por seus pares – vide turnos 134 e 135 –, uma autocompreensão, que remete à identificação, e a atribuição de um novo sentido à adolescência que S3 diz estar, bem como ao entendimento de S4 sobre a forma pela qual nasceu – vide turno 125.

Quanto ao processo de aprendizagem, percebemos ao longo de toda a interação um processo de apropriação, novamente através da mediação realizada por mim, como mediador, e pelos pares. Apropriação que tanto perpassa o eixo comunicativo estabelecido entre mim e os participantes, quanto também em sentido inverso. Com os turnos 114, 115 e 116,

⁷⁷ Falamos possivelmente, pois os dados, ainda que apontem para esta possibilidade, não são suficientes para sustentarmos com maior precisão esta inserção, de todos os sujeitos-participantes, no tempo da adolescência.

⁷⁸ A adolescência.

⁷⁹ Que aqui não se limita ao ato sexual ou as fantasias representativas desse. Aqui, aludimos à posição subjetiva do sujeito frente ao seu sexo - não biológico, mas em condição psíquica – e a identidade que dele pode ser constituída em um novo paradigma do laço social despertado pela puberdade – ou o início desta.

⁸⁰ Caracterizamo-las, teoricamente, de forma específica nas seções 1.2 e 1.3 deste estudo, porém essas questões atravessam todo o embasamento teórico desta dissertação.

⁸¹ Denominamos crise para remeter tanto à compreensão vigotskiana que considera-a como desencadeadora de mudanças que transformam o pensamento – cf. seção 1.2.1 – e a representação do sujeito sobre um objeto de conhecimento, quanto à compreensão psicanalítica de um estado crítico de mudança paradigmática frente à compreensão subjetiva do sujeito em relação a si e a seu mundo – cf. seção 1.2.2. O termo crise, aqui, também alude aos momentos de risos e gargalhadas vivenciados nesta interação.

exemplificamos o processo de aprendizagem pelo qual eu me aproprio do significado que os participantes dão ao ovo; já nos turnos 120 a 126, indicamos um processo de apropriação, pelos participantes, de um significado que fora mediado por mim.

Na seção 2.1 desta dissertação, ressaltamos a função da mediação para o ensino-aprendizagem e o de apropriação de conhecimentos, que fundamenta a própria ação educativa. Dissertamos sobre a necessidade de que, para que esse processo ocorra, um outro da cultura possa significar o objeto de conhecimento, permitindo ao outro também o significar e a ele atribuir sentido. É bem o que ocorreu nessa 6ª interação, em ambos os eixos comunicativos mencionados no parágrafo anterior, e ainda em um outro eixo que perpassa a comunicação possível entre a realidade virtual do jogo – produzida por seus programadores – e seu interlocutor – seu jogador: em nossa cultura, ao ovo já fora convencionado um significado, porém em sua polissemia – que diz da realidade histórico-cultural na qual o significante opera –, na imersão no jogo, os estudantes atribuíram-lhe um valor semântico que lhes era particular – associando-o ao testículo –, através da minha mediação puderam apropriar-se de um outro significado dado ao ovo, que nem era o do cozinhar – vide turnos 99 a 103 –, tampouco o de “nascer o pintinho” – vide turno 103.

Apropriaram-se⁸² de um novo significado que fora o valor simbólico dado ao ovo pelo jogo *Ragnarök*®, que também inspirado por uma cultura mitológica nórdica diluída na sociedade ocidental, atribui ao ovo uma compreensão de origem, começo, início, por isso o ovo na cabeça dos chapéus dos iniciantes aprendizes. Quando S3 – vide turno 130 –, afirma ser imaturo e não entender das coisas, compreendemos, por sua fala, que faz menção ao novo significado apropriado do ovo na cabeça que outrora não teve condições de atribuí-lo, pois ainda não o havia apropriado, tal qual lhe fora mediado nesta seção. A partir disso, inferimos, que começa a construir sentidos próprios de tal forma que se permite realizar uma autoanálise acerca de seu tempo, atribuindo um valor à sua própria adolescência, tendo sua fala sido reconhecida pelos demais membros e legitimada com aplausos – vide turnos 134 e 135.

4.4 4ª Sessão

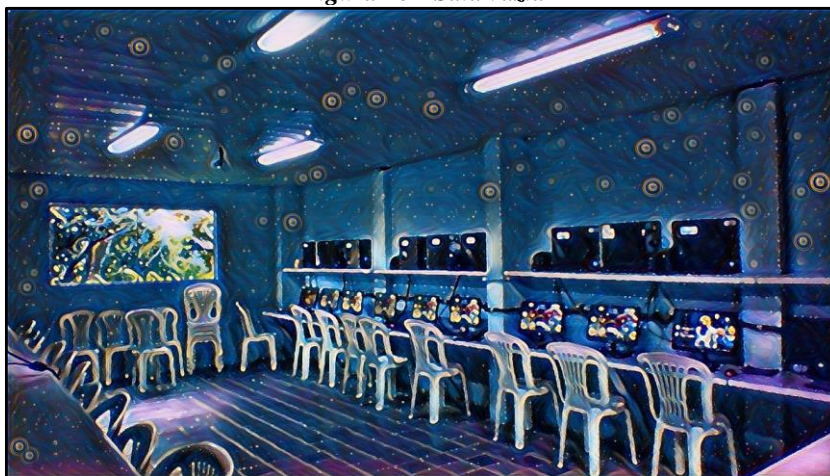
Planejamos para esta sessão a continuidade da interação imersiva no jogo iniciada na sessão anterior, algo que não foi possível, haja vista o que relatamos.

⁸² Aqui usamos o plural, mas estamos atentos ao fato de que tal apropriação possa não ter sido realizada por todos os integrantes, pois esse processo ocorre de forma singular. Contudo, por assumirmos, neste estudo, uma leitura predominantemente voltada ao grupo, fazemos uso desta flexão para dar ênfase que, ao longo da sessão, percebemos a apropriação desse novo significado de forma que um dos participantes faz menção à sua imaturidade frente à discussão sobre o significado e atribui a isso um sentido, ação que é reconhecida e legitimada por seus pares.

Os 34 minutos iniciais desta sessão registraram a ausência dos participantes no local em que eu esperava-lhes para a sessão. Várias dúvidas intrigavam-me sobre o que se passava que de alguma forma justificasse esta ausência: houve uma confusão no horário? Estavam lembrados que nosso momento interativo seria nesse dia? Deveria ir até à sala deles perguntar o que se passava?

Essas e outras tantas dúvidas que me assolaram deixaram-me muito inquieto, mas resolvi aguardar até o final do tempo da sessão para posteriormente resolver qual seria o próximo encaminhamento. A gravação do vídeo apenas registrou a sala vazia, algo que representou minha própria angústia frente à ausência de respostas que de alguma forma pudessem justificar as faltas dos participantes. A figura 10 ilustra bem isso. A gravação do áudio, por sua vez, registra os sons das teclas do celular – aparelho que usara como recurso de registro de dados – que sinalizavam a mensagem angustiada que passava para a minha orientadora buscando uma resposta para *o que fazer?*

Figura 10 - Sala vazia



Dessa vez, o *não saber o que fazer* que acometera os estudantes na sessão anterior, quando se depararam com os desafios propostos pelo jogo, agora atravessava-me enquanto significativo ao qual não sabia o que significar. Desligo a câmera do *notebook* – outro recurso de registro de dados –, mas mantenho o celular em gravação de áudio, logo chega o funcionário do setor de informática e tecnologia da escola, que também auxiliou as sessões, e faz eco verbal ao meu pensamento, falando em tom espantado e decepcionado: “*não acredito que ninguém veio*”, ao que respondo acenando afirmativamente com a cabeça, também decepcionado, e falo: “*pois é, vamos esperar*”.

Eis que, após estes longos minutos vazios de presença, mas cheios de angústia, alguns participantes, precisamente 5 (cinco) que frequentaram assiduamente as sessões anteriores, individualmente, chegam à sala e me comunicam da desistência, perguntei-lhes por que e imediatamente respondiam que não se interessaram pela proposta do jogo. Já quando se passaram 40 minutos do horário inicial da sessão, chega o professor da disciplina de Ética e Cidadania com toda a turma, pede que os estudantes, inclusive aqueles que já não estavam participando da pesquisa, acomodem-se e dirigiu-lhes à fala perguntando, em minha presença, o motivo das desistências. Na ocasião, aqueles que já não participavam, alguns reforçaram (especialmente todas as meninas) que não haviam se interessado pela atividade e outros que os pais não permitiram a participação. Uma outra justificativa para a desistência, consideravelmente presente entre todos os participantes do grupo, fora o fato do horário da sessão está concorrendo com a aula de Educação Física, algo que foi contra-argumentado pelo professor, explicando, novamente, sobre a troca de horários que a coordenação fizera para que eles não perdessem esta aula e pudessem participar tranquilamente do grupo. Interessei-me, particularmente em ouvir aqueles que já haviam consentido e demonstrado vontade em participar, tendo justamente frequentado e participado das sessões anteriores. Dessa forma, pedi ao professor e convidei para ficar na sala apenas aqueles que já estavam participando do grupo, de modo que pudéssemos conversar sobre essas desistências, momento em que também expliquei que esta conversa seria muito importante para a pesquisa e para mim, como pesquisador.

Tendo concordado, 5 (cinco) estudantes participaram deste momento avaliativo, em que foram convocados a falar com sinceridade suas justificativas para desistir da participação da pesquisa. 2 (dois) deles reforçaram o motivo da concorrência com a aula de Educação Física; 4 (quatro) explicaram que o jogo escolhido – o *Ragnarök® Online* – não lhes interessava, também falaram que tiveram muita dificuldade com a jogabilidade e em entender os desafios que eram propostos pelo jogo; todos falaram que prefeririam outros jogos digitais, com maior qualidade na resolução de vídeo e na interação com os demais jogadores e personagens NPC, podendo, inclusive, esses jogos que falaram serem categorizados como RPG, uma vez que envolvem a personificação e interpretação de personagens, por parte dos jogadores, ao longo de uma narrativa que viria a ser construída e/ou seguida no percurso do jogo.

Partilhei com eles, que a configuração dos computadores disponibilizados pela escola para que pudéssemos vivenciar esta atividade não suportava jogos com maior qualidade técnica, e que identificamos o *Ragnarök®* como jogo possível para ser vivenciado com eles, considerando sua configuração. Com esta justificativa, começaram a pensar em soluções

possíveis para que pudessem jogar outro jogo, que lhes interessasse mais e que se articulasse à aprendizagem da disciplina Ética e Cidadania: pesquisaram *online*, sugeriram e argumentaram em favor de outros jogos, outros espaços e outros meios e equipamentos para a vivência, disseram que precisaríamos pensar sobre as repercussões destas outras escolhas (como a comunicação aos pais, suas autorizações, o consentimento da escola, etc.) para o andamento da pesquisa. Combinamos para nos encontrarmos na semana seguinte, em mais uma sessão, seja para fazermos outros direcionamentos para a continuidade da pesquisa, seja para fazermos um momento conclusivo desta atividade interativa.

Esta sessão proporcionou, sobretudo a nós pesquisadores, um momento particular de aprendizagem. Com ela, deparamo-nos frente ao fundamento ético de educação que sustentamos teoricamente nesta dissertação, que perpassa tanto a ética do sujeito do inconsciente, quanto os princípios de aprendizagem defendidos pela psicologia histórico-cultural: a prática educativa deve ser destinada à autoria subjetiva de seus estudantes, que na condição desejante precisam encontrar, no laço educativo, um discurso possível de furo, para que daí possa emergir e ser reconhecido seu saber⁸³, e que, pelos postulados vigotskianos, em sua condição cognitivo-consciente, aprendem quando reconhecidos em uma relação mútua de aprendizagem, entre si e seu(s) outro(s) social(ais)⁸⁴.

Na escolha do jogo para a vivência de aprendizagem, mesmo diante das limitações das configurações dos computadores ofertados pela instituição, os estudantes não foram implicados. Algo que distanciou esta prática de pesquisa e aprendizagem de seu argumento ético central e reverberou no esvaziamento desta sessão, causando efeito sobre a própria continuidade da pesquisa, que poderia ter se prolongado com mais sessões, mas que não foi possível frente às dificuldades burocráticas, para uma possível recondução metodológica, e cronológicas, que demarcavam a finalização deste estudo.

Com a seção seguinte, relatamos e analisamos a última interação deste estudo, bem como apontamos as considerações avaliativas dos participantes para este momento de conclusão da pesquisa de campo.

4.5 5ª Sessão

O tempo de duração desta sessão foi menor, enquanto as demais tiveram duração de 90 a 100 minutos, esta ocorreu em um intervalo de 60 minutos. A menor duração ocorreu pelo

⁸³ Como outrora defendemos, particularmente, na seção 2.2 deste estudo.

⁸⁴ Como também argumentamos, sobretudo, na seção 2.1 deste trabalho.

próprio objetivo que fora planejado para esta sessão, tendo sido mais em cunho avaliativo, por parte dos participantes, acerca da vivência de ensino-aprendizagem pela qual passaram como participantes de uma pesquisa de campo.

5 (cinco) estudantes participaram desta última sessão. Esta aconteceu em um espaço diferente, em uma sala de aula, menor que o laboratório de informática, em que pudemos, desde o início, ficar em círculo e assim conversar e avaliar o percurso que fizemos durante essa atividade interativa, sendo tal proposta o objetivo planejado para esta sessão. A figura 11 ilustra esse momento.

Figura 11 - Registro visual da 5ª sessão



Quando todos estavam sentados, ainda em conversas paralelas que não diziam muito a respeito do objetivo do grupo, um dos participantes, já convocando minha fala, diz, repetidas vezes, em tom de pergunta, o nome de um jogo que havia sugerido na sessão anterior para substituir o *Ragnarök*®, clamando para um direcionamento de escolha deste jogo para a continuidade do grupo. Inicialmente, perguntei-lhes quem poderia retomar aquilo que havíamos vivenciado na última sessão, especialmente para deixar cientes dois participantes que estavam presentes nesta 5ª sessão e ausentes na sessão anterior.

Retomaram que haviam discutido sobre o quanto acharam a experiência com o jogo chata e cansativa e que pretendiam escolher um outro jogo mais atrativo, e nesse momento repetiram as sugestões que fizeram na sessão passada. Comuniquei da impossibilidade de continuarmos a pesquisa com estas novas propostas, considerando a limitação dos recursos técnicos dos computadores da escola para jogos de média a alta configuração, também o próprio tempo de construção de dados da pesquisa que precisaria ser concluída com esta sessão. Expliquei, então, que esta seria a última sessão, que realizaríamos uma avaliação sobre o que

construímos até aquele momento e propus que fizéssemos isso a partir de uma dinâmica: cada um receberia uma folha de papel, que teriam à disposição material de escrita e pintura (lápiz, canetas, lápis de cor, giz de cera e hidrocor), para produzirem livremente algo (desenho, texto ou qualquer outro registro que achassem pertinente) que representasse todo o percurso que realizamos ao longo destas cinco sessões de vivência com o RPG como forma de aprendizagem.

Surpresos e decepcionados, a princípio questionaram sobre a possibilidade de retomada, em outra ocasião, dessa vivência, ao que lhes respondi que seria possível, mas que em outro tempo mais oportuno poderíamos pensar mais sobre isso. Seguidamente, iniciamos a dinâmica com os desenhos.

Iniciamos a dinâmica, foi-lhes dados 20 minutos para produzir algo original. Após este tempo, conversamos sobre as produções e o que elas representavam para eles. Um a um, no grupo, foram partilhando seus desenhos e explicando o que ele representava sobre a vivência da pesquisa, dizendo também que relações puderam construir entre esta vivência e a disciplina de Ética e Cidadania. Salientamos que, para fins de análise, os desenhos não foram utilizados como dados a serem interpretados. Nossa interpretação esteve voltada para a comunicação interativa proporcionada pela dinâmica, embora abaixo apresentamos os produtos construídos pelos participantes:

Figura 12 - Desenho de S1

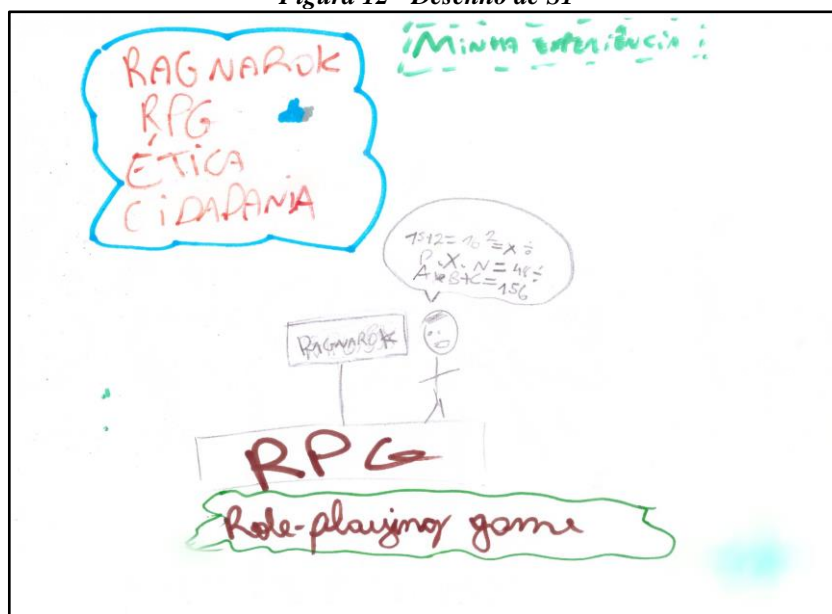


Figura 13 - Desenho de S3

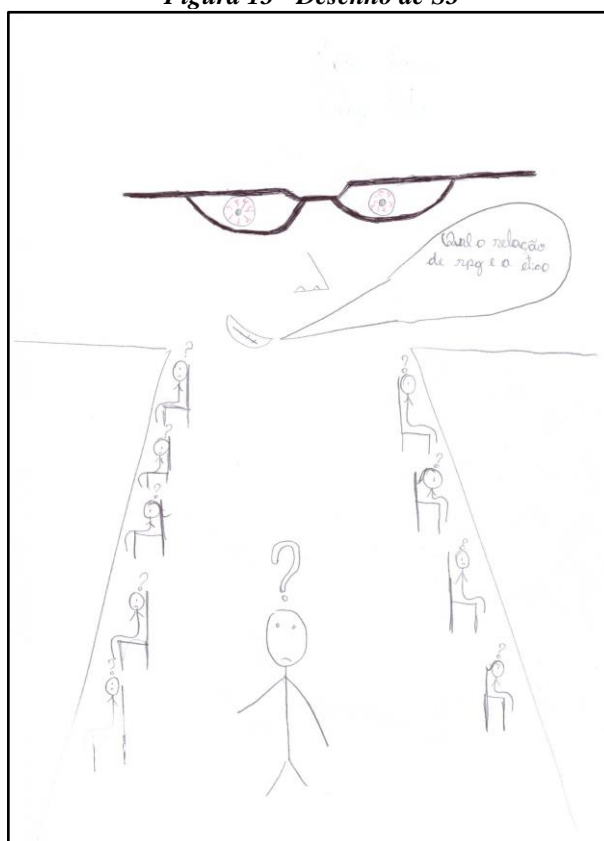


Figura 14 - Desenho de S5

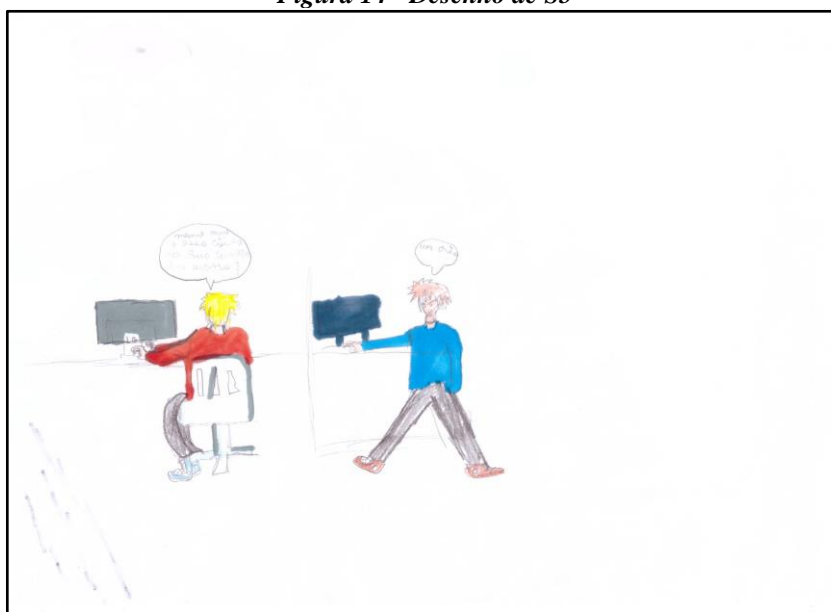


Figura 15 - Desenho de S2

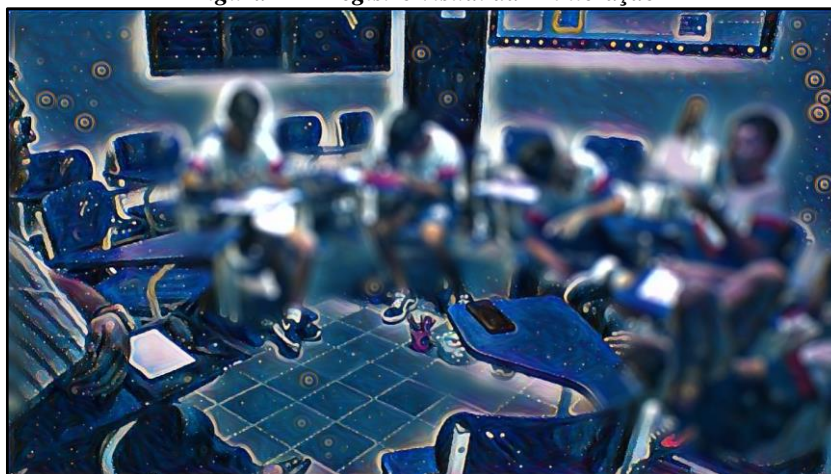


Figura 16 - Desenho de S4



Abaixo, a transcrição da 7ª interação:

Figura 17 - Registro visual da 7ª interação



.....

7ª INTERAÇÃO
(5ª Sessão - 0:44:04 a 0:50:56)

- | <i>Turno</i> | <i>Sujeito(s)</i> | <i>Fala</i> |
|--------------|-------------------|--|
| 136 | M | <i>Um por um, vocês vão apresentar a obra de vocês para mim e pra os colegas e vão explicar o que é que tem aí, o que é que vocês produziram aí. E eu queria que vocês conseguissem falar sobre a experiência que a gente vivenciou até agora e que relações vocês poderiam fazer entre isso com os conteúdos de Ética, tá certo? Entenderam?</i> |
| 137 | S1 | <i>Humrum</i> |
| 138 | M | <i>Querem que eu registre aqui (aponta para o quadro) o que é que precisam fazer?</i> |
| 139 | S1 | <i>Não, precisa não.</i> |
| 140 | M | <i>Precisa não, né? Então, o que é pra fazer?</i> |
| 141 | S2, S3 | <i>Ééé...</i> |
| 142 | S1 | <i>É pra explicar como a gente fez, o que a gente fez na obra e relacionar aos conteúdos de Ética.</i> |
| 143 | M | <i>E com a experiência que a gente vivenciou no RPG, falando inclusive das dificuldades, falando de tudo. Quem gostaria de começar?</i> |
| 144 | S1 | <i>(levanta a mão)</i> |
| 145 | M | <i>“S1”? Comece “S1”.</i> |
| 146 | | <i>[sobreposição de falas e risos - incompreensível]</i> |
| 147 | M | <i>Vamos prestar atenção?</i> |
| 148 | S3 | <i>Vai pro meio “S1”. Vai ao centro.</i> |
| 149 | S1 | <i>[vide figura 12] Eu fiz, eu fiz aqui (apontando para seu desenho) o cara jogando o RPG. Esse aqui são os cálculo, que assim era pra ser falando, pra se movimentar em algum lugar ou alguma coisa. Aí aqui eu coloquei RPG, que a gente tava jogando; eu coloquei aqui o jogo que a gente jogou e coloquei ética e cidadania. O que relaciona o RPG com a ética é você se ajudar o outro, porque muita gente não conseguia sair do lugar e teve um monte de gente ajudou os outros. É isso. (balança seu desenho e coloca-o sobre sua mesa)</i> |
| 150 | M | <i>Certo. Quem quer ser o próximo?</i> |
| 151 | S3 | <i>Eu. (fala olhando para o mediador)</i> |

- 152 M Certo.
- 153 S1 (fala inaudível)
- 154 S3 Em todas as aulas o senhor ficava perguntando (mostra o desenho apenas a M)...
- 155 M Mostre a seus colegas também...
- 156 S3 Coleguinhas, olhem...
- 157 S4 Num é, "S3"?
- 158 S3 [vide figura 13] (aponta para seu desenho) Aqui é "M.", os olhos aqui, os óculos. Aí ele pergunta: qual a relação de RPG e a disciplina de Ética? Aí todo mundo aqui, ó (aponta novamente para seu desenho), aleatório: "o que? hã? hã? hã?". Ninguém sabia. Ninguém sabe, aliás...
- 159 S1 (gargalha)
- 160 S4 Aí tu botou... Cadê tu sem interrogação?
- 161 S1 Cadê tu, S3?
- 162 M E agora sabem algo?
- 163 (silêncio de três segundos)
- 164 S3 Um pouco.
- 165 S4 Sei.
- 166 S1 Eu sei (falou rindo)
- 167 [sobreposição de falas e risos - incompreensível]
- 168 S1 Quer que eu segure aqui? Aí tu apresenta. (levanta, posiciona-se ao lado direito de S3, segurando o desenho para que S3 possa apresentá-lo). Pronto.
- 169 S3 Esse aqui é "S1" (aponta para um boneco, em seu desenho, que diz representar S1)
- 170 S1 É o quê? (pergunta surpreso, virando o desenho para si, a fim de ver o que S3 apontou)
- 171 S3 (gargalha)
- 172 S1 Eu não tenho cabelo longo não.
- 173 S3 Não, tu é esse aqui, pô (aponta para outro boneco, em seu desenho, que diz
74 representar S1)
- 175 S4 E "S4"?? (pergunta sobre quem seria)
- 176 S3 O primeiro da fileira.
- 177 S1 Eu sei quem é...
- 178 S5 E eu?
- 179 S3 Tu é o de cabelo longo.
- 180 S5 Cadê? (levanta e vai até o desenho ver quem seria)
- 181 M Vamos, "S3", conclua sua apresentação.
- 182 S3 Vamo lá, cambada (pega o papel novamente de S1, que retorna e senta em seu lugar)
- 183 S4 Bora, é pra terminar...
- 184 S1 Que é isso? (pergunta surpreso e ri)
- 185 S3 Aí aqui... [fala incompreensível]... Até agora eu também pergunto que é que tem, qual a relação. Eu não sei até agora.
- 186 [sobreposição de falas - incompreensível]
- 187 M O que é que você supõe? O que é que você acha que tem a ver? (pergunto a S3)
- 188 S1 Companheirismo.
- 189 S3 Companheirismo (repete, rindo, a resposta da S1)
- 190 M Quero que você diga algo de você, não porque "S1" disse pra você dizer.
- 191 S3 Tá bom, tá.... (silêncio de dois segundos)... Ééé, amizade, ajuda, fé, confiança.
- 192 S1 Fé... em Deus (fala brincando)
- 193 M E o que é que isso tem a ver com Ética?

- 194 (som de campainha, sinalizando a conclusão da primeira aula)
- 195 S3 *Eu não sei não, sério.*
- 196 S1 *Tocou, tocou (cantarola)*
- 197 S3 *[fala incompreensível]*
- 198 M *Não constroi nem uma hipótese?*
- 199 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
- 200 S1 *Aí, se for jogo de mais de uma pessoa aí seria um jogo de ajuda, agora se for um jogo de uma pessoa que é pra matar o resto, eu acho que aí não tem nenhuma relação.*
- 201 (silêncio de quatro segundos)
- 202 M *Terminou, “S3”?*
- 203 S3 *Sim.*
- 204 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
- 205 S4 *Depois de alguém daqui (aponta para sua direita), sou eu.*
- 206 S5 *Eu vou. Fiz aqui um desenho [vide figura 14] de um cara que perguntou assim (aponta para seu desenho): “Mano, o que é esse, o que é essa coisa aí na sua cabeça?”, aí o outro vai e responde: “Um ovo”*
- 207 S3 (gargalha)
- 208 (risos)
- 209 S4 *Ah, o chapéu de ovo.*
- 210 S5 *Eu me lembrei lá daquele chapéu de ovo...*
- 211 S1 *“S5”... (chama S5, posiciona-se em seu lado esquerdo, pega seu desenho e segura para que possa apresentar, em seguida devolve).*
- 212 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
- 213 S5 *Aí ele botou bem assim, é: “um ovo”. Eu ia escrever: “isso é coisa de retardado”, porque eu tinha falado isso na sala, aí eu escrevi isso...*
- 214 S1 *Ô “S3”, por favor... (interrompe a fala de S5, buscando a atenção de S3)*
- 215 M *“S3” e “S1”, respeitem “S5” falando.*
- 216 S3 *“S1” que começou ele me xingou*
- 217 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
- 218 M *“S5”, por favor, retome.*
- 219 S5 *Eu coloquei um cara perguntando: “que coisa é essa na sua cabeça?”, aí ele foi e falou: “um ovo”, aí ele falou num sei o que do ovo...*
- 220 S3 (gargalha)
- 221 S5 *É...*
- 222 S3 *“Meu ovo” (fala em uma tonalidade como se imitasse a personagem desenhada por S5, em seguida ri)*
- 223 S5 *Aí...*
- 224 S1 *“Meu ovo” (repete a mesma brincadeira de S3)*
- 225 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
- 226 S5 *O ovo me marcou...*
- 227 S3 *“Você comeu o meu ovo” (brinca novamente com a fala imitativa)*
- 228 S5 *... aí eu decidi desenhar isso.*
- 229 S3 *Meu Deus... “S2”?*
- 230 M *E que relações você faz disso com a disciplina de Ética?*
- 231 S5 *Porque já que a gente tava em jogo online, às vezes a gente precisa se falar pelo chat, pedir ajuda, essas coisas.*
- 232 *[sobreposição de falas - incompreensível]*
- 233 S5 *Eu perguntava o que era pra fazer às vezes, aí eu botei os dois jogando juntos.*
- 234 S3 *É massa!*

- 235 S4 *É isso aí!*
 236 M *Fale, “S2”.*
 237 S4 *Sou eu!*
 238 M *Você não disse que queria ser o próximo?*
 239 S2 *Posso falar?*
 240 M *Quer falar mais alguma coisa? (pergunto a S5)*
 241 S5 *Não, obrigado.*
 242 S3 *Vai, “S2”.*
 243 S2 *Eu fiz (aponta para seu desenho) [vide figura 15] eu jogando RPG e o que eu acho é que eu não compreendi a relação da Ética, é isso.*
 244 S3 *Muito bem, “S2”! (aplaude)*
 245 S4 *Eu desenhei aqui (aponta para seu desenho) [vide figura 16] duas pessoas, porque ou você é noob jogando e tem que perguntar a pessoa do lado, então isso [continuidade do registro inaudível]*
-

Com a fala de S1 – vide turno 149 –, percebemos um momento pelo qual o participante fala de um objeto de conhecimento que fora apropriado através de sua vivência de aprendizagem. Pela mediação da linguagem, por sua fala e pelos símbolos gráficos que registrou em sua produção, S1, motivado pela orientação inicial realizada por mim – vide turno 136 –, fala de ações de colaboração mútua, algo que, pelo que falaram no curso das sessões, vêm na disciplina de Ética e Cidadania. Algo que exemplifica a partir das ações colaborativas que foram possibilitadas pelo RPG jogado, quando em momentos de não conseguir “sair do lugar” frente ao desafio proposto, os pares puderam compartilhar suas experiências e mediar o aprendizado do outro para que pudesse superar a dificuldade e dar curso ao seu trajeto. Sua fala, justamente, retoma o conceito vigotskiano de mediação e o princípio ético do sujeito do inconsciente que endossa a importância da interlocução entre pares para que o processo educativo possa fluir.

A fala de S3 – vide turnos 154 a 200 –, em interlocução comigo e com seus colegas, revela também seu processo de aprendizagem em relação a uma possível articulação entre a vivência do RPG e os conteúdos da disciplina Ética e Cidadania. Para S3, essa articulação ainda não ficou evidente, porém isso não o impediu de construir hipóteses que de alguma forma pudessem apresentar essa sua construção. Isso nos permite inferir que, em relação a S3, estávamos justamente operando na ZDP a partir do nível real de conhecimento que já possuía, implicando-o, por questionamentos, para a construção de um conhecimento potencial; não é a toa que falou – e registrou em seu desenho, vide figura 13 – dos momentos em que lhes inquiria e do que estas questões lhe provocavam frente a um estado de não saber, algo que também faz

questão de pontuar que “ninguém sabia. Ninguém sabe, aliás...” – vide turno 158 –, convocando a legitimação de seu (não) saber por parte de seus pares.

Em seu desenho, o ponto de interrogação surge como significante mediante o direcionamento de um olhar – no caso, diz ser o meu olhar, quando registra serem meus “os olhos aqui, os óculos”, vide turno 158 – que é destinado a si e a seus pares. Com a interrogação – desenhada e falada –, os sujeitos aqui são implicados frente a um (não) saber que precisam constituir mediante a ocupação de quem exerce a mediação em um lugar de suposto saber, para que assim, em suas falas, como aponta esta 7ª interação, possa aparecer um discurso subjetivo, de autoria própria, ainda que no campo das hipóteses frente a uma questão que diz(em) (não) saber. Insisto: “E agora, sabem algo?” – vide turno 162 –, “O que é que você supõe? O que é que você acha que tem a ver?” – vide turno 187 –, ao que S1 responde – vide turno 188 – e S3 repete – vide turno 189. Talvez, a repetição seja menos angustiante que a elaboração, haja vista que nesta última o sujeito precisa se implicar, e apenas pode se implicar se o Outro⁸⁵, veiculado pela linguagem, inclusive por meus questionamentos, puder permitir e supor um saber ao estudante. A vivência permitiu a S3 construir algo em relação ao que dizia não saber – vide turno 191 –, ainda que de forma rápida e livremente associada, sem uma percepção, por nossa parte, reflexiva e crítica, mas revelando a potencialidade de sua construção.

Na fala de S5, ao apresentar seu desenho – vide turnos 206, 210, 213, 219, 226, 228, figura 15 –, o “ovo”, circulado na sessão anterior, ressurge. S5 diz que o “ovo” lhe marcou – vide turno 226 –, e nisso podemos pensar que, talvez, tenha lhe marcado de forma a causar-lhe estranheza tal qual o outro “ovo”, que jocosamente ele e seus colegas relacionaram, marca e causa estranheza frente às mudanças pubertárias que, ou começaram, ou estão prestes a começar, situando-o, justamente, em um tempo de estranhamentos na nova condição de laço social. Sua fala suscitou novos momentos de risos e brincadeiras entre seus colegas. Vislumbramos, com isso, uma possível identificação ao teor simbólico que lhe remeteu o símbolo – ovo – no espaço virtual.

S2 é bem sucinto e objetivo em sua fala – vide turno 243 –, com ela afirma taxativamente que acredita não ter compreendido a relação da Ética. Com a fala de S2, S3 – vide turno 244 – semte-se reconhecido, ao que elogia e aplaude, observando que não apenas ele ficou sem compreender bem essa relação.

O registro da fala de S4 ficou bem comprometido, porém percebemos que, no início de sua explicação sobre sua produção, aponta também para o trabalho cooperativo que o jogo

⁸⁵ Na compreensão lacaniana, como outrora, no capítulo 1, seção 1.1, o explicamos.

proporcionou entre si e seus colegas, caracterizando como *noob*⁸⁶ aqueles que de alguma forma não sabiam o que fazer.

Por fim, os estudantes-participantes realizaram considerações avaliativas sobre a vivência da pesquisa. Reiteraram não terem gostado do jogo, pois consideraram-o limitado por sua interface interativa, com design e imagens pouco realísticas, com muitas informações iniciais e pouco intuitivas, impedindo que vivenciassem uma imersão no RPG de forma, para eles, mais prazerosa. Novamente pediram para a continuidade do projeto em outro momento, levantando considerações e alternativas para contornar as limitações dos equipamentos disponibilizados pela escola: sugeriram ir à casa dos colegas ou usar *lan house*, trazer consoles de videogame para a sala de aula, entre outras. Novamente endossei que precisaríamos encerrar, nesse dia, a vivência, mas que outras oportunidades futuras poderiam aparecer, de forma a repensar tudo o que fora vivenciado.

⁸⁶ Gíria utilizada para dizer que alguém é inexperiente em relação a uma determinada temática ou prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Cf

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a buscar uma resposta à problemática: como a apropriação de conhecimentos e a identificação podem ser compreendidas no processo de ensino-aprendizagem de adolescentes com o uso de RPG digitais? Busca que foi projetada para ser realizada a partir de seu objetivo geral: compreender a apropriação de conhecimentos e a identificação no processo de ensino-aprendizagem escolar de adolescentes a partir do uso de RPG digital; e pelo trajeto teórico-metodológico percorrido pelo cumprimento de seus objetivos específicos: a) revisar os fundamentos teórico-conceituais que embasam às compreensões de adolescência na contemporaneidade, apropriação (para a escola vigotskiana), identificação (para a psicanálise lacaniana) e ensino-aprendizagem no contexto escolar; b) estudar a história dos RPG e sua jogabilidade digital; c) indicar, através de análise dos processos interativos constituídos pelas vivências de ensino-aprendizagem com o uso de RPG digital, momentos de apropriação e de identificação.

Defendemos que a resposta para a questão motriz deste estudo foi alcançada através da revisão da literatura, em que respaldamos criticamente nossos argumentos, sobretudo na 1ª parte deste trabalho, a partir dos fundamentos psicanalíticos e histórico-culturais acerca do objeto em questão, bem como, na 2ª parte desta dissertação, do relato e da análise de vivências de ensino-aprendizagem com adolescentes a partir do uso do instrumento pedagógico que aqui caracterizamos como potencial: o RPG digital. Assim, estruturamos este trabalho de forma que à 1ª parte fosse atribuída a função de cumprimento dos objetivos específicos *a* e *b*, e a 2ª parte estivesse dedicada à realização do objetivo específico *c*. Dessa forma, cumprindo o objetivo geral e apresentando uma leitura qualitativa sobre o objeto desta pesquisa.

Arriscamo-nos a realizar uma interlocução dialógica entre a psicanálise lacaniana e a psicologia histórico-cultural. Entendendo as distinções epistemológicas entre essas correntes do pensamento científico, propomo-nos a compreender nosso objeto, que se configura no âmbito educacional, a partir de dois conceitos basilares dessas epistemes. Da psicanálise: a identificação, que diz de um processo identificatório; da psicologia histórico-cultural: a apropriação de conhecimentos, que também diz de um processo de interiorização operado pela vivência de ensino-aprendizagem.

Processos que, como refletimos no capítulo 1, particularmente em sua seção 1.1, são engendrados pela linguagem e pelas relações que nela se engendram, sendo Vigotski dedicado ao entendimento do sujeito consciente-cognitivo fundado pelas funções mediativas semióticas, e Lacan voltado à compreensão do surgimento do sujeito a partir de sua incursão na cadeia

significante engendrada pelo Outro – primordial, da linguagem, da cultura. Essa discussão respaldou a leitura que realizamos sobre o adolescer como operação psíquica, especialmente na seção 1.2. Nesse capítulo, ponderamos acerca da operação do adolescer a partir de sua caracterização como tempo de crise que perpassa a existência do sujeito na passagem da mudança paradigmática das relações no campo social; crise que fora interpretada tanto no campo consciente-cognitivo vigotskiano, quanto na condição do inconsciente pensado a partir da Lacan. Isso nos impeliu à reflexão, não tão apocalíptica, como sugere Goldemberg (2017), da contemporaneidade como tempo que traz novas questões e provocações à humanidade, sua subjetivação e seu adolescer. Contemporaneidade que traz consigo avanços tecnológicos que permitem a imersão do sujeito em uma condição virtual onde pode encontrar especularidade e identificação.

As ideias, os conceitos e as reflexões circuladas nesta pesquisa a partir dos teóricos citados no capítulo 1, embasaram a continuidade de nossa discussão acerca da educação e do processo de ensino-aprendizagem com jovens adolescentes, algo que realizamos no capítulo 2. Ecoando os autores estudados, argumentamos em favor de princípios educacionais que favoreçam o ensino-aprendizagem sob a ênfase da história e da cultura dos sujeitos que aí se encontram: na e através da escola. Se encontram tanto em um espaço institucional de transmissão e construção de conhecimentos científicos, quanto se encontram a partir da própria condição mediativa que opera o processo de apropriação de conhecimentos em função da relação com o(s) outro(s) sociais. Encontro(s) que também remete(m) à condição subjetiva dos sujeitos que neste contexto atuam e fazem laço; laço que implica educação e subjetivação, processos caros ao encontro do sujeito com o adolescer.

Com esses constructos teóricos, no capítulo 3, apontamos o RPG digital como instrumento de ensino-aprendizagem que permite ao adolescente adentrar em um universo em que pode arriscar-se para conhecer. Quando usado como instrumento pedagógico, pode com ele estar próximo à sua condição desejante, configurando-se como lugar histórico de significação e produção de sentidos, apenas se sustentado pela ordem simbólica da alteridade. Nesse capítulo, especialmente, argumentamos em favor dos jogos e do RPG digital como vivência de aprendizagem que possibilita a apropriação de conhecimentos, tanto curriculares, quanto mais amplos à condição social. Contudo, também enfatizamos que essas tecnologias são ferramentas processuais que viabilizam o aprendizado, não são em si uma finalidade, mas algo que permite e possibilita o processo singular e sócio-interativo de construção de conhecimentos.

Esses três capítulos constituíram a 1ª parte desta dissertação. Permitiram-nos formular uma resposta, fundamentalmente teórica, para a problemática deste estudo, de forma a embasar

uma leitura do objeto estudado, cumprindo, teoricamente, o objetivo geral proposto, bem como os objetivos específicos *a* e *b*, anteriormente explicitados. Com a 2ª parte, acreditamos ter construído uma resposta para a questão deste estudo em um viés prático-metodológico, também crítico, quando indicamos, inferencialmente, processos de apropriação de conhecimentos e de identificação a partir da análise das 7 (sete) interações relatadas oriundas da vivência de ensino-aprendizagem com RPG digital junto ao grupo de estudantes-participantes. Assim, entendemos, pelo viés metodológico, termos cumprido parcialmente o objetivo geral e, particularmente, o objetivo específico *c* desta pesquisa, considerando as dificuldades que surgiram ao longo do estudo.

Endossamos e evidenciamos as dificuldades e limitações que compuseram este processo científico, frente à própria complexidade das teorias que aportaram este estudo e que nos arriscamos a dialogar, bem como das restrições configuradas pelo método que escolhemos seguir ao longo desse percurso. Aqui, registramos – permitindo-nos à metáfora alusiva à teoria psicanalítica – a condição faltante desta pesquisa e de seus pesquisadores.

Sobre tais limitações, começamos nossos registros faltantes pela parte teórica deste trabalho, que, consideravelmente e extensivamente, constituiu peso sobre este produto final. Propusemo-nos a uma interlocução entre os fundamentos vigotskianos, especialmente acerca de seu entendimento sobre o processo de apropriação de conhecimentos, e os postulados lacanianos, particularmente no que se refere à teoria da identificação, e a partir disso pensar o ensino-aprendizagem voltado a adolescentes a partir do uso de RPG digital. Algo que nos impeliu a pensar a condição contemporânea do adolescer e da educação, bem como de seus entrelaçamentos com o mundo virtual-digital possibilitado pela contemporaneidade. Acreditamos que essa interlocução entre Vigotski e Lacan, embora a achemos possível, em nossa construção, haja vista suas divergências epistemológicas, não ficou tão evidente. Iniciamos algo que precisaria de maior tempo de aprofundamento teórico em ambos constructos teóricos que nos possibilitasse maior reflexão acerca dessa possível interlocução. Aqui, todavia fazamos certas inferências que possam rumar para um possível encontro – longe de ser uma mistura de saberes –, limitamo-nos a pensar o que cada fundamento teórico pensa sobre a questão em pauta. Algo que apontamos como uma limitação deste estudo frente ao que nos propomos.

Ainda sobre os aspectos teóricos deste estudo, percebemos, especialmente quando suscitamos e refletimos questões a partir da psicanálise, que poderíamos ter explorado melhor os conceitos que aqui nos referimos, bem como, especialmente na seção em que articulamos educação, aprendizagem e a ética do sujeito do inconsciente, termos enveredado para a reflexão

do desejo de saber que perpassa os sujeitos que se situam no campo escolar-acadêmico. Algo consideravelmente relevante de ser pesquisado, sobretudo frente às formas contemporâneas de mediação, transmissão e construção do conhecimento científico que vem se revelando. É um objeto, talvez, para uma outra pesquisa que melhor o implique.

Os estudos sobre o adolecer e a mobilização dos adolescentes contemporâneos frente à tentativa de laço social a partir dos instrumentos informatizados ou digitais também despertou uma outra possibilidade temática para um outro estudo. Possibilidade que se pudesse se dedicar à compreensão desta relação mediatizada pelas interfaces tecnológicas com o possível imperativo do mais gozar, como se refere Lebrun (2018), e/ou com a suplência do vazio que caracteriza as relações líquidas que, talvez, engendrem no sujeito a busca especular por encontrar um *Eu ideal*, um *eu especular*, nestas tentativas de laço.

Quanto à execução metodológica deste estudo, consideramos como limitações e dificuldades: os recursos instrumentais utilizados para registro de dados que dificultaram muito a compreensão das falas e a visualização das interações analisadas – foi usado *netbook*, para registro de vídeo e áudio, e o celular, para gravação de áudio; a configuração técnica dos computadores disponibilizados pela escola *lócus* deste estudo, que não permitiu o uso de jogo mais atrativo aos estudantes-participantes; a própria escolha do jogo, que mesmo tendo sido influenciada por conta da configuração técnica dos computadores, por não ter sido escolhido com os estudantes, repercutiu no esvaziamento da pesquisa de campo e na antecipação de sua conclusão; o tempo de construção de dados, pelo qual não fora possível aprofundar mais na análise de questões que tocam à identificação, como a compreendemos a partir da psicanálise, algo que quase impossibilitou o registro de traços identificatórios para sustentarem a indicação de processos identificatórios, como demanda o objetivo *c* deste estudo; a confusão entre os horários de realização das sessões de vivência com os estudantes-participantes e os horários da aula de educação física, ficando, durante o curso das sessões, os estudantes muito inquietos para irem à atividade, algo que também justificaram como um impedimento para continuarem a participar da pesquisa.

Essas dificuldades e/ou limitações teórico-metodológicas revelam para nós o caráter dinâmico da prática da pesquisa qualitativa de cunho participante. Também revelam que o trabalho científico nem sempre vai acontecer conforme o que os pesquisadores planejam. A pesquisa participante enuncia isto, pois na pesquisa com seres humanos estamos operando com o caráter subjetivo e dinâmico ao qual também nós, pesquisadores, estamos implicados.

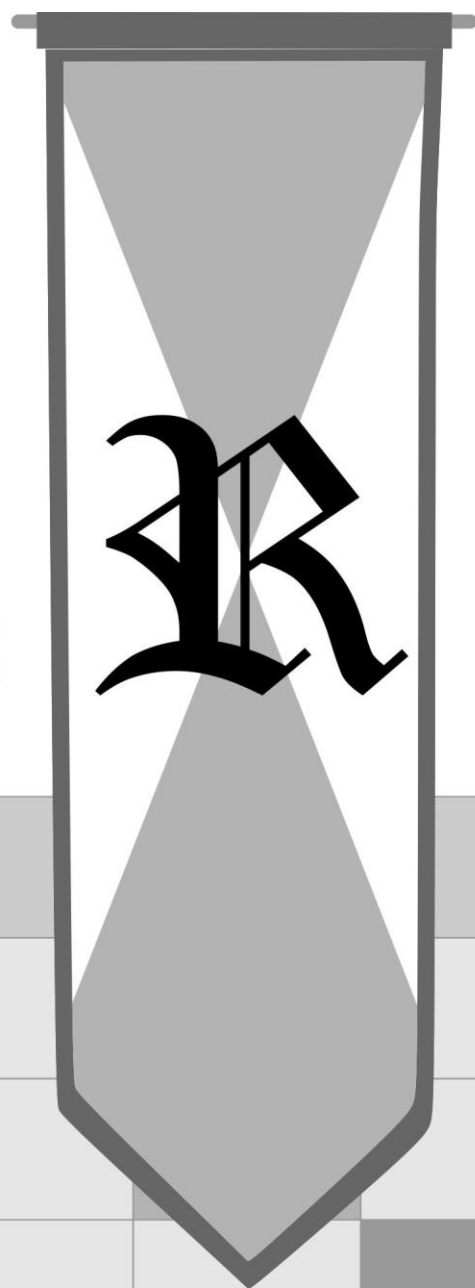
Dito isso, apontamos os desdobramentos futuros almejados para este estudo, em que vislumbro sua continuidade a partir do meu doutoramento. Em pesquisa futura, desejo rever os

postulados teóricos que aqui são fundamentados, dando ênfase à resolução das faltas teóricas que aqui registramos no campo da psicanálise, bem como sua articulação, em referência ao objeto deste estudo, com a psicologia histórico-cultural. Também, pensar o RPG digital, como processo e instrumento de aprendizagem, não apenas em sua prática de uso, mas também de desenvolvimento. Atividade que, hipotetizo, mobiliza estudantes para a ação e a operação dos conceitos científicos aprendidos no contexto escolar à medida que produzem algo de si, para si e para o outro no contexto virtual-digital.

Por consequência, este estudo e a possibilidade de continuá-lo, situou-nos frente ao conceito vigotskiano, pouco conhecido e compreendido no meio científico ocidental, de *perezhivanie*, que, em uma tradução que aqui apontamos, do russo, de forma breve e sem a carga teórico-semântica construída pelo autor, faz menção à(s) *vivência(s)* do humano que age e interage em seu meio histórico-cultural, com os outros sociais. Trata-se de um conceito que nos deparamos ao nos referirmos ao processo de aprendizagem possibilitado por este estudo como uma vivência, mas que, dada a densidade teórica que envolve este conceito, decidimos por não o explorar, prorrogando tal exploração para o meu doutorado.

Por fim, concluímos este trabalho, com seus percalços e limitações, percebendo o cumprimento de seus objetivos – à exceção do objetivo específico *c*, que entendemos tê-lo cumprido parcialmente, haja vista a insuficiência de dados, também de tempo de pesquisa, para de fato indicarmos, com maior minúcia, processos identificatórios e de apropriação de conhecimentos – e a apresentação de uma resposta à sua problemática. Os desafios proporcionados por esta pesquisa, os momentos de angústia e diversão, de aflição e de correria para o cumprimento dos prazos, toda essa vivência da qual me permiti participar ao longo do mestrado e desta pesquisa que dele fez parte, foi, para mim, uma vivência de aprendizagem, pela qual: ensinou-me a observar minha própria condição faltante de pesquisador que, inicialmente, esperei dar conta de tudo de forma obsessivamente planejada e, ao final, realizei aquilo que fora possível diante da singularidade que demarca minha prática, o estudo, o campo e os sujeitos que nele se encontram.

R EFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 9. p. 163-178.
- ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.
- ALBERTI, S. **O Adolescente e o Outro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- ALLATIN, J. **Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência**. São Paulo: HARBRA, 1978.
- ALMEIDA, M. da C. de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- ALVES, L. R. G. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2006.
- ÂNGELO, D. Do horror e miséria ao bom e belo. In: BASTOS, R.; ÂNGELO, D.; COLNAGO, V. **Adolescência, violência e lei**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2007. p. 25-38.
- ANJOS, R. E. O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 271-285, jul./dez., 2017.
- ANTONIO JÚNIOR, W. **Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2014.
- APOLINÁRIO, C. Acting out e passagem ao ato: entre o ato e a enunciação. **Marraio**, Rios Ambiciosos, n. 11, p. 71-80, 2006.
- ARAÚJO, L. B. O Pai e a adolescência. In: MURATORI, Filippo; LERNER, Rogério (Org.). **Os enlaces do corpo e da escrita: na criança e no adolescente**. São Paulo: Instituto Langage, 2014. p. 311-317.
- ARAÚJO, L. B. O Pai e a adolescência. In: MURATORI, Filippo; LERNER, Rogério (Org.). **Os enlaces do corpo e da escrita: na criança e no adolescente**. São Paulo: Instituto Langage, 2014. p. 311-317.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ASSIS, J. M. M. **Obras completas**. V.1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.
- ASSIS, M. F. P. Figurações da adolescência e juventude na atualidade: metáforas da cultura. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 38, p. 183-206, jan./jun. 2018.
- AVILA, S. de F. O. de. A adolescência como ideal social. 1º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE. **Anais**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 227 - 234. abril-junho 2005.

- BAKHURST, D. Vygotsky's demons. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. (Eds.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 50-76.
- BARROSO, S. F. O uso da imagem pela mídia e sua repercussão na subjetividade contemporânea. **Psicologia em Revista**, v. 12, n. 9, p. 92-97, 2006.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- BIRRAUX, A. Violência e objetos culturais. In: AMPARO, D. M. et al. (Orgs.) **Adolescência e violência: intervenções clínica, psicossociais e educativas**. Brasília: EdunB/Liber Livros, 2012. p. 227-238.
- BLANK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. **Vygotsky e a educação: implicações educacionais da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre, Artmed, 1996.
- BOCK, A. M. B. Perspectiva Sócio-Histórica de Leontiev e a Crítica à Naturalização da Formação do Ser Humano: a adolescência em Questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- BRASIL, K. C. T. R. et al. Adolescência, violência e objetos culturais: uma intervenção entre o educativo e o terapêutico no espaço escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 205-225, mai./ago. 2015.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARDOSO, P. C. **A construção de identidades de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares**. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.
- CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise Larousse**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COLARES, M. da C. P. **O processo de identificação e laço social em adolescentes que cumpriram a medida socioeducativa de semiliberdade**. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- CORRÊA, A. L. C. **Rolando dados, criando histórias, aprendendo História: o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de História**. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História, Porto Alegre, 2017.

COUTINHO, L. G.; CARNEIRO, C.; SALGUEIRO, L. M. Vozes de crianças e adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 185-193, jan./abr. 2018.

COUTINHO, L. G.; CARNEIRO, C. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 109-130, 2016.

COUTINHO, L. G. O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 33, p. 155-174, jul./dez. 2015.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade neoliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EAGLETON, T. **As Ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FARIA, S. M.; LEÃO, I. B. Adolescência: um conceito de estágio de desenvolvimento psicossocial definido historicamente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL. 5., 2009, Uberlândia. **Anais eletrônicos...Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia**, 2009, p. 1-17. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP04.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

FELINTO, E. O pós-humano incipiente: uma ficção comunicacional da cibercultura. **INTERCOM: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 103-118. 2006.

FERREIRA, M. V. M. de A. **O RPG e a leitura: uma intervenção lúdica no ensino fundamental II**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2016.

FRADE, C.; MEIRA, L. Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma zona de desenvolvimento proximal como espaço simbólico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 371-394, mar. 2012.

FRANCISCO, S. P. **Cibercultura, jogos e aprendizado textual: o RPG em jogo**. 2014. 328 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, São Paulo, 2014.

FREUD, S. A Dissecção da personalidade psíquica (1933 [1932]). In: **Obras completas**. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. (1914). In: **Obras completas**. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. **As pulsões e suas vicissitudes**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

FREUD, S. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. (1910). In: **Obras completas**. Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. Introdução ao narcisismo (1914). In: **Obras completas**. Vol. XII. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão. (1927). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. (1931). In: **Obras completas**. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. (1925). In: **Obras completas**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do ego. (1921). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 89-179.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil. (1905). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GOLDENBERG, R. Reflexões de um *Geek*. In: BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. (Org.). **Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais**. Salvador: Ágalma, 2017. p. 78-88.

GOMES, I. D. et al. **O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 814-831, dez. 2016.

GREGÓRIO, G. de S. **Do avatar ao sujeito: transicionalidade e identificação no espaço virtual**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultural) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultural, Brasília, 2014.

GURSKI, R.; PEREIRA, M. R. A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 27, n. 3, p. 429-440, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMAD, N. Os “jovens” e os “novos monstros”. In: FERNANDES, C. M.; RASSIAL, J.-J. (Org.). **Crianças e adolescentes: encantos e desencantos**. São Paulo: Instituto Langage, 2012. p. 91-103.

HARRY Potter e as Relíquias da Morte – Parte 2. Direção de David Yates. Produção de David Barrom, David Heyman, J. K. Rowling. Roteiro: J. K. Rowling, Steve Kloves. [s.i.]: Warner Bros., 1492 Pictures, Heyday Films, 2011. (130 min.), P&B.

HARRY Potter e o Prisioneiro de Azkaban. Direção de Alfonso Cuarón. Produção de Chris Columbus, Mark Radcliffe, David Heyman. Roteiro: J. K. Rowling, Steve Kloves. [s.i.]: Warner Bros., 1492 Pictures, Heyday Films, 2004. (140 min.), P&B.

HEINSOO, R.; COLLINS, A.; WYATT, J. **Dungeons & Dragons: Livro do Jogador 4.0: Heróis e Arcanos, Divinos e Marciais: Regras Básicas de RPG.** São Paulo: Devir, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JERUSALINSKY, A. Adolescência e contemporaneidade. In: MELLO, A; CASTRO, A. L. S.; GEIGER, M. **Conversando sobre adolescência e contemporaneidade.** Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia 7ª Região, 2004. p. 54-65.

JERUSALINSKY, J. Que rede nos sustenta no balanço da web? – o sujeito na era das relações virtuais. In: BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. (Org.). **Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais.** Salvador: Ágalma, 2017. p. 13-38.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHO, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões.** São Paulo: Boitempo, 2009.

KEHL, M. R. **Sobre Ética e Psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KELLES, N. F.; LIMA, N. L. Adolescentes no ciberespaço: uma reflexão psicanalítica. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 202-233, 2017.

KRUGER, L. F.; CRUZ, D. M. Os jogos eletrônicos de simulação e a criança. In: **Anais Intercom.** Campo Grande, MS, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/138070533416446799996506862271941517747.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1995.

LACADÉE, P. A clínica da língua e do ato nos adolescentes. **Responsabilidades**, v. 1, n. 2, p. 253-268, Belo Horizonte, 2012.

LACAN, J. A instância da letra no Inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise: relatório ao congresso realizado no Instituto di Psicologia della Università di Roma. In: LACAN, J. **Escritos.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

LACAN, J. **Os complexos familiares.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. **Os problemas cruciais da psicanálise. Seminário.** (1965). Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006.

LACAN, J. O tempo lógico e asserção da certeza antecipada. (1945). In: LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. Prefácio. O despertar da primavera: uma tragédia da juventude. In: LACAN, J. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, J. **Seminário I:** os escritos técnicos de Freud. (1953-1954). 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, J. **Seminário V:** as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LACAN, J. **Seminário X:** a angústia (1962-1963). Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

LACAN, J. **Seminário XI:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LANE, S. T. M. Psicanálise ou marxismo: Dilema da Psicologia Social?. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-5, out. 1986.

LAPLANCHE, D.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise:** Laplanche e Pontalis. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEBRUN, P. **A perversão comum:** viver junto sem o Outro. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

LESOURD, S. Adolescentes difíceis ou dificuldades da cultura? In: GURSKI, R., ROSA, M.D., POLI, M. C. **Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 17-38.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é virtual?.** São Paulo: Editora 34, 1997.

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

LIPOVETSKY, G. Tempos contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-103.

LO BIANCO, A. C.; NICACIO, E. O adolescente e o encontro com os impasses do sexual. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 33, p. 71-84, jul./dez., 2015.

LOPES, D. M. C.; VIEIRA, G. B. Linguagem, alfabetização e letramento: o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do ensino fundamental e as especificidades da criança. In:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFRN. CONTINUUM. **Módulo III – Linguagem, Alfabetização e Letramento**. Natal: UFRN-CONTINUUM, 2012.

LOPES, T. J. S.; BERNARDINO, L. M. F. O Sujeito em Constituição, o brincar e a problemática do desejo na modernidade. **Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 369-395, mar. 2011.

MACHADO, S. S. **O sujeito adolescente e os impasses frente à lei**: uma leitura psicanalítica. 105 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MACHADO, S. S. **O sujeito adolescente e os impasses frente à lei**: uma leitura psicanalítica. 105 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARINS, E. S. **O uso de Role-Playing Games (RPG) no ensino de Ciências**: uma atividade voluntária e complementar às aulas no Ensino Fundamental II. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências) – Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de Lorena, Programa de Pós-graduação em Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências, Lorena, 2017.

MARQUES, M.C. **Da adolescência à vida adulta**: um estudo em representações sociais. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2006.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 9. ed.. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MATURANA, Humberto R. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MAZZEO, R. Do “capitalista” de Lacan ao “consumista” de Bauman. In: BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 102-109.

MEAD, M. **Adolescência y cultura en Samoa**. Buenos Aires: Paidós, 1961.

MEDEIROS, F. P. **Vivência de adolescentes da escolha da profissão**: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Campinas, 2017.

MELMAN, C. Que espera o adolescente da sexualidade e da morte? In: FLEIG, C. de F. B. (Org.). **Adolescente, sexo e morte**. Porto Alegre: CMC, 2009. p. 129-143.

MELO, T. F. T. de. **O Role playing game (RPG) como estratégia para repensar a prática docente em ciências**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Campina Grande, 2014.

MENA, L. O objeto entre o corpo e a inexistência do Outro. In: BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. (Org.). **Intoxicações eletrônicas**: o sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Ágalma, 2017. p. 78-88.

MENDES, D. A.; SILVA, O. S. F. A narrativa em jogos digitais: uma experiência em Undertale. In: SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 12., 2017, Salvador. **Anais...** . Salvador: Uneb, 2017. p. 40 - 48. Disponível em: <<http://revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/3553>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MEZAN, R. **A Vingança da Esfinge**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOREIRA, J. de O; OLIVEIRA, N. A.. Da hipótese de uma adolescentização generalizada e seus desafios para a educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 553-540, set./dez. 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma; reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MURATORI, F. Tempo e espaço na adolescência. In: MURATORI, F.; LERNER, R. (Org.). **Os enlacs do corpo e da escrita**: na criança e no adolescente. São Paulo: Instituto Langage, 2014. p. 301-309.

MURRAY THOMAS, R. **Comparing Theories of Child Development**. 30. ed. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1993.

NASIO, J.-D. **Como agir com um adolescente difícil?**: um livro para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.. A Passagem Interna da Modernidade para a Pós-modernidade. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, v. 24, n. 1, p. 82-93, 2004.

OLIMPIO, E.; MARCOS, C. M. A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da psicanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 498-512, dez. 2015.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, H. M.; HANKE, B. C. Adolescer na contemporaneidade: uma crise dentro da crise. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 295-310, mai./ago. 2017.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. de L. J; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. dos S. (Org.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

PASSOS, I. C. F. A construção da autonomia social e psíquica no pensamento de Cornelius Castoriadis. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, jun. 2006. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/A_Construcao_da_Autonomia_Social_e_Psiquica...ICF_Passos.pdf. Acesso em: 04 nov. 2018.

PEREIRA, E. K.; ANDRADE, F.; RICÓN, L. E. **O Desafio dos Bandeirantes**: aventuras na Terra de Santa Cruz. Rio de Janeiro: GSA, 1992.

PEREIRA, J. da S. **Uma máquina do tempo movida à imaginação**: RPG e empatia histórica no ensino de História. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Mestrado em História Social, Londrina, 2014.

PEREIRA, M. R.; GURSKI, R.. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. **Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, v. 2, n. 26, p.376-383, maio 2014.

PEREIRA, T. T. S. O. Pichon-Rivière, a Dialética e os Grupos Operativos: implicações para pesquisa e intervenção. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 21-29, 2013.

PERES, F; BARBOSA, E. A. Jovens do campo e projetos de vida: reflexões da psicologia histórico-cultural. In: SILVA, T. A. A. (Org.). **As juventudes e seus diferentes sujeitos**. Recife: EDUFRPE, 2017.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p. 45-78, jul. 2000

PINTO, M. M. M. Fragmentação da identidade e comportamento narcisista no mundo das novas tecnologias. **Fasci-Tech**. v. 1, n. 1, p. 63-73, 2012.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw Hill, 2001.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, 2010.

RASSIAL, J.-J. A-cidade: ensaio psicopatológico sobre as condutas no meio suburbano. In: FERNANDES, C. M.; RASSIAL, J.-J. (Org.). **Crianças e adolescentes**: encantos e desencantos. São Paulo: Instituto Langage, 2012. p. 63-76.

RASSIAL, J. J. **A passagem adolescente**: da família ao laço social. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

RASSIAL, J. J. Entrevista com Jean-Jacques Rassial. Adolescência. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 11, p. 86-100. 1995.

RASSIAL, J.-J. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RIBEIRO, R. C. **Identidade, Alteridade e Adolescência**: estudos e reflexões a partir da escrita dramática no contexto da escola de ensino médio. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em

Artes) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Cênicas, Programa de Pós-graduação em Artes, Brasília, 2016.

ROCHA, L. P. **Entre passagens**: contribuições do Acompanhamento Terapêutico à clínica psicanalítica da adolescência. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

RODRIGUES, S. **Role-playing Game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Título original: Dictionnaire de la psychanalyse.

RUFFINO, R. Adolescência: notas em torno de um impasse. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, v. 5, n. 11, p. 41-46, 1995.

SANTAELLA, L. **Games e comunidades virtuais**. 2004. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SANTOS, A. J. dos. **A Identificação e o Adolescente Autor de Homicídio**. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Brasília, 2014.

SANTOS, L. G. dos. **Inconsciente**: uma reflexão desde a Psicologia de Vigotski. 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, T. C.; BEMFICA, A. G. Anonimato e especularidade: uma leitura da relação entre a errância e ato infracional na adolescência. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 51-61, jun. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter**: Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. Introdução. In: SMOLKA, A. L. B. et al. (Org.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993. p. 7-11.

SOARES, D. H. P.; AGUIAR, F.; GUIMARÃES, B. F. O conceito de identificação no processo de escolha profissional. **Aletheia**, Canoas, n. 32, p. 134-146, mai./ago. 2010.

SOUZA, V. L.T; VENÂNCIO, M. M. R. Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 32, p. 163- 185, 2011.

TAVARES, A. L. **A ética psicanalítica na escuta de adolescentes em instituições**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) – Programa de Pós-graduação em Psicanálise, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, M. C. **Adolescência contemporânea entre a modernidade irônica e uma educação para a língua**. Revista UNIBH, Belo Horizonte, v.2, n.2, nov. 2008. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/522>. Acesso em: 20 jan. 2019.

TOLEDO, L. S. **Adolescentes em situação de analfabetismo funcional**: contribuições da psicanálise. 2015. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2015.

TOLENTINO, E. G. **O educador e o brincar**: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Educação, Juiz de Fora, 2015.

TOLKIEN, J. R. R. **O Hobbit**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor dos Anéis**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.1, p. 89-99, jan./abr. 2009.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventude**. Brasília: UNESCO, 2004.

VERZONI, A.; LISBOA, C. Formas de Subjetivação Contemporâneas e as Especificidades da Geração Y. **Subjetividades**, Fortaleza, v. 15, n. 3, p. 457-466, dez. 2015.

VIEIRA, A. G.; HENRIQUES, M. R. A construção narrativa da identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 163-170, jan./mar. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul., 2000. (Originalmente publicado em 1929)

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v.2. v.3. Madri: Editora Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v.4. Editora Pedagógica: Moscú, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Paidologia del adolescente**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIOLA, D. T. D. **O momento-limite conceitual**: um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente. 2016. 290 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2016.

VIOLA, D. T. D. Vygotsky com Lacan: considerações sobre a formação dos conceitos na adolescência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 432-440, set./dez., 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Paidologia del adolescente**. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZACARIOTTI, M. **(In)visibilidades das juventudes pós-modernas**: trilhas estéticas da cibercultura. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2015.

ZIMMERMANN, V. B. **Adolescentes estados-limite**: a instituição como aprendiz de historiador. São Paulo: Escuta. 2007.

A PÊNDICES



Ap

APÊNDICE A Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para assinatura do responsável legal de participante com menor idade civil)⁸⁷



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Responsável por Participante de Pesquisa com Menor Idade Civil

EM CONFORMIDADE À RESOLUÇÃO CNS Nº. 466/2012, MS.

Prezado/a Senhor/a,

Convidamos
estudante da [REDACTED] e menor de 18 anos pelo/a qual o/a senhor/a é responsável, para participar da pesquisa Personificar, Interpretar, Adolescer e Aprender nos *Role-playing Games* Digitais: interfaces histórico-culturais e psicanalíticas sobre a identificação e a internalização no processo de ensino-aprendizagem com adolescentes, sob a responsabilidade do pesquisador Fernando Rodrigues de Lima Júnior, a qual pretende compreender o uso dos *Role-playing games* digitais em processo de ensino-aprendizagem com adolescentes. Esta pesquisa está sendo desenvolvida junto ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Mendes de Andrade e Peres.

A pesquisa ocorrerá na [REDACTED] a participação do/a estudante é voluntária e se dará por meio de vivências de *Role-playing games* digitais, entrevistas e momentos de debate entre os participantes, o pesquisador, o/a docente da disciplina e outros profissionais de educação.

Os riscos decorrentes da participação do/a estudante são baixos, podendo ocorrer, em função da vivência do jogo digital, da realização de entrevistas e debates, possíveis desconfortos ou mal-estares de ordem afetiva, haja vista expressões de caráter privado-particular que possam emergir no curso das atividades. Nesse aspecto, pelo fato do RPG digital que será vivenciado na pesquisa apenas ser escolhido pelos estudantes no curso da pesquisa, é possível que, diante de suas próprias vivências e experiências particulares com jogos digitais, venham a escolher um que não esteja consonante às recomendações de classificação indicativa, podendo haver exposição a conteúdos violentos. Tal risco encontra no funcionamento técnico-metodológico da pesquisa espaço de atenuação frente à circulação da palavra, que consiste também em método clínico-terapêutico para a atenuação da angústia que certos conteúdos possam suscitar. Ressalva-se, ainda, que os estudantes vivenciarão o jogo, por eles escolhido, junto ao professor da disciplina, também aos pesquisadores, sendo assegurada a presença destes profissionais e sua mediação simbólica para que facilitem a ação de aprendizagem, a ser feita ativamente pelos estudantes, de implicar o vivido pelos jogos aos conteúdos da disciplina eleita e também falarem daquilo que possivelmente venha a lhes incomodar em relação à vivência.

Se autorizar a participação do/a estudante, estará contribuindo para o campo da educação, fomentando o debate acadêmico e a construção de metodologias lúdicas de ensino-aprendizagem, especialmente com o auxílio de tecnologias digitais. Se depois de consentir na participação do/a estudante, o/a senhor/a, ou o/a próprio/a participante, desistir da continuidade da participação, será assegurado seu direito e sua liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa e ao/a participante.

O/A senhor/a, bem como o/a estudante participante, não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração através da participação desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados em eventos e/ou periódicos científicos nacionais e/ou internacionais, mas a identidade do/a estudante participante será resguardada sob sigilo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PESQUISA: PERSONIFICAR, INTERPRETAR, ADOLESCER E APRENDER NOS ROLE-PLAYING GAMES DIGITAIS

Página 1 de 2

⁸⁷ Esta dissertação é resultado do projeto de pesquisa acima intitulado.



Para qualquer outra informação, o/a senhor/a poderá entrar em contato com o pesquisador no Programa Associado de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, situado na Fundação Joaquim Nabuco, Campus Apipucos, Rua Dois Irmãos, n. 92, Apipucos, Recife-PE, telefone: (81) 3073.6556, e-mail: cac_stricto.difor@fundaj.gov.br, ou por telefone/WhatsApp: (81) 9.8460-1881 ou, ainda, através do e-mail: feh.nando93@gmail.com.

Fernando Rodrigues de Lima Júnior
Pesquisador responsável
PPGECI – UFRPE/FUNDAJ

Flávia Mendes de Andrade e Peres
Pesquisadora e Orientadora
PPGECI – UFRPE/FUNDAJ

Diretora – [REDACTED]

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE SUJEITO COM MENOR IDADE CIVIL

Eu,
(*nome completo do/a responsável legal*), considerando que fui informado/a do objetivo e da relevância desta pesquisa, de como será a participação, dos procedimentos e dos riscos decorrentes, tendo entendido a explicação, declaro meu consentimento e minha autorização para o/a adolescente
..... (*nome completo do/a estudante*),
estudante da [REDACTED] participar da pesquisa, sabendo que não haverá nenhum tipo de custo ou remuneração, como também concordo que os dados obtidos sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), sendo resguardado o sigilo absoluto da identidade do/a participante. Estou ciente que receberei uma via deste documento.

Camaragibe-PE,

.....
Assinatura do/a responsável legal (conforme RG)

RG: Órgão emissor: Estado:
CPF: E-mail:

APÊNDICE B Modelo de Termo de Assentimento (para assinatura do participante da pesquisa com menor idade civil)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Participante de Pesquisa com Menor Idade Civil

EM CONFORMIDADE À RESOLUÇÃO CNS Nº. 466/2012, MS.

Prezado/a Estudante,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *Personificar, Interpretar, Adolescer e Aprender nos Role-playing Games Digitais*: interfaces histórico-culturais e psicanalíticas sobre a identificação e a internalização no processo de ensino-aprendizagem com adolescentes. Seu responsável precisa permitir que você participe.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Fernando Rodrigues de Lima Júnior junto ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Mendes de Andrade e Peres, a qual pretende compreender o uso dos *role-playing games* digitais em processo de ensino-aprendizagem com adolescentes.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será realizada na [REDACTED] e envolverá vivências de *role-playing games* digitais, entrevistas e momentos de debate entre os participantes, o pesquisador, o(a) docente da disciplina e outros profissionais de educação.

As atividades que serão realizadas para esta pesquisa são seguras, mas podem ocorrer riscos, como desconfortos emocionais, considerando que o jogo a ser escolhido pelos próprios participantes pode conter conteúdos de violência. A sua participação contribuirá para o campo da educação, permitindo o debate e a construção de metodologias de aprendizagem mais divertidas a partir do uso de tecnologias digitais.

Sua identidade, especialmente seu nome, será guardado em sigilo. Quando a pesquisa for concluída, seus resultados vão ser divulgados em eventos e revistas científicas, mas as pessoas que participarem desta pesquisa não serão identificadas.

Qualquer dúvida que você tiver, pode perguntar ao pesquisador. Você pode tirar suas dúvidas pessoalmente, através do telefone/WhatsApp: (81) 9.8460.1881 ou do e-mail: feh.nando93@gmail.com.

Há também este endereço e estas outras possibilidades de contato: Programa Associado de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, situado na Fundação Joaquim Nabuco, Campus Apipucos, Rua Dois Irmãos, n. 92, Apipucos, Recife-PE, telefone: (81) 3073.6556, e-mail: cac_stricto.difor@fundaj.gov.br.

Camaragibe-PE,

Fernando Rodrigues de Lima Júnior
Pesquisador responsável
PPGECI – UFRPE/FUNDAJ

Flávia Mendes de Andrade e Peres
Pesquisadora e Orientadora
PPGECI – UFRPE/FUNDAJ

[REDACTED]
Diretora – [REDACTED]

TERMO DE ASSENTIMENTO
PESQUISA: PERSONIFICAR, INTERPRETAR, ADOLESCER E APRENDER NOS ROLE-PLAYING GAMES DIGITAIS

Página 1 de 2



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO (Participante com menor idade civil)

Eu,
(nome completo do/a estudante participante), aceito participar desta pesquisa.

Afirmo que entendi a explicação e estou sabendo:

- Do objetivo da pesquisa;
- Das coisas ruins e boas que podem acontecer.
- Que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem nenhum problema;
- Que o pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com meu/minha responsável legal, estando à minha disposição e do/a meu/minha responsável para esclarecer quaisquer outras dúvidas;
- Que eu e meu/minha responsável legal receberemos uma via deste documento.

Assim, li e concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

Camaragibe-PE,

.....
Assinatura do/a estudante participante da pesquisa
(conforme RG)

RG: Órgão emissor: Estado:
CPF: E-mail do/a estudante:
E-mail do/a responsável:

ANEXOS

An



ANEXO A Parecer consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa com seres humanos

FUNDAÇÃO JOAQUIM
NABUÇO - FUNDAJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERSONIFICAR, INTERPRETAR, ADOLESCER E APRENDER NOS ROLE-PLAYING GAMES DIGITAIS: interfaces histórico-culturais e psicanalíticas sobre a identificação e a internalização no processo de ensino-aprendizagem com adolescentes

Pesquisador: FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 18220619.9.0000.5619

Instituição Proponente: FUNDACAO JOAQUIM NABUCO FUNDAJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.592.003

Apresentação do Projeto:

Para compreender o uso dos RPG digitais em processo de ensino-aprendizagem com adolescentes a pesquisa busca refletir sobre a adolescência, estudando, particularmente, os processos de identificação e de internalização nesse tempo constitutivo e seus enlaces no âmbito social da pós-modernidade e também acerca das formas lúdicas de aprendizado escolar que podem encontrar nos RPG artefatos propícios e eficazes para o desenvolvimento social e cognitivo. Respalhada nos pilares epistemológicos da psicanálise e da psicologia social, à luz dos postulados vygotskyanos e lacanianos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, sob o método da pesquisa participante e interventiva. Seu locus será uma escola de ensino regular, envolvendo a participação de 20 estudantes do ensino fundamental, com faixa etária de 11 a 14 anos. Os dados serão construídos a partir da técnica dos grupos operativos de aprendizagem, fundamentada em Pichón-Rivière, consistindo na realização de sessões de encontros presenciais entre os/as estudantes, professores/as, um/a coordenador/a e um/a observador/a, que vivenciarão um RPG digital como instrumento de ensino-aprendizagem de uma disciplina do currículo escolar, ao longo de três etapas. Durante a execução dos grupos operativos, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, individuais, com estudantes e professores/as, cujo roteiro constitui um dos apêndices do projeto detalhado

Endereço: Rua Dois Irmãos, 92

Bairro: APIPUCOS

CEP: 52.071-440

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3073-6498

E-mail: cep.fundaj@fundaj.gov.br

FUNDAÇÃO JOAQUIM
NABUCO - FUNDAJ



Continuação do Parecer: 3.592.003

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Compreender o uso dos RPG digitais em processo de ensino-aprendizagem com adolescentes.

Específicos:

- Especificar os processos de identificação e de internalização no laço social pós-moderno que envolvem a personificação e interpretação de personagens, adolescentes, nos RPG digitais;
- Demonstrar a potencialidade dos RPG digitais como instrumentos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem com adolescentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerados como baixos, os riscos podem ser ocasionados por possíveis desconfortos ou mal-estares de ordem afetiva, haja vista possíveis expressões de caráter privado-particular que possam emergir no curso das vivências. Quanto aos benefícios, aponta-se a aproximação dos/das estudantes participantes da pesquisa num processo educativo próximo aos seus desejos, de forma que possam aprender conteúdos particulares do currículo escolar de forma divertida, envolvente e significativa, afastando-os de um modelo estritamente rígido e técnico-tradicional de ensino, e possibilitando-lhes a aprendizagem a partir de uma construção interativa e relacional com seus pares e os demais envolvidos na prática de ensino-aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da Fundaj.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão corretos

Recomendações:

Nenhuma recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todos os termos estão corretos

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Dois Irmãos, 92

Bairro: APIPUCOS

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3073-6498

CEP: 52.071-440

E-mail: cep.fundaj@fundaj.gov.br

FUNDAÇÃO JOAQUIM
NABUCO - FUNDAJ



Continuação do Parecer: 3.592.003

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1341778.pdf	19/09/2019 10:06:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modelo_professores_07SET2019.pdf	19/09/2019 10:05:17	FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_modelo_estudantes_07SET2019.pdf	19/09/2019 10:04:54	FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modelo_responsavel_legal_07SET2019.pdf	19/09/2019 10:04:35	FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_ATUALIZADO_7SET2019.pdf	19/09/2019 10:04:10	FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	ANUENCIA_PARA_REALIZACAO_DE_PESQUISA_EIA.pdf	31/07/2019 23:00:00	FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	31/07/2019 22:52:43	FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP.pdf	12/07/2019 14:26:41	FERNANDO RODRIGUES DE LIMA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 23 de Setembro de 2019

Assinado por:

Janirza Cavalcante da Rocha Lima
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dois Irmãos, 92

Bairro: APIPUCOS

CEP: 52.071-440

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3073-8498

E-mail: cep.fundaj@fundaj.gov.br