



MISCELÂNEOS

Fermentario N. 7, Vol. 2 (2013)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fermentario.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.unicamp.br

O ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO: DAS REPRESENTAÇÕES ÀS EXPRESSÕES DA ADOLESCÊNCIA

Rosane Berté¹

Resumo:

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa em andamento e objetiva tecer uma crítica às representações e aos discursos que configuram uma imagem adolescente. À luz da filosofia francesa de Michel Foucault e Gilles Deleuze discute a necessidade de compreensão das expressões da adolescência na contemporaneidade, relacionando-a com as conversas coletivas realizadas com adolescentes. Conclui que os adolescentes são responsáveis por uma *micropolítica* cotidiana que inaugura modos de *ser*, de *agir* e de *estar* no mundo por meio de práticas singulares e potencializadoras.

Palavras-Chave: Adolescência, Adolescentes, Discurso, Expressões, Representação.

¹ Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão-PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias – GPECI – UNIOESTE. Bolsista da Capes. E-mail: rosaneberte@gmail.com.

Resumen

El artículo en cuestión presenta los resultados parciales de una investigación en curso y su objetivo es realizar una crítica de las representaciones y de los discursos que crean una imagen adolescente. A la luz de la filosofía francesa de Michel Foucault y Gilles Deleuze realizamos el intento de comprender las expresiones de la adolescencia contemporánea embazadas en las conversaciones colectivas realizadas con los adolescentes. Es posible realizar una conclusión parcial de que los adolescentes son responsables por una micropolítica que expresa caminos cotidianos constituidores de su ser, de su actuar y de ser en el mundo.

Palabras clave: Adolescencia, Adolescente, Discurso, Expresiones, Representación.

Abstract

This work shows partial results of ongoing research and objective a criticism the representations and discourses that shape a picture teenager. In light of the French philosophy of Michel Foucault and Gilles Deleuze discusses the need for understanding the expressions of adolescence in contemporary, relating it to conversations collective conducted with adolescents. Concludes that teenagers are responsible for a micropolitics that opens everyday ways of being, acting and being in the world through unique practices and potentiating.

Keywords: Adolescence, Teenager, Discourse, Expressions, Representation.

1. Introduzindo a questão

A concepção de Adolescência como momento de crise e de problemas parece naturalizar-se e ganhar vida cotidianamente. Sempre que o assunto trata do adolescente é comum ouvirmos pais, professores atribuírem a esses sujeitos determinados estereótipos como *aborrescentes*, preguiçosos, desajustados, desinteressados e conceituarem a adolescência como uma fase conturbada e cheia de incertezas e dúvidas pela qual todos os adolescentes devem passar.

As concepções acima e as experiências como professora de adolescentes foram as molas propulsoras da pesquisa que vimos desenvolvendo em nível de Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Antes de iniciar o trabalho como professora tínhamos uma concepção da adolescência como fase complexa e dos adolescentes como os estudantes mais difíceis de trabalhar. Ao longo da experiência formativa, no entanto, percebemos que tamanha é a singularidade e a potencialidade que a Adolescência possui de maneira a provocar-nos a aprofundar o entendimento acerca do adolescente contemporâneo.

O surgimento do termo Adolescência assim como o de juventude estão associados ao nascimento da modernidade e logo assumem a definição de “problema social” relacionado à delinquência, ao uso de drogas, à uma fase de crise (Abramo, 1997). A família e a escola começam a ser espaços importantes para a formação do sujeito ideal e para manter os adolescentes afastados dos perigos, ao mesmo tempo, em que a atuação dessas instituições contribuíram para o entendimento da Adolescência/juventude como uma fase de crise, de fragilidade, sujeita a diversos males (César, 1998; Groppo, 2000).

A partir da emergência de ciências modernas como a medicina e a psicologia, a Adolescência como fase da vida configura-se como um novo território de investigação e ganha *status* de objeto científico. Ao longo desse período são produzidos diversos Manuais de Psicologia da Adolescência que se tornam referência para tratar dos problemas e males apresentados pelos adolescentes. Por volta dos anos de 1990, os manuais dão lugar à uma nova literatura, os livros de auto ajuda que visam a orientação das famílias na tarefa de proporcionar aos seus filhos adolescentes a felicidade (César, 1998). No entanto, a concepção de Adolescência como fase de crise e de problema não desaparece, se perpetua nos

*discursos e práticas*² e contribui para uma *representação*³ que se opõe a singularidade do ser adolescente.

Neste sentido, a pesquisa em andamento assume como base teórica o empreendimento filosófico dos franceses: Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992). Tais autores, num contexto geral, possibilitam a compreensão, a partir de bases filosóficas, de questões problemáticas do mundo contemporâneo. Em outra medida, tanto Foucault quanto Deleuze elaboram sua filosofia a partir de uma crítica a uma visão filosófica puramente racionalista. Além do mais, os estudiosos não se inscrevem na tradição de filósofos “pós-modernos” portadores de uma “pós-filosofia”, uma vez que suas concepções, apesar de contrapostas ao racionalismo, são bastante clássicas e recorrentes. Nada há de “pós” ou até mesmo de ultrapassado e sim, há muito de atual, de contemporâneo.

A questão do sujeito, será o investimento central da obra de Foucault, que alguns estudiosos, por esforço didático, denominam como três: a fase arqueológica, em que temos o sujeito e sua relação com o *saber*, a fase genealógica em que visualizamos o sujeito e sua relação com o *poder* e durante a fase da *ética* o sujeito na sua relação *consigo mesmo*.

O empreendimento teórico de Deleuze consiste basicamente em duas questões: a *crítica à Filosofia da Representação* e a *proposição de uma Filosofia da Diferença*. Enquanto a filosofia da representação pauta-se na repetição do mesmo e configura-se por quatro ilusões: a identidade, a semelhança, a oposição e a analogia, a filosofia da diferença visa a apreensão das diferenças/do diferencial e das singularidades.

Tanto Foucault quanto Deleuze nunca escreveram nada específico sobre educação, porém suas discussões tangenciam constantemente temas educacionais, possibilitam *deslocamentos* conceituais e ensejam a busca pela novidade e pelo inédito (Gallo, 2011a; 2011b). Assim, visualizamos toda a potencialidade de Deleuze e Foucault inscrita, na crítica à orientação filosófica da noção de sujeito fixa e imutável e à toda forma de representação desse sujeito, como fundamentais a nossa análise da Adolescência.

² Tomamos discursos e práticas a partir da visão foucaultiana e compreendemo-las como produtoras de sentidos e de verdades sobre o adolescentes e a adolescência.

³ No sentido deleuzeano do termo, que a entende a partir da noção de identidade como semelhança, como retorno ao mesmo, como cópia.

A pesquisa em andamento configura-se como qualitativa (investigativa e conceitual), ou seja, caracteriza-se como uma investigação de cunho bibliográfico-interpretativo, não desconsiderando as abordagens empíricas do tema. O trabalho de campo consiste na realização de conversas coletivas/grupos focais com grupos de adolescentes. As fontes bibliográficas compreendem artigos, teses e livros sobre Adolescência, identidade e representação com o intuito de elucidar discursos acerca das representações adolescentes na contemporaneidade. Tais metodologias visam promover uma crítica às representações da Adolescência em suas variadas acepções identitárias, ao mesmo tempo em que pretendemos traçar uma mapa ético-estético das expressões da Adolescência contemporânea.

Quando nos propomos a realizar um mapeamento das expressões da Adolescência pretendemos tomar o mapa como sendo uma espécie de desenho que visa demarcar um espaço (território) de forma a facilitar a nossa localização e aprofundar o conhecimento sobre ele. Tomamos como referencial a descrição de mapa realizada por Deleuze e Guattari (1995) que se diferencia do decalque (que volta-se para ele mesmo) e aproxima-se da noção de rizoma como parte integrante deste e por isso possibilita múltiplas conexões e enraizamentos.

A cartografia, por sua vez, como a ciência que se propõe a produção, difusão, estudo dos mapas e conforme Deleuze e Guattari (1995), pode ser utilizada como uma espécie de método que visa o acompanhamento e estudo de processos. Neste sentido, não se trata de representar, mas sim de acompanhar o processo, estabelecer conexões e construir redes. Cartografar a Adolescência constitui-se num exercício de mobilidade, que exige atenção e sensibilidade do pesquisador para exercitar conexões, desvios e performances inusitadas com base na experiência fundada no real. A cartografia como método não possui critérios fixos, cria movimentos e desvios próprios e concentra-se na localização de pistas e signos do processo em curso.

Por fim, a pesquisa orienta-se a partir de três linhas motrizes: *linha filosófico-política*: a crítica da identidade e da representação; *linha ético-filosófica*: o dispositivo, o expressar adolescente e *linha filosófico-temporal*: a união do político, do ético e do tempo específico, a contemporaneidade que aqui apresentaremos brevemente.

2. Adolescência: emergência e representação de um conceito

A discussão acerca da Adolescência remete-nos a uma breve retrospectiva histórica de como o jovem, o adolescente foi visto ao longo do tempo na sociedade. Em primeiro, é possível assinalar que a Adolescência foi sendo produzida, ao longo do tempo, por condições históricas e discursos.

As primeiras referências ao sujeito jovem, tem por base historiadores como Cambi (1999), e inscrevem-se na Antiguidade a partir da busca da *formação do jovem* – a retórica (eloquência), quando deveria falar e a valentia (arte militar) quando deveria agir. Os grandes heróis eram a inspiração e os exercícios físicos visavam a preparação e a resistência dos futuros guerreiros. A juventude também era sinônimo de ócio, reservada à pequena parcela da população masculina aristocrata e podia se estender até os 40 anos de idade.

Ariès (1978), ao tratar da necessidade que ao longo do tempo assume o nome de uma criança e também sua idade, refere-se as idades da vida como “[...] uma das formas comuns de conceber a biologia humana, em relação a correspondências secretas internaturais [...]” (Ariès, 1978: 6). O autor ainda refere-se à grande produção intelectual da Idade Média que toma com eixo central a discussão das “idades da vida” que se apresentam como seis. A primeira idade, a infância que ia desde o nascimento até os sete anos. A segunda idade, a *pueritia* e seguia até os 14 anos. A terceira idade, a adolescência seguia até os 21, 28, ou ainda, podia estender-se até os 30 ou 35 anos. A quarta idade, a juventude, durava até os 45 ou 50 anos. A quinta idade, a senectude ou gravidade, a pessoa não é mais jovem e ainda não é velha. A sexta idade, a velhice, segue até os 70 anos ou até a morte.⁴

⁴ “É preciso ter em mente que toda essa terminologia que hoje nos parece tão oca traduzia noções que na época eram científicas, e correspondia também a um sentimento popular e comum da vida. Aqui também esbarramos em grandes dificuldades de interpretação, pois hoje em dia não possuímos mais esse sentimento da vida: consideramos a vida como um fenômeno biológico, como uma situação na sociedade, sim, mas não mais que isso. Entretanto, dizemos ‘é a vida’ para exprimir ao mesmo tempo nossa resignação e nossa convicção de que existe, fora do biológico e do sociológico, alguma coisa que não tem nome, mas que nos comove, que procuramos nas notícias corriqueiras dos jornais, ou sobre a qual podemos dizer ‘isto tem vida’. A vida se torna então um drama, que nos tira do tédio do cotidiano. Para o homem de outrora, ao contrário, a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade” (ARIÈS, 1978: 8).

Embora existam tais representações e atribuições para as idades, a Adolescência não possui espaço demarcado até o século XVIII, especialmente porque juventude significava força da idade. A adolescência era confundida com a infância, inclusive pela terminologia. “[...] No latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens* [...]” (Ariès, 1978: 10, grifos do autor). E ainda, conforme o autor, a palavra *enfant* era tomada como sinônimo de *valets*, *valeton* (rapaz).

Já por volta do final da idade média, a configuração dos colégios, vai dando espaço a separação das idades e a função de educar as crianças e a juventude em geral.

Nos meandros do século XVII, acontecem as primeiras mudanças para a configuração da concepção atual de adolescência. O surgimento da imprensa, a preocupação com a higienização, a organização estrutural das casas e o reconhecimento da infância como uma fase da vida, demarca também uma nova etapa, anterior ao mundo adulto, o entre meio. Com a revolução industrial dos séculos XVIII e XIX e as mudanças no mercado de trabalho, surge a necessidade de formação para o trabalho nas fábricas. Neste momento, a fase entre a infância e a idade adulta é estendida com o objetivo da formação do jovem. Em países como a Europa e os Estados Unidos, principalmente os jovens da classe burguesa estão na escola em busca de formação. A infância começa a ser reconhecida como uma etapa da vida das crianças e surgem os primeiros sentimentos relativos à criança: a *paparicação* e a *escolarização* (Ariès, 1978).

Dessa forma, fica visível que a sociedade reage e interpreta de maneira diversa a duração da vida.

Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’, do século XX” (Ariès, 1978:16, grifos do autor).

A afirmação de Ariès (1978) evidencia que a utilização do termo Adolescência para denominar os sujeitos que já não são mais crianças e ainda não são adultos é algo recente, mais especificamente, surge com a modernidade. A própria incorporação da Adolescência como objeto do discurso científico tem sua gênese juntamente com a afirmação de determinados saberes como a medicina e a biologia.

A “adolescência”, enquanto ‘objeto’ do discurso científico, nasceu dentro de um contexto teórico e de uma época histórica específicos, e somente poderia ter nascido então. Ela foi um resultado tardio, tanto da consolidação da biologia e da medicina como saberes verdadeiros sobre todas as naturezas, principalmente sobre a ‘natureza humana’, quanto da implantação das políticas de higiene, que lhes são precedentes, sendo ainda um resultado simultâneo da ampliação da educação secundária. ‘Esta’ “adolescência” dá sinais de sua própria ‘morte’, a partir do instante em que as instituições que a produziram e reproduziram, a escola e a família, entram em sua fase de profunda agonia e desestabilização, nos anos setenta, culminando com o surgimento da figura dos *kids*, nos anos noventa (César, 1998: 10, grifos da autora).

A partir da modernidade os discursos, especialmente os manuais de psicologia e medicina, tendem a definir a Adolescência como uma fase de crise, de conflitos e de problemas. O adolescente torna-se objeto do discurso científico e a família passa a assumir papel essencial no atendimento as suas necessidades.

Os investimentos ao longo do século XX sobre a Adolescência permitem que ora ela seja definida como uma construção histórico-sócio-cultural enquanto um “fenômeno específico” e também como “expressão circunstancial” dentro da história da humanidade (Aberastury; Knobel, 1981) e ora como uma etapa demarcada pela idade cronológica, entre 10 e 19 anos de idade, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) ou entre 12 e 18 anos de idade, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

São inúmeras as tentativas de caracterização, conceituação, adjetivação da Adolescência que visam dar à ela uma única identidade. O que ocorre conforme afirma César (1998) é a “invenção” de uma Adolescência, que se perpetua como ideal, como uma representação e não traduz a singularidade e a potencialidade do ser adolescente.

3. *Linha filosófico-política: a crítica da identidade e da representação*

Diante do exposto, anteriormente compreendemos que a Adolescência é representada, mas o que significa afirmar que a Adolescência é representada? A Adolescência representada é a adolescência submetida à lei da generalização, à lei da repetição-generalizante. Isso significa que a Adolescência é anunciada tendo por base a lei da semelhança. A tendência dos discursos acerca da Adolescência

seguem por essa linha de conceituar a partir das situações recorrentes, aquelas que se repetem, se assemelham. O particular da adolescência é tomado como generalizante. Ao compreender a Adolescência a partir desse aspecto nega-se o seu caráter essencial e singular.

A compreensão da crítica de Deleuze à filosofia da representação e sua proposição de uma filosofia da diferença pode ser realizada a partir daquele que será o grande tema da sua filosofia: o *pensamento*.

A obra de Gilles Deleuze compreende um esforço de crítica a um tipo de pensamento designado de representação e entendido como constituição de uma filosofia da diferença. Tanto a crítica à representação quanto a construção de uma filosofia da diferença são duas faces de um mesmo movimento de pensamento [...] (Vasconcellos, 2005: 1219, grifos do autor).

Assim, a proposição de uma Filosofia da Diferença em Deleuze inscreve em um contexto contrário, o da repetição-singular. Para Deleuze, a repetição-singularidade é universalizante. O diferencial é universalizante. Em se tratando da Adolescência, as singularidades são muito mais sedutoras e diferenciais. A Adolescência não é necessariamente o que se diz dela, mas simples e diferencialmente o que é, como é, da forma que é, quer seja, captar sua singularidade, identificar o notável, o extraordinário, evocar o instantâneo, confirmar o eterno. A Adolescência constitui-se desses elementos que não são aplicados a lei da permanência, o que é permanente não se repete. O diferencial se repete, e é singular.

4. *Linha ético-filosófica: o dispositivo, o expressar adolescente*

A noção de dispositivo – *dispositif* ganha maior atenção na obra de Foucault principalmente a partir de sua análise genealógica do poder. Enquanto na sua arqueologia do saber as discussões voltavam-se mais a episteme e encerravam-se na ordem discursiva, a genealogia do poder propõe-se a abordar a relação entre o discursivo e o não discursivo. “[...] A episteme é o objeto da descrição arqueológica; o dispositivo, por sua vez, é o da descrição genealógica [...]” (Castro, 2009: 124). A compreensão do que seja o dispositivo em Foucault não deverá partir portanto de

uma ênfase exacerbada em suas obras, mas sim das articulações entre arqueologia e genealogia.

Descrever sumariamente o que é um dispositivo e como ele foi trabalhado em cada uma das pesquisas dos anos 60, 70, 80 de Foucault pode ser perda de tempo. O ponto em comum que favorece o entendimento enquanto método desse processo e o caminho que tem mais consenso entre os estudiosos de Foucault são as articulações que a arqueologia e a genealogia geram, para suportar os eixos de um dispositivo (Stassun; Assmann, 2010: 77).

Assim, tanto na arqueologia do saber quanto na genealogia do saber, Foucault objetiva espaços de complementação na sua incessante busca pela compreensão do seu objeto central: o sujeito.

Diante do exposto nos perguntamos: *É possível afirmar que a Adolescência é um dispositivo? Que elementos ou características permitem essa afirmação?* Sim, é possível afirmar que a Adolescência se constitui como um dispositivo uma vez que os discursos e os não discursos que operam sobre ela refletem uma multidimensionalidade de compreensões e definições. Adotar uma dessas, caracterizaria uma postura simplista e, por assim dizer, reducionista. A Adolescência é multidimensão, pluralidade de ações, maneiras de ser e de estar no mundo contemporâneo.

A Adolescência é um dispositivo porque se constitui no jogo das relações de poder. Tal poder é expresso pelas discursividades (o discurso e o não discurso) acerca do sujeito adolescente, ou ainda, do que seja a Adolescência. Tais discursividades são responsáveis pela afirmação de diferentes saberes (medicina, psicologia, psicopedagogia). Conforme César (1998), as relações entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas permitem a compreensão de que tanto as instituições como as relações de poder possibilitam a configurações de determinados saberes.

A partir da modernidade e da emergência do conceito, de uma denominação, o adolescente torna-se cada vez mais visível e enunciável. Os efeitos de visibilidade e de enunciação também referem-se às tecnologias do eu propostas por Foucault. Nesse sentido, o sujeito deve estabelecer na relação consigo próprio, formas ou maneiras de ver-se e de enunciar-se que configuram um conjunto de ações que voltam-se sobre si mesmo. Essa ação, permite que o sujeito e compreenda como autor e criador. No caso do adolescente, as possibilidades de visibilidade e

enunciação evidenciam singularidades da ação e da atuação de sujeitos construtores e produtores do seu próprio espaço, agentes de micropolíticas internas e produtoras de sentido nos espaços em que interagem. O exercício de enunciar-se e tornar-se visível para o adolescente é constante, mesmo quando esse elabora estratégias e práticas de exclusão e acobertamento é possível identificar sua visibilidade e enunciação diante do mundo porque, de alguma forma, demonstra características comuns à este espaço de dispositivo: a auto reflexão, a autonomia e a independência.

5. *Linha filosófico-temporal: a união do político, do ético e do tempo específico, a contemporaneidade*

O contemporâneo representa o espaço-tempo em que vivemos e em que situamos o nosso objeto, ou foco da pesquisa. Mas que espaço-tempo é esse? Não há um consenso na definição da época em que nos encontramos, porque alguns estudiosos o definem como pós-modernidade, enquanto outros ainda acreditam que permanecemos na modernidade e há aqueles que afirmam que não fomos necessariamente modernos, quem dirá pós-modernos.

Para Balandier (1999), a *sobremodernidade* representa um dos aspectos da modernidade, uma camada da modernidade. Os tempos são de obscuridade que refletem o efêmero, o vazio, o simulacro, a complexidade, a crise. As formulações não são falsas, nem verdadeiras e essa modalidade do mundo enfraquece a capacidade de reconhecimento. Sua crença na “morte das ideologias” instaura um outro olhar sobre o mundo em que vivemos. O saber científico e tecnológico desenvolvem-se e ganham cada vez maior relevância e significado. Ainda segundo o teórico, tudo parece estar em estado de transparência, que possui dois vieses: para o melhor – o *conhecimento* e para pior – o *controle*.

Passamos daquilo que Michel Foucault designa como *sociedade disciplinar* para a *sociedade do controle*. Sua afirmação configura-se através da compreensão de como instaura-se o poder que no ocidente identifica-se por meio de três mecanismos distintos. Em primeiro, o *poder de soberania*, aquele exercido pelo rei ou soberano sobre a vida e a morte dos seus súditos. Em segundo, o *poder disciplinar* que surge com a modernidade e com a sociedade capitalista e articula-se

às instituições. A disciplina é uma tecnologia do poder que atua individualmente e externamente sobre os corpos dos sujeitos, mas que aos poucos se torna interno ao indivíduo porque este aprende a controlar-se a si mesmo, a disciplinar-se; o corpo torna-se dócil. Em terceiro, o *biopoder*, que é complementar ao *poder disciplinar*, é aquele que atua sobre a vida dos sujeitos, é o controle sobre a vida das grandes populações, ou seja, passa-se do poder que atua sobre o individual para o poder que age sobre o social. Os tempos do *biopoder* são tempos de liberdade e de controle “agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais ‘privado’” (Foucault, 2007: 151, grifo do autor).

É visível portanto, que os tempos são outros e que algumas características são comuns a essa época. Assistimos a mudanças de ordem social, política e econômica que marcam profundas rupturas a uma ordem e coesão social, anteriormente identificada. Para Agamben (2009) as transformações operadas pelo capitalismo estão longe de produzir um sujeito real, resultado das relações, do corpo a corpo entre os dispositivos e os viventes e tendem a produzir um sujeito espectral, dessubjetivado.

Em sua asserção sobre o *contemporâneo* Agamben (2009: 57) levanta as questões iniciais: "De quem e do que somos contemporâneos? E, antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?". Em resposta ao seu primeiro questionamento, e em consonância com seu pensamento podemos considerar que somos contemporâneos em relação ao tempo em que nos situamos e em relação aos estudos que aqui fazemos, portanto, podemos afirmar que somos contemporâneos em relação aos próprios estudos de Agamben (2009) sobre o contemporâneo. No que se refere ao segundo questionamento, a primeira proposição de interpretar o contemporâneo vem de Nietzsche e refere-se ao *intempestivo* e a concepção do *inatual*. Dessa maneira,

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado as suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (Agamben, 2009: 58-59).

Ser contemporâneo, portanto, é estar e, ao mesmo tempo, não estar, é uma espécie de deslocamento do atual, o que possibilita a compreensão e a potencialidade do atual.

A compreensão do que significa ser adolescente na contemporaneidade é atravessada pelas características que são inerentes a este tempo. Isso significa que as relações que estabelece com o mundo a sua volta são permeadas pela mobilidade, fluidez, inatualidade, mudança, transformação, rapidez e também mediadas pelos mecanismos tecnológicos que intensificam a troca de informações e ampliam as conversações. É nessa *expressão* que se encontra toda a singularidade adolescente.

Enquanto, por um lado, há a crítica ao esvaziamento da imagem adolescente, operada pelos discursos que objetivam a busca de uma identidade fixa e única a partir da comparação com as gerações passadas, visualizamos, por outro, maneiras próprias de *ser*, de *agir* e de *estar* diante do mundo em que vivem.

Assim, inscreve-se, portanto, a linha filosófico-temporal que orienta a nossa pesquisa, a de um tempo específico, a contemporaneidade e, portanto, sua relação com nosso objeto de estudo, a Adolescência. Dessa maneira, nossa proposição não é somente tecer uma crítica as representações da Adolescência mas perceber como os adolescentes relacionam-se e como inserem-se no seu tempo, o tempo atual, a contemporaneidade, o que significa, ao mesmo tempo, criticar o que os discursos que operam e produzem conceituações para a Adolescência e destacar o singular dessa experiência-vida através do exercício de dar voz aos sujeitos adolescentes.

6. Considerações finais

Até o momento, as pesquisas teóricas e práticas desenvolvidas demonstraram a necessidade de fazermos nossa própria política, aquela *micropolítica* proposta por Foucault que se movimenta nas ações cotidianas, nas decisões que fogem ao universal. Todo mundo é assim, ou é *assado*, ou é melhor agir assim ou daquela outra forma. Na busca de espaço para fala, criamos resistências e inventamos estratégias que potencializam nossa ação, que nos dão condições de expor e trabalhar *com* as singularidades, ou ainda, de demonstrar *nossas* singularidades.

Além disso, as conversas coletivas realizadas com os adolescentes têm revelado que o adolescente quer e precisa de espaço para a fala, além de evidenciar a necessidade de não realizar generalizações. Há os que dialogam e há os que preferem ouvir. Uns gostam de política, outros que gostam das fofocas do cotidiano adolescente. Existem os que contam tudo para os pais e também os que não conversam com os pais (*Eles - os pais - não conversam comigo!*). Com relação ao futuro, a grande maioria já sabe que curso superior irá fazer. Alguns preferem ganhar dinheiro, outros gostarem do que farão, mas ao final, todos querem ser felizes.

Em suma, podemos afirmar que o mundo da Adolescência é muito menos complexo do que costumeiramente pensamos. O adolescente quer ouvir, quer falar, quer brincar, quer discutir, quer namorar, quer pensar no futuro, mas também, por vezes, não quer ouvir, não quer falar, não quer brincar, não quer discutir, não quer namorar e não quer pensar no futuro. Não há mal algum nisso, há sim, muito mais potência e singularidade.

Referências

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. (1981) **Adolescência normal**. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. Artmed. Porto Alegre.

ABRAMO, H. W. (1997) “Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil”. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 5/6. São Paulo. p. 25-36.

AGAMBEN, G. (2009) **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Argos. Chapecó, SC.

ARIÈS, P. (1978) **História social da criança e da família**. Guanabara. Rio de Janeiro.

BALANDIER, G. (1999) **O Dédalo: para finalizar o século XX**. Bertand Brasil. Rio de Janeiro.

BRASIL. (2010) **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. SEEP. Brasília.

CAMBI, F. (1999) **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. UNESP. São Paulo.

CASTRO, E. (2009) **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Müller Xavier, revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Autêntica, Belo Horizonte.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. (1998) **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. São Paulo. 133 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1995) **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Ed. 34. Rio de Janeiro.

_____. (2010). **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Junior e Alberto Alonzo Muñoz. 3. ed. Ed. 34. Rio de Janeiro.

FOUCAULT, M. (2007) **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. 18. ed. Edições Graal. Rio de Janeiro.

GALLO, S. **Foucault**. (2011a) Coleção Filósofos e a Educação. Entrevistadora: Renata Lima Aspis. Participações especiais: Alfredo José da Veiga-Neto, Guilherme Castelo Branco e Walter Omar Kohan. Produzido e distribuído por: Atta Mídia e Educação. São Paulo, 1 DVD (35 min).

_____. **Deleuze**. (2011b). Coleção Filósofos e a Educação. Entrevistadora: Renata Lima Aspis. Participações especiais: Antonio Carlos Amorim, Jorge Vasconcellos,

Gregory Flaxmann, Luiz Orlandi, Virgínia Kastrup. Produzido e distribuído por Atta Mídia e Educação. São Paulo, 1 DVD (46 min).

GROPPO, L. A. (2000) **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Difel. Rio de Janeiro.

STASSUN, C. C. S.; ASSMANN, S. J. (2010). “Dispositivo: fusão do objeto e método de pesquisa em Michel Foucault” In: **Cad. de Pesq. Interdis. Em Ci-s. Hum-s.** v. 11. n.99. Florianópolis, SC. p.72-92.

VASCONCELLOS, J. (2005) “A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia” In: **Educação e Sociedade.** vol. 26. n. 93. Campinas, SP. p. 1217-1227.