

## Artigo

# Corpos de adolescentes e a função do olhar

Pascaline Tissot

**Resumo.** Este artigo coloca em perspectiva a questão do olhar e o processo de subjetivação da adolescência. O que significa ver e ser visto durante este momento tão particular da existência que é a adolescência? Durante as metamorfoses da puberdade, a questão do olhar sobre um corpo que se transforma e escapa ao sujeito pode ser uma fonte de angústia e, às vezes, leva o adolescente a escondê-lo ou exibi-lo. Com base em monografias escritas no decorrer de sua prática profissional enquanto professora de Educação Física do Ensino Médio francês (lycée), a autora revisita os três tempos da pulsão escópica para entender as dificuldades que os adolescentes têm para tecer novamente um imaginário diante do real da puberdade.

**Palavras chave:** adolescência; olhar; corpo; imaginário; monografia.

## Cuerpos adolescentes y función de la mirada

**Resumen.** Este artículo pone en perspectiva la cuestión de la mirada y el proceso de subjetivación adolescente. ¿Qué significa ver y ser visto en este momento tan particular de la existencia que es la adolescencia? Durante las metamorfosis de la pubertad, la cuestión de cómo mirar un cuerpo que se transforma y se escapa del sujeto puede ser fuente de ansiedad y a veces lleva al adolescente a ocultarlo o bien a exhibirlo. Basándose en monografías escritas en el curso de su práctica profesional como profesora de educación física profesora en la enseñanza secundaria francesa (lycée), la autora revisa las tres etapas del impulso escópico para comprender las dificultades que tienen los adolescentes para volver a tejer un mundo imaginario destrozado por la realidad del inicio de la pubertad.

**Palabras clave:** adolescencia; mirada; cuerpo; imaginario; monografía.

## Adolescent bodies and the function of the gaze

**Abstract.** This article puts into perspective the question of the gaze and the process of adolescent subjectivation. What does it mean to see and be seen during this very particular moment of existence that is adolescence? During the metamorphosis that occurs at puberty, the gaze directed on a transforming body that slips away from the subject can be a cause of anxiety and sometimes leads the adolescent to hide or exhibit their body. Based on monographs written in the course of her professional practice in French secondary education (lycée), the author revisits the three stages of the scopic drive to understand the difficulties adolescents have in reweaving an imaginary world shattered by the reality of the onset of puberty.

**Keywords:** adolescence; gaze; body; imaginary; monograph.

---

\* Docente no Instituto Superior Nacional de Ensino e Educação, Doutora em Ciências da Educação e da Formação, Universidade Paris-Cergy, França. E-mail: [pascaline.tissot@cyu.fr](mailto:pascaline.tissot@cyu.fr)

## Corps d'adolescents et fonction du regard

**Résumé.** Cet article met en perspective la question du regard et le processus de subjectivation adolescent. Que veut dire voir et être vu lors de ce moment si particulier de l'existence qu'est l'adolescence ? Suite aux métamorphoses de la puberté, la question du regard sur un corps qui se transforme et échappe au sujet peut être source d'angoisse et amène parfois l'adolescent à le cacher ou à l'exhiber. À partir de monographies rédigées au cours de sa pratique professionnelle d'enseignante d'EPS au lycée, l'auteure revisite les trois temps de la pulsion scopique pour comprendre les difficultés qu'ont les adolescents à retisser un imaginaire percuté par le réel de l'irruption pubertaire.

**Mots-clés :** adolescence ; regard ; corps ; imaginaire ; monographie.

“Esse olhar que encontro de modo algum é um olhar visto, mas um olhar imaginado por mim no campo do Outro”.  
(Lacan, 1964/1973, p. 98)<sup>1</sup>.

Depois de ter lecionado Educação Física e esportiva em escolas por vinte anos, voltei à universidade em 2015 para fazer um mestrado em Ciências da Educação e da Formação na Universidade Paris 8, durante o qual descobri a abordagem clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005). Embora eu tenha me matriculado na universidade para dar uma pausa na minha carreira profissional e me revigorar intelectualmente, acabei optando por continuar a pesquisa por meio de uma tese de doutorado, defendida em novembro de 2020. Essa trajetória levou a me reorientar profissionalmente como formadora de professores na universidade. Forneço esses detalhes biográficos porque eles provavelmente transparecerão nas entrelinhas deste texto. O material que vou apresentar são monografias que escrevi durante o primeiro ano de minha tese, quando ainda era professora de Educação Física. Nelas, falo sobre os corpos de adolescentes, adolescentes que tentam desviar ou atrair o olhar dos outros para seus corpos. Como professora, fiquei comovida com essas histórias e, depois, ao colocá-las em trabalho na e pela pesquisa, eu diria, retomando as palavras de Laurence Gavarini, que esses jovens se tornaram “indivíduos mais abstratos, mais emblemáticos do que reais” (Gavarini, 2020, p. 96). Assim, a cada nova leitura dessas monografias, os desafios transferenciais eram deslocados, deixando os corpos adolescentes, pouco a pouco, se revelarem e se contarem.

Neste artigo, apresento duas monografias e suas análises. Essa leitura mais próxima da singularidade de duas meninas adolescentes me leva em seguida a refletir sobre o lugar do olhar no processo de subjetivação do adolescente e, mais especificamente, sobre o circuito da pulsão escópica por meio da qual os adolescentes procuram ver o mundo e se reconhecer nele. Antes de fazer isso, primeiro explico como usei a escrita monográfica e, em especial, como ela me autorizou a passar da posição de professor para a de pesquisador.

### As monografias: referências metodológicas

De setembro de 2016 a março de 2017, quando eu era professora de Educação Física em uma escola de Ensino Médio no Val-d'Oise, mantive um diário de pesquisa no qual anotei situações que me surpreenderam em minha prática diária. A partir dessas observações, extraí

---

<sup>1</sup> « Ce regard que je rencontre est, non point un regard vu, mais un regard par moi imaginé au champ de l'Autre »

cinco monografias sobre alunos do primeiro ano do ensino médio para submetê-las à prova da pesquisa em meu trabalho de tese. A particularidade desse nível de classe é que ele comporta adolescentes cujos corpos estão em estágios muito diferentes de maturação puberal: algumas meninas já completaram as transformações da puberdade, enquanto alguns meninos ainda têm corpos infantis.

A escrita de monografias, uma prática oriunda da pedagogia institucional, tem sido uma maneira valiosa de fazer uma análise da minha prática a partir de uma posição de pesquisa. De acordo com Arnaud Dubois, as monografias são textos que “contam histórias dos alunos” (Dubois, 2019, p. 13). No campo da pedagogia institucional, elas são escritas por um profissional da educação e depois são objetos de um trabalho de elaboração em grupo (ibid.). É uma ferramenta de mediação entre um relato de experiência profissional e um espaço de elaboração coletiva. Da minha parte, as monografias não foram objeto de elaboração coletiva, mas constituíram uma mediação que me permitiu criar uma “lacuna” entre minha posição de professora e a de pesquisadora. Essa lacuna, na qual o que é separado é colocado em tensão (Julien, 2012), me permitiu escrever como professora e lançar outro olhar sobre meus/esses relatos a partir de uma posição de pesquisa. Para mim, a escrita monográfica proporcionou um espaço genuíno para a elaboração, que Patrick Geffard define como um “elo mediador” entre o professor e sua ação, mas também entre “suas próprias instâncias psíquicas” (Geffard, 2018, p. 100).

Esses relatos de como os adolescentes tentam se reconhecer reconstituindo uma imagem do corpo, cada um à sua maneira, me levam a considerar o corpo do adolescente como um lugar onde os conflitos subjetivos são inscritos. Para definir esse corpo que desorienta o sujeito e não serve mais como ponto de referência, poderíamos falar de um corpo-metáfora, na ausência de um corpo-semáforo. Escolhi apresentar as histórias de dois alunos, duas meninas, que chamarei de Alima e Leïla<sup>2</sup>. Alima, 13 anos, está no meio do tumulto da puberdade, enquanto Leïla, 16 anos, está vivenciando os efeitos avassaladores da puberdade. Enquanto Alima tenta esconder seu corpo em transformação com roupas largas e uma postura ligeiramente curvada, Leïla tem um corpo de mulher e, ao contrário, pede repetidamente para ser olhada.

### **Alima: “Tenho fobia das aulas de Educação Física”**

“O olhar é um fósforo que incendeia o corpo” (Marcelli, 2008, p. 54).

#### ***Narrativa monográfica***

Alima faz parte de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em que a avaliação baseada em competências está sendo testada. Essa turma é conhecida na escola como “a turma sem notas”. No final da primeira aula, ela explicou que escolheu se inscrever nessa turma porque tem fobia de aulas de Educação Física e teme as notas dessa matéria. Ela explica que fica ansiosa na noite anterior à aula de Educação Física, o que a impede de comer e dormir. Em princípio, fiquei surpresa diante do que ela disse: nenhum aluno jamais havia me contado sobre tal “fobia”, para usar sua expressão. Sugeri que trabalhasse, para além da aquisição das habilidades na aula de Educação Física, com a possibilidade de deixar de se sentir ansiosa ao vir para a aula e, por que não, de poder mesmo extrair algum prazer disso. Minha proposta não

---

<sup>2</sup> Os nomes das alunas foram alterados para respeitar a dimensão anônima da pesquisa.

pareceu lhe convencer, eu descreveria sua atitude como “duvidosa”. Ela me conta sobre a sua dificuldade para fazer rolamento, me diz que todos os outros alunos da escola conseguem fazer isso, exceto ela, e que ela havia ficado muito para trás. Sua atitude me faz pensar: ela expressa muita ansiedade em relação à aula de Educação Física, mas se concentra em uma situação muito específica, o rolamento (cambalhota), que tem um lugar de objeto fóbico. No sábado seguinte, quando Alima chegou, ela não estava muito entusiasmada, mas não tentou fugir da aula. Ela repete seu medo de rolamentos, precisando que há alguns anos sofreu uma lesão no pescoço e que tem esse medo desde então. Escutar a repetição da palavra “rolamento”, que assume o valor de um significante e carrega a marca de um trauma, nos leva a pensar se ela não está sendo “enrolada” por seu próprio corpo: incapaz de controlá-lo, ele reflete para ela a imagem de uma aluna em dificuldade, o que não coincide com seus dois anos de adiantamento na escola.

Nos meses que se seguiram, Alima estava muito diferente da adolescente que havia me anunciado seus medos na primeira aula: ela está sorridente, disposta, comprometida, dinâmica, impaciente para que a aula comece e progride constantemente. Sua ansiedade em relação à aula de Educação Física parece ter desaparecido e sido substituída por uma sede de aprender. Como professora, estou muito contente, mas não entendo essa reviravolta.

Entretanto, em março, quando começamos um ciclo de basquete, uma reminiscência dessa ansiedade ressurgiu. Durante um momento em grupo, Alima sentou-se no chão, enrolou-se, colocou a cabeça nos joelhos envoltos em seus braços. É a primeira vez em seis meses que vejo o que ela me disse no início do ano: ela parece ser tomada por uma verdadeira angústia. Enquanto explico as regras do basquete, fico imaginando o que poderia ter provocado essa reação. Tento levantar algumas hipóteses: ela não gosta do seu time? Ela tem medo de jogar uma partida? Reitero que as equipes não são fixas e podem ser alteradas. Mas sua atitude continua a mesma. No final da sessão, Alima está sorrindo novamente. O que aconteceu? Reflito no momento. Ela tinha me dito que, como não conseguia fazer o rolamento quando todos os outros conseguiam, havia desenvolvido essa ansiedade. A semelhança com a situação proposta no basquete me pareceu ressoar. Quando anunciei “jogo na quadra grande” no início da aula, ainda não havia especificado que os outros alunos (havia 35 na classe) estariam trabalhando em oficinas externas. Pensei que talvez Alima tivesse medo de jogar diante dos colegas, da mesma forma que ela tinha medo de dar uma cambalhota quando todos os alunos estavam olhando para ela, hipótese que ela me confirma durante uma conversa privada que temos no final da aula. Sua ansiedade na aula de Educação Física estava, portanto, ligada ao peso do olhar do outro, principalmente o de seus pares.

### ***Sob o olhar do outro***

Enquanto a criança deve se beneficiar do olhar dos pais para crescer, o adolescente se reconhece pelo prisma do olhar social: ele “sente a necessidade desse reconhecimento como uma restrição alienante” (Marcelli, 2008, p. 53). O peso do olhar pode, então, às vezes, ser dessubjetivante. Essa questão me faz lembrar que muitos alunos já me disseram muitas vezes: “Senhora, não consigo fazer isso quando a senhora olha para mim” ou “Senhora, a senhora me assusta quando olha para mim”. No caso de Alima, o olhar do outro e, mais especificamente, o de seus colegas, é inibidor. Ela não encontra neste, o que lhe permite manter-se ereta, ocupar seu lugar entre os outros. Sob o olhar dos outros, ela se dobra, “enrola”, se machucando. Incapaz de reapropriar-se de um corpo em plena transformação, o olhar dos outros parece bloquear qualquer processo possível de emancipação. O olhar lançado sobre seu corpo em movimento, por assim dizer, imobiliza o processo de subjetivação adolescente. Essa aluna intelectualmente

brilhante acabou tendo dificuldades na única disciplina escolar que envolvia o corpo. Ela fala com facilidade para ser ouvida, mas não parece querer “ser vista”. Embora, para muitos adolescentes, o olhar de seus colegas faça parte de um processo de identificação, por meio do qual eles buscam o que no outro se assemelha a eles, Alima não encontra um ponto de identificação com seus pares. Alguma coisa no olhar deles freia o seu processo de reconhecimento. É importante lembrar que ela é, entre dois e três anos, mais nova do que seus colegas de classe.

O que é que no olhar do outro permite o adolescente de se reconhecer? Transpondo essa pergunta para um paradigma laciano, é possível se referir à experiência do espelho por meio da qual a criança passa de uma fragmentação do corpo para um sentimento de unificação corporal. No entanto, essa experiência se desenrola de forma diferente na adolescência, levando Martin Bakero Carrasco e Éric Bidaud a falar de um “a posteriori do estágio do espelho” (2016, p. 338). Para Lacan, o estágio do espelho deve ser entendido como um processo de identificação por meio do qual o sujeito constitui-se quando assume sua imagem: identificação imaginária ligada ao *eu-ideal* e identificação simbólica ligada ao *ideal do eu*. Em outras palavras, o sujeito adquire a capacidade de se identificar com sua imagem porque ela é verticalizada pela linguagem. Para que a ilusão funcione, para que o corpo não seja apenas uma imagem, mas a encarnação do sujeito, uma palavra deve vir do Outro. Se o corpo não se mantiver unido pela linguagem, ele será um corpo fragmentado (Bergès, 2016).

Para desdobrar essa questão, pode ser útil realocar o corpo em outro ponto da teoria laciana: a trilogia Real - Simbólico - Imaginário (R-S-I). Na adolescência, quando o Real irrompe no corpo genitalizado, o nó R-S-I é desfeito para se refazer de outra maneira. O adolescente precisa encontrar novos pontos de referência simbólicos como parte de um processo de reapropriação de sua imagem do corpo. Nesse processo de desfazer e refazer o nó, o adolescente deve conseguir tecer novamente um Imaginário que se desfaz sob o impacto do Real (Pirone, 2020a). De acordo com Martin Bakero Carrasco e Éric Bidaud, “[...] a adolescência faz parte de um processo de reinvenção no qual o mundo do adolescente deve ser ‘re-significado’, ‘re-reconhecido’ por e para outros olhares” (ibid, p. 336). De acordo com Ilaria Pirone, os impasses para refazer o nó R.S.I. revelam “a dificuldade que os jovens têm de encontrar pontos de apoio na cultura que lhes permitam se colocar em movimento, ligar e reconfigurar de outras formas essa irrupção do sexual” (2020a, p. 112), e podemos acrescentar que, para Alima, isso se traduz em dificuldade de encontrar apoio no olhar do Outro. Se o adolescente não conseguir encontrar uma nova âncora simbólica, o olhar do outro sobre o desvelamento do corpo púbere pode exacerbar a angústia ligada à vacilação do sujeito que todos os adolescentes experimentam. Quando o olhar do outro se inscreve em um “todo imaginário”, ele pode se tornar assustador e imobilizar o sujeito. Lacan usa a imagem de uma louva-a-deus gigante para explicar que, na ausência de uma dimensão simbólica, o imaginário é uma fonte de angústia. No Seminário X, A Angústia (1962-1963), ele se imagina mascarado em frente a uma louva-a-deus: incapaz de se ver em seus olhos, ele imagina que ela pode confundir sua identidade (masculina ou feminina) e devorá-lo.

Para fazer face a essa angústia e encontrar um novo apoio simbólico, o adolescente atravessa mais uma vez os processos de identificação usando modelos de identificação diferentes daqueles de sua infância, e de nomeação, movendo-se na cadeia significativa. No caso de Alima, o processo de identificação com um traço simbólico (um *traço único* para Freud, um *traço unário* para Lacan) para reconstituir uma imagem corporal não parece operar dentro do grupo

de pares. A adolescência é uma época em que o sujeito, ao operar um deslocamento do “pai” para os “pares”, relança o processo de articulação ao “Nome-do-Pai” para encontrar novas nomeações. Em vista das dificuldades encontradas por Alima nesses processos de identificação e nomeação, poderíamos levantar a hipótese de que, sendo a única aluna da classe que ainda não saiu da puberdade, ela não pode encontrar no olhar dos outros adolescentes os apoios de identificação necessários para essas operações. Transitando entre o corpo de uma criança e o corpo de uma adolescente, ela não se reconhece no olhar de seus pares, olhar, esse, que então se torna assustador.

### **Leïla “Senhora, eu sou bonita?”**

“Nessa conquista do corpo sexuado, a provação narcísica coexiste com o evento pubertário”. (Birraux, 2013, p. 38).

#### *Narrativa monográfica*

A classe de Leïla é uma turma do primeiro ano do ensino médio com 35 alunos extremamente agitados. Leïla, ainda mais agitada do que os outros, faz parte de um grupo de cinco amigas inseparáveis. Elas se apelidaram de “o grupo das gazelas” e, na maior parte do tempo, andam juntas, entrelaçadas. Leïla parece existir apenas fazendo corpo com esse pequeno grupo, pois elas estão literalmente coladas umas às outras. Elas passam um tempo incalculável pensando nos mínimos detalhes de suas roupas, ajustando a linguagem corporal e pedindo espelhos nos vestiários. Leïla explica, por exemplo, que prefere chegar atrasada na escola a sair de casa sem alisar o cabelo. Ela publica *selfies* regularmente na rede social *Snapchat*.

Durante a segunda aula do ano, ela se colocou ao meu lado antes do início da aula, quando todos os alunos já estavam sentados, e me disse: “Senhora, eu gosto de você, e olha que eu não gosto de professores”. Nas aulas seguintes, multiplicou suas interpelações a mim. Vou dar alguns exemplos.

- Ela se inscreveu na associação esportiva para ter aulas de boxe francês e me disse que agora nos veríamos oito horas por semana, uma vez que ela tem aulas de Educação Física e de Dança, que eu leciono, e sou eu também a encarregada pelas sessões de boxe francês.

- No início de uma aula, estamos sentados em círculo com todos os alunos: vendo que Leïla continua solicitando seu vizinho da direita e sua vizinha da esquerda, peço que ela venha se sentar ao meu lado, o que ela faz de bom grado, lançando-me um olhar cúmplice. Fiquei particularmente surpresa com esse comportamento, que eu não havia previsto. Normalmente, os alunos tendem a reagir dizendo “Não, mas está bem, eu paro” para permanecer ao lado de seus colegas de classe.

- Em outra ocasião, quando fui atingida na cabeça por uma bola, Leïla gritou para o colega responsável por essa ação: “Ei você, assim não dá, você vai machucar a professora!”. Então ela se vira para mim e anuncia que é minha guarda-costas.

A relação transferencial que se instaura entre nós me deixa desconfortável. A repetição dessas interpelações sedutoras me deixa sem saber como responder. Não consigo encontrar o que há em nossa relação que poderia funcionar como um terceiro e permitir que Leïla se desprenda de um “imaginário que cola” (Tyszler, 2017, p. 48), ou seja, um Imaginário que não enlaça as dimensões do Real e do Simbólico.

Gostaria de descrever uma última situação que considero emblemática e que ocorreu vários meses após nosso primeiro encontro. Leïla para na minha frente e me pergunta: “Senhora, eu sou bonita?”. Uma de suas colegas de classe gritou com ela: “Como você fala com a professora, você acha que ela é sua amiga?”, e depois outra continuou: “Sim, e eu, eu sou bonita?”. Um pouco perturbada, mas feliz com a ajuda inesperada oferecida pela colega de classe de Leïla, saio da situação com uma pirueta, respondendo: “Espelho, espelho meu”. Então, uma das alunas retoma: “Ah, sim, espelho, espelho, meu quem é a mais bela do reino?”.

### *No olhar do outro*

Leïla procura se reconhecer no olhar do outro; quase poderíamos dizer que ela se espelha no olhar do outro, tanto que questiona os adultos da escola e seus colegas sobre sua aparência física. Ela encontrou um apoio de identificação com suas amigas que se aventuram em “looks” parecidos e estão agrupadas sob o significante de “gazelas”, mas o que ela está procurando em meu próprio olhar? Em qual lugar ela me coloca na fantasia? Como ela se vê em meu olhar?

A necessidade de reconhecimento é particularmente forte na adolescência e, para muitas meninas adolescentes, envolve a construção de uma imagem que elas mesmas se criam e publicam nas redes sociais: uma espécie de avatar. Os adolescentes (e talvez ainda mais as adolescentes) se situam em relação aos outros com base em coordenadas que cruzam seu próprio olhar e o olhar dos outros sobre seus corpos. Para algumas adolescentes, o investimento excessivo na imagem provavelmente marca um suporte narcísico ao eu (*moi*), estabelecendo de forma permanente um eu (*je*) para lidar com as mudanças corporais pelas quais estão passando. Aqui, novamente, poderíamos invocar o paradigma do espelho. Durante o estágio do espelho, Jacques Lacan afirma que o júbilo da criança diante de sua imagem especular é a expressão da “matriz simbólica onde o eu [*je*] se precipita em uma forma primordial, antes de ser objetivado na dialética da identificação com o outro e que a linguagem lhe restitua no universal sua função de sujeito” (Lacan, 1966a, p. 94). O que entendemos aqui é o caminho da pulsão escópica, ao qual retornarei mais tarde. Se, no paradigma do espelho, há uma relação dual entre a criança da realidade e a imagem especular, mediada pela linguagem, que de certa forma leva a criança a tomar o lugar da imagem especular refletida de volta para ela no espelho e, assim, reconhecer a si mesma, o adolescente, para se apropriar de um corpo em transformação, deve passar por um novo processo de reconhecimento. Enquanto a criança se aliena à sua imagem especular, o adolescente às vezes se aliena, como no caso de Leïla, a uma imagem que ele constrói para si mesmo. Para falar sobre esse outro com o qual o adolescente se identifica, Houari Maïdi toma como ponto de partida a noção de Otto Rank (1914) sobre o “duplo” e a noção de Sigmund Freud (1919/2001) sobre a inquietante estranheza. Ele escreve: “O duplo é a imagem espelhada do outro eu, um estranho que é ao mesmo tempo o próprio eu” (Maïdi, 2012, p. 155). Na adolescência, o duplo é uma imagem idealizada do eu, tanto familiar quanto estranha. Ao incorporar essa imagem, o adolescente se separa do corpo de uma criança para se apropriar de um corpo genitalizado. A imagem que o adolescente cria para si mesmo representa uma espécie de ilusão de ótica, cuja função é desviar seu olhar de um Real do corpo inquietante, sobre o qual ele prefere não saber muito. Ele busca reconstituir uma imagem modificando sua aparência por meio de códigos de vestimenta, de acordo com o reflexo que percebe no olhar de um pequeno outro, a fim de encontrar outro campo de visibilidade no grande Outro.

Poderíamos, mais uma vez, tomar aqui o exemplo da louva-a-deus como Lacan o propõe, desta vez no *Seminário IX, A Identificação* (1961-1962). Ele descobre o que o representa ao se ver refletido no olhar da louva-a-deus: ele vê “essa pequena imagem de [si mesmo] como um

louva-a-deus macho no olho facetado do outro” (p. 333). É o seu reflexo no olho do louva-a-deus que lhe dá indicações do que ele é como objeto para o Outro. Essa ilustração é particularmente interessante na adolescência, período em que o sujeito já não se reconhece mais no registro especular e busca se identificar no olhar do outro. Segundo a psicanalista Tatiana Pellion, “o que precisa ser simbolizado nesse momento da vida é justamente o que não pode ser visto, 'um buraco' nessa mesma imagem, o objeto pequeno *a*” (2009, p. 274). Esse objeto *a*, que não pode ser especularizado e é inacessível porque está “perdido”, é central para a questão escópica. Tatiana Pellion acrescenta que “na adolescência, o olhar como objeto pequeno *a* parece estar na encruzilhada como algo que produz angústia, causa desejo ou está em jogo na constituição da fantasmática” (ibid, p. 275). Podemos nos perguntar se não é a impossibilidade de articular o objeto *a* ao especular que é a fonte de angústia na adolescência. Diante de uma experiência corporal indizível, o adolescente tenta dominar a imagem especular construindo um avatar com o qual se identifica, postando-o nas redes sociais. Essa maneira de desviar o olhar dos outros, bem como o seu próprio, como um ilusionista, é uma forma de se esquivar da questão da simbolização, tentando controlar um corpo que, no final, só lhe pode escapar. Desta vez, poderíamos nos referir ao mito de Narciso para evocar os perigos dessa identificação imaginária ligada ao uso, às vezes excessivo, das redes sociais. Narciso, tão apaixonado por sua imagem, se apaixona por ela sem se reconhecer. O risco para o adolescente, ao construir um avatar virtual com o qual deseja se parecer, seria permanecer preso em uma identificação narcísica na qual ele não consegue perceber sua própria falta. Para não ficar preso a essa representação, o adolescente precisa se deslocar no campo da fala e da linguagem para reconstituir uma imagem, encontrando novos significantes que o representem (Rassial, 1996).

Essa última monografia também aborda a complexidade da posição do adulto diante de uma pergunta recorrente entre os adolescentes: o que a outra pessoa quer de mim? Como ele me vê? Esse deslocamento do “Che vuoi” (Lacan, 1966b) preso no objeto olhar torna a relação educacional mais complexa durante a adolescência. Em meu trabalho como professora de Educação Física, muitas vezes me perguntei sobre a dimensão ética dessa posição, o papel do professor e qual lugar ocupar quando confrontado com os “chamados” dos adolescentes. O que significa “estar lá” e até que ponto? Essas questões são particularmente agudas na disciplina que eu estava lecionando, pois é uma disciplina que lida com o corpo. As interpelações por meio das quais os adolescentes buscam verificar se o outro está realmente lá não são diferentes da posição do *Nebenmensch* (Freud, 1895/2019). O *Nebenmensch* é este outro que ouve o chamado do bebê [*infans*] (aquele que ainda não fala) e o acompanha na sua entrada no mundo da linguagem. Como podemos ouvir o chamado do adolescente e como podemos responder a ele? Envolvido na transferência, às vezes é muito difícil para o professor ocupar esse lugar. A tarefa complexa que todos os professores e educadores bem conhecem é evitar se aproximar demais, mantendo-se aberto ao encontro, e acolher as perguntas existenciais que são feitas pelo adolescente, evitando respondê-las em seu nome. Acompanhar a transição para a vida adulta sem se deixar cair nas armadilhas da “mistura de rebeldia e dependência que é tão desconcertante nos adolescentes” (Winnicott, 1962/1989, p. 405) pode, às vezes, colocar os professores em dificuldades. Jean-Claude Filloux afirma que “é importante saber como ‘domar’ o laço transferencial” (2007, p. 26) para que a identificação com o professor possa ser sublimada. De acordo com Ilaria Pirone, essa posição na transmissão exige a criação de um espaço de encontro no qual o Real do corpo, confrontado com o impossível da tragédia edipiana que se repete na adolescência, encontra um espaço para se enlaçar com o Simbólico por meio

do viés do Imaginário. O imaginário, diz ela, pode ser representado pelo conhecimento carregado e incorporado pelos professores (2020b).

Diante do risco de um corpo exilado do olhar do Outro, o adolescente busca reconhecimento no olhar do outro, outro adulto, outro professor. A responsabilidade dos profissionais da educação é olhar para os adolescentes de uma forma que os convide a assumir uma posição de sujeito, um olhar que apoie a vacilação do sujeito sem reificá-lo em uma figura imaginária da adolescência. O *Nebenmensch* também é definido por Freud como um outro semelhante que está ao lado da criança e olha na mesma direção que ela. Não se trata de olhar para o adolescente em uma dimensão de completude, mas de permitir que ele encontre no olhar do adulto aquilo que relança o desejo. É com ele (o *Nebenmensch*) “que o homem aprende a reconhecer”, escreve Freud (1895/2019, p. 85). A presença desse outro e o alcance de seu olhar não fazem parte de uma dualidade imaginária, como no exemplo da louva-a-deus, mas apoiam e acompanham o adolescente em um processo de emancipação. Para que o adolescente possa olhar para fora, em direção ao social, ele precisa encontrar o olhar de um adulto, um professor, que está olhando para o mesmo ponto no horizonte e assume a posição de um sextante. Esse olhar sustenta uma promessa de futuro, cuja aposta não é se a promessa será cumprida ou não, mas nas seguintes perguntas: “Quem a manterá? E para quem ela será cumprida?” (Berges, 2016, p. 247).

### **Discussão: o objeto olhar e a pulsão escópica na adolescência**

Como as monografias apontam, as mudanças psíquicas são impulsionadas pelo biológico, forçando o adolescente a reconstituir uma imagem inconsciente do corpo (Dolto, 1984) que foi distorcida pelos eventos da puberdade. Diante de um corpo mutante, intrigante e desconcertante, o adolescente pode ficar atento, perplexo, envergonhado, até mesmo atônito ou aterrorizado. Esse encontro com uma alteridade íntima, com alguém que não é ele e que, no entanto, é ele mesmo, de um *inquietante familiar* (Freud, 1919/2001), perturba sua vida psíquica. O corpo na adolescência é aquilo que perturba, desorienta, desaloja o sujeito para um outro lugar. O processo subjetivo de reconhecimento é fortemente impactado pela maneira como o adolescente vê seu próprio corpo e pela maneira como se percebe no olhar do outro. Lidando com um imaginário que foi atingido pelo Real da puberdade, tornando inoperantes as teorias sexuais infantis, o adolescente é confrontado com uma relação diferente com a sexualidade, exigindo uma nova visibilidade no campo do Outro. Ele busca se reconhecer e ser reconhecido, operações que colocam em jogo as dimensões pulsionais “ver” e “ser visto”.

A questão escópica esteve no centro das preocupações de Freud a partir de 1905 em seu ensaio “As metamorfoses da puberdade”, publicado nos *Três ensaios sobre teoria sexual*. A pulsão de ver, ligada à busca de um objeto e à curiosidade pelo conhecimento, levou Freud a caracterizar o olho como uma zona erógena privilegiada na puberdade. Entretanto, não se trata de uma questão de visão, mas sim do objeto pulsional, o olhar, no qual o desejo do Outro é condensado. Com o advento de um corpo sexualizado, o adolescente reconhece o objeto causa de desejo como definitivamente perdido: *das Ding* (Freud, 1895/2019), a “coisa” que, segundo Lacan, representa a mãe marcada pela proibição do incesto, torna-se a pedra angular da reorganização subjetiva na adolescência. Como não pode ser esquecida, mas é inacessível, ela só pode estar presente no inconsciente na forma de uma representação (Freud, *ibid.*). Isso leva Freud a especificar que “a vida sexual do adolescente dificilmente tem outra latitude que não seja a de se propagar em fantasias” (Freud, 1905/1987, p. 169). De fato, as teorias sexuais sobre as quais a fantasia original foi construída não constituem mais um ponto de referência subjetivo

para o adolescente, que precisa refazer sua fantasia articulando três dimensões: o que ele vê do mundo, como ele se percebe nesse mundo e como ele 'é visto'. Assim, o processo puberal, no qual o corpo se transforma diante dos olhos do adolescente e que ele não pode interromper, leva-o a reorientar seu olhar para investir em novos espaços de simbolização do objeto *a*.

Poderíamos então pensar na construção adolescente como uma variação dos três tempos da pulsão escópica: olhar, se olhar e ser olhado. Afirmando que a pulsão de olhar se origina em uma formação narcísica antes de se tornar ativa e deixar o objeto narcísico, Freud definiu esses três tempos pulsionais em 1915 em sua obra *Pulsão e seus destinos*: olhar para um objeto externo em uma dimensão ativa (primeiro tempo), abandoná-lo para voltar o olhar para o próprio corpo em uma posição que se torna passiva (segundo tempo) e ser olhado em sua posição de sujeito (terceiro tempo). Ao situar esses tempos pulsionais na adolescência, podemos identificar um tempo lógico no qual, impulsionado pelas metamorfoses do corpo, o adolescente volta seu olhar para fora para olhar o mundo antes de encontrar outra forma de reconhecimento no Outro e, assim, uma nova inscrição no laço social. Em seu pequeno texto *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, Freud usa uma bela metáfora para descrever essa mudança de perspectiva: “O menino começa, desde o berçário, a olhar para fora, no mundo real, e agora ele tem de fazer descobertas que arruinam sua alta estima original pelo pai e promovem seu distanciamento desse primeiro ideal” (Freud, 1914/2001, p. 230). Freud nos lembra, aqui, que os desafios da puberdade levam ao colapso dos ideais paternos e que o adolescente busca novas figuras de identificação para mudar seu lugar no social, mas também poderíamos entender esse olhar para fora como uma alternativa a uma interioridade excessivamente angustiante. O conflito subjetivo da adolescência coloca em tensão uma dimensão especular e narcísica - voltada para o *eu-ideal* - e a necessidade de encontrar seu lugar entre os outros - ligada ao *ideal do eu*. Enquanto a dimensão imaginária do narcisismo, do lado do *eu-ideal*, tende a envolver o adolescente em uma autorrepresentação desvinculada da dimensão simbólica, o que permitirá que o adolescente volte o seu olhar “para o mundo real” (Freud, *ibid.*), são as forças de sublimação que participam do processo de “criação de si mesmo” (Gutton, 2008) do lado do ideal do eu. Em sua prática com crianças e adolescentes, o psiquiatra e psicanalista Jean-Jacques Tyszler observou “uma dificuldade em se posicionar do lado do que poderia ser chamado de ‘narcisismo simbólico’, ou seja, o que tende para o ideal do eu” (Tyszler, 2019, p. 58). Essa falta de simbolização pode impedir a possibilidade de se desprender de uma imagem que permanece presa em uma identificação narcísica imaginária, impedindo o adolescente de se mover no campo da linguagem. Os termos “entre-deux adolescente” e “passagem do adolescente” assumem toda sua consistência aqui. Para evitar vagar em um mundo intermediário imaginário, uma fonte de júbilo, mas também de angústia, o adolescente precisa encontrar novas âncoras simbólicas no olhar do Outro para mudar seu lugar no laço social e, assim, fazer a transição para outra idade na vida. É nesse terceiro tempo do circuito da pulsão que o encontro com um adulto que atue como *Nebenmensch* pode autorizar que o adolescente se afaste de uma identificação imaginária. Entretanto, nesse espaço de conflito entre quem ele é e quem gostaria de ser, o olhar do outro, entendido como o objeto pulsional no qual o desejo do Outro está alojado, às vezes pode ser intolerável. De fato, se o adolescente (como Lacan diante da louva-a-deus) não se reconhece no olhar do Outro, se o objeto não é simbolizado, então ele se torna o objeto do olhar do outro em uma relação imaginária. Alguns jovens são tão propensos a postar inúmeras *selfies* nas redes sociais quanto são incapazes de suportar o olhar de um estranho sobre eles em um local público. Diante do impossível de dizer e da irrepresentabilidade do corpo, diante do risco de ver seu corpo desalojado do olhar do Outro, o

*impossível de ser* se manifesta na pergunta: “Por que você está olhando para mim?”. A falha narcísica criada durante a adolescência reativa a importância do objeto olhar em um corpo que está sendo “desvelado” e que o adolescente está trabalhando para criar novos véus.

## Concluindo

O que significa olhar, se olhar e ser olhado na adolescência? As monografias destacaram a maneira como os adolescentes buscam se reconhecer no olhar dos outros para encontrar uma nova forma de reconhecimento no Outro e, portanto, novos apoios simbólicos. No entanto, a representação de si por meio da percepção imaginária que os adolescentes têm do olhar dos outros pode facilmente colocá-los em sofrimento ou em um estado de júbilo, como a criança que se descobre pela primeira vez no espelho. Às vezes, o outro parece funcionar como um espelho no qual o adolescente encontra apoio narcísico; por outro lado, o olhar do outro pode ter um efeito de dessubjetivação. A adolescência é um período de reconstituição da imagem corporal, durante o qual o jovem questiona o desejo do Outro para velar novamente essa imagem. Essa operação fundamental articula as dimensões do desejo e da aparência, a partir da pergunta: quem sou eu para o Outro na imagem que eu deixo verem? O que é angustiante para os adolescentes, em busca pelo objeto perdido, é não se reconhecer mais no campo do Outro. Nessa busca pelo Simbólico, os jovens podem se surpreender, e até mesmo se assustar, com seu desejo. As adolescentes das monografias usam uma variedade de estratégias para lidar com sua angústia. Leïla procura o olhar dos outros e busca a si mesma nesse olhar, primeiramente por meio de um processo de identificação com o grupo de colegas, mas também, solicitando uma forma de reconhecimento no olhar do adulto. Os adolescentes, em busca de alguém que se pareça com eles e com quem queiram se parecer, estão procurando maneiras de simbolizar o objeto *a* para se emancipar. Alima, para quem o peso desse olhar é insuportável e provoca um sentimento de vergonha, tenta se esquivar dele. De acordo com Jacques Lacan, a vergonha é um “instante de ver” no qual o sujeito se vê “sendo olhado”. Olivier Douville (2016) argumenta que, se o adolescente não tem outra maneira senão se apresentar como sendo o objeto da pulsão, então o olhar do outro se torna aterrorizante. Sem respaldo simbólico, a vergonha substitui o sentimento de júbilo que a criança experimentava em frente ao espelho. Esconder-se do olhar dos outros ou “deixar-se ver” refugiando-se atrás de uma imagem fabricada do zero não seriam duas formas de indicar a dificuldade que alguns adolescentes têm em finalizar o circuito pulsional que lhes permite mudar de lugar como sujeitos?

## Referências

- Bakero Carrasco, M. & Bidaud, É. (2016). Nom, acte et création. *Adolescence*, 34 (2), 333-346. <https://doi.org/10.3917/ado.096.0333>
- Berges, J. (2016). Le savoir de la mère. In *Le corps dans la neurologie et la psychanalyse. Leçons cliniques d'un psychanalyste d'enfants* (pp. 209-252). Toulouse, France : Érès.
- Bidaud É. (2019). Vers une psychanalyse du paysage. *Psychologie clinique*, 47, 116-128. <https://doi.org/10.1051/psyc/201947116>
- Birraux, A. (2013). *L'adolescent face à son corps*. Paris, France : Albin Michel.

- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. In *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Brusset, B. (1999). La honte à l'adolescence. In P. Gutton, *Affliction : Monographie de la revue Adolescence* (pp. 55-75). Paris, France : GREUPP.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris, France : Seuil.
- Douville, O. (2016). *De l'adolescence errante*. Paris, France : Éditions des alentours.
- Dubois, A. (2019). *Histoires de la pédagogie institutionnelle*. Nîmes, France : Champ social.
- Filloux, J-C. (2007). Vers une pédagogie ouverte à la psychanalyse. In F. Houssier & F. Marty (dir.), *Éduquer l'adolescent ? Pour une pédagogie psychanalytique* (pp. 19-47). Nîmes, France : Champ social.
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, France : Gallimard. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (2001). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes I* (pp. 227-231). Paris, France : PUF. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (2001). *L'inquiétant familial*. Paris, France : Payot et Rivage. (Trabalho original publicado em 1919).
- Freud, S. (2012). *Pulsions et destins pulsions*. Paris, France : Petite bibliothèque Payot. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (2019). *Esquisse d'une psychologie*. Toulouse, France : Eres. (Trabalho original publicado em 1895).
- Gavarini, L. (2020). L'adolescent un étranger de passage : comment le théâtre de Wajdi Mouawad vient à l'appui d'une clinique de l'adolescence contemporaine. *Les carrefours de l'éducation*, 50, 91-104. <https://doi.org/10.3917/cdle.050.0091>
- Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Paris, France : Odile Jacob.
- Imbert, F. (1997). *L'inconscient dans la classe*. Issy les Moulineaux, France : ESF.
- Julien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*. Paris, France : Galilée.
- Lacan, J. (1961-1962). *Le Séminaire, livre IX : L'identification*. Recuperado em 15 jan. 2021, de : [http://www.valas.fr/IMG/pdf/S9\\_identification.pdf](http://www.valas.fr/IMG/pdf/S9_identification.pdf) (Apresentação oral em 1961-62, publicação inédita).
- Lacan, J. (1966a). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. In *Écrits* (pp. 93-100). Paris, France : Seuil.
- Lacan, J. (1966b). Subversion du sujet et dialectique du désir. In *Écrits* (pp. 793-827). Paris, France : Seuil.
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, livre XI : Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris, France : Seuil. (Apresentação oral em 1964, publicação original em 1973).
- Lacan, J. (1974-1975). *Le séminaire, livre XXI. RSI*. Recuperado em 15 jan. 2021, de : <http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I..pdf> (Apresentação oral em 1974-75, publicação inédita).

- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, livre XX : Encore*. Paris, France : Seuil. (Apresentação oral em 1972-73, publicação original em 1975).
- Lacan, J. (2004). *Le Séminaire, livre X : l'angoisse*. Paris, France : Seuil. (Apresentação oral em 1962-63, publicação original em 2004).
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et Infini*. Paris, France : Fayard.
- Maïdi, H. (2012). *Clinique du narcissisme. L'adolescent et son image*. Paris, France : Armand Colin.
- Marcelli, D. (2008). Regard adolescent, le regard qui tue ! *Enfances & psy*, 41, 50-55. <https://doi.org/10.3917/ep.041.0050>
- Pellion, T. (2009). Présentation de l'objet à l'adolescence, *Recherche en Psychanalyse*, 8, 265-281.
- Pirone, I. (2020a). Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre : quelle place pour la transmission de la culture à l'école ? *Cliniques méditerranéennes*, 102, 109-121. <https://doi.org/10.3917/cm.102.0109>
- Pirone, I. (2020b). L'accompagnement en éducation : une nouvelle façon d'esquiver la rencontre avec l'adolescent ? *Carrefours de l'éducation*, 50, 21-35. <https://doi.org/10.3917/cdle.050.0021>
- Rank, O. (1973). *Don Juan et le double*. Paris, France : Petite bibliothèque Payot. (Trabalho original publicado em 1914).
- Rassial, J-J. (1996). *Le passage adolescent*. Toulouse, France : Érès.
- Tyszler, J-J. (2017). Quand l'imaginaire s'exfolie. *La revue lacanienne*, 18, 46-50. <https://doi.org/10.3917/lrl.171.0046>
- Tyszler, J-J. (2019). *Actualité du fantasme dans la psychanalyse*. Paris, France : Stilus.
- Vanier, A. (1998). *Lacan*. Paris, France : Les belles lettres.
- Winnicott, D.W. (1989). L'adolescent. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp.398-408). Paris, France : Payot et Rivage. (Trabalho original publicado em 1962).

**Tradução:** Marcella Siniscalchi  
**E-mail:** [marcella.bbs@gmail.com](mailto:marcella.bbs@gmail.com)

**Revisão gramatical:** Fernando Savi Drummond  
**E-mail:** [fernandosavi@gmail.com](mailto:fernandosavi@gmail.com)

Recebido em fevereiro de 2022 – Aceito em agosto de 2023.