

ADOLESCÊNCIA EM DEBATE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Candida de Souza¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal-RN, Brasil

Daniele Nunes Henrique Silva

Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil

RESUMO. Nos estudos sobre adolescência, percebemos que, cada vez mais, a psicologia tem sido convocada a dar respostas a questões inerentes a esta fase específica do desenvolvimento. A perspectiva histórico-cultural, proposta por Lev Semenovitch Vigotski e seus seguidores, tem se apresentado enquanto importante abordagem teórica para a compreensão do humano. Assim, o presente estudo objetiva oferecer contribuições ao debate da adolescência enquanto uma categoria social e uma etapa particular do desenvolvimento cultural dos sujeitos. Desta forma, apresentam-se aqui as principais ideias do pensador russo, aliando-as a uma discussão que ainda é incipiente nos estudos da perspectiva histórico-cultural: o papel do corpo na constituição dos sujeitos. Com este ponto de partida, constroem-se argumentos que reforçam o caráter monolítico da constituição do humano, no qual mente e corpo são partes indissociáveis de uma mesma engrenagem, que se desenvolvem conjuntamente ao longo da história do sujeito, por meio das relações sociais que os indivíduos estabelecem com os elementos do meio. Aponta-se, como considerações finais, que o papel do corpo no processo de desenvolvimento do pensamento em conceitos – característica peculiar da adolescência – não pode ser negligenciado quando se propõe a compreender a constituição do psiquismo em sua totalidade.

Palavras-chave: Adolescência; psicologia histórico-cultural; desenvolvimento humano.

ADOLESCENCE IN DEBATE: THEORETICAL CONTRIBUTIONS IN THE LIGHT OF THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

ABSTRACT. In the studies about adolescence, it is noticeable that psychology has more and more been invited to give answers to questions pertaining this specific period of the human development. The historical-cultural perspective proposed by Lev Semenovitch Vygotsky and his followers has represented an important theoretical approach to the comprehension of the human being. Thus, this study aims to offer contributions to the debate about adolescence as a social category and a particular stage of the cultural development of subjects. In this way, the main ideas of this Russian theorist are presented here, incorporating them into the discussion that is still incipient in the studies of the historical-cultural perspective: the role of the body in the constitution of subjects. With this starting point, we build arguments that reinforce the monolithic characteristic of the constitution of the human being, where the mind and the body are inseparable parts of the same gear, that develop together along the lifespan, through the social relations of the individuals with the environmental elements. As final considerations, it is pointed out that the role of the body in the process of developing a conceptual thought – a specific characteristic of adolescence – cannot be neglected when we propose the goal to understand the constitution of the totality of the human psyche.

Keywords: Adolescence; historical-cultural psychology; human development.

ADOLESCENCIA EN DEBATE: CONTRIBUCIONES TEÓRICAS BAJO LA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

RESUMEN. En los estudios acerca de la adolescencia, percibimos que, siempre más, la psicología es convocada a contestar a cuestiones que son inherentes a esta etapa específica del desarrollo. La perspectiva histórico cultural, propuesta por Lev Semenovitch Vygotsky y sus seguidores, se ha presentado mientras un importante abordaje teórico en

¹E-mail: didasouza@gmail.com

la comprensión del humano. Así, en el presente estudio se tiene por objetivo ofrecer contribuciones al debate de la adolescencia mientras una categoría social y una etapa particular del desarrollo cultural de las personas. De esta manera, presentamos aquí las principales ideas de este pensador ruso, asociándolas a una discusión que todavía es incipiente en los estudios de la perspectiva histórico cultural: el papel del cuerpo en la constitución de los sujetos. Desde este punto de partida, se formula argumentos que refuerzan el aspecto monolítico de la constitución del humano, donde la mente y el cuerpo son dos partes indisociables de un mismo engranaje, que se desarrollan conjuntamente al largo del desarrollo, vía relaciones sociales que tienen los individuos con los elementos externos. Se apunta, como consideraciones finales, que el papel del cuerpo en el proceso de desarrollo del pensamiento en conceptos – característica particular de la adolescencia – no puede ser descuidado cuando nos proponemos a comprender la constitución del psiquismo humano en su totalidad.

Palabras-clave: Adolescencia; psicología histórico cultural; desarrollo humano.

Introdução

O problema da adolescência perpassa diversas esferas sociais: o Estado, as políticas públicas, a vida privada, o seio familiar e a sociedade como um todo (Souza & Paiva, 2012). No mundo ocidental, baseado em fatores sociais, culturais e econômicos, a faixa etária que delimita legalmente a adolescência compreende o período de desenvolvimento entre cerca de dez e 19 anos, com variações de acordo com especificidades regionais (UNICEF, 2011). No Brasil, o marco jurídico-normativo define como adolescente o sujeito entre 12 e 18 anos de idade (ECA, 1990).

No entanto, cabe a indagação: seria somente a idade o fator delimitador da adolescência? Quais os outros aspectos que definem a condição de ser adolescente? De que maneira e em que momento o desenvolvimento da criança passa a dar lugar a uma nova categoria social? No âmbito do conhecimento científico, diversas são as teorias que se debruçaram a estudar esse fenômeno, de maneira que não nos parece suficiente falar apenas da idade como um fator delimitador da adolescência. Compreendemos a necessidade da faixa etária fixada, especialmente para fins de execução de políticas públicas, no entanto, a complexa constituição do humano nos pede uma análise mais aprofundada acerca desse período específico da vida, a partir da compreensão da extensa gama de experiências e relações sociais que o constituem.

As áreas do conhecimento que se dedicaram ao estudo da adolescência perpassam a antropologia, sociologia, psicologia, biologia etc. No âmbito da psicologia, as teorias têm apontado, ao longo dos anos, para a predominância de enfoque maturacional/biológico, ao analisar o desenvolvimento desses sujeitos. Stanley Hall (1884-1924), teórico do início do século XIX, é considerado o primeiro psicólogo a pensar o problema da adolescência, definindo-a como uma fase específica do desenvolvimento humano. Ele produziu pesquisas baseadas no desenvolvimento da espécie (filogênese) e no desenvolvimento humano (ontogênese), definindo a adolescência como uma etapa de transição e com características de natureza universal (Hall, 1904). A concepção de Hall era apoiada pela teoria maturacionista, desenvolvida por Arnold Gesell (1880-1961) e, por muito tempo, fundamentou diversos estudos, reafirmando o lugar central da maturação biológica como determinante no processo de desenvolvimento.

Como sinalizamos anteriormente, os enfoques que buscam universalizar e naturalizar a adolescência são insuficientes enquanto ferramenta de análise da complexidade dessa fase do desenvolvimento. São perspectivas que, apesar das suas contribuições no que se refere à maturação biológica, por vezes acabam por reforçar a propagação de *mitos* do senso comum e reforçar estigmas do *descontrole emocional*, *da perturbação*, *da aborrecência* como condições biologicamente inerentes a esses sujeitos. A fim de desconstruir esses mitos, cabe aos saberes *psi* dar respostas à questão da adolescência, levando em consideração os fatores histórico-culturais para compreensão do fenômeno.

Os autores contemporâneos (Dinis & Asinelli-Luz, 2007; Facci, 2010; Tomio & Facci, 2009; Souza, 2017, entre outros) que partem da perspectiva histórico-cultural já apresentam grandes contribuições nesse sentido, enfatizando a importância do surgimento do pensamento conceitual na adolescência, as transformações culturais etc.. No entanto, existe um aspecto que consideramos de extrema relevância e que tem sido pouco abordado, a saber: a compreensão da unidade sujeito-corpo no processo de desenvolvimento cultural do adolescente.

De acordo com Sawaia & Silva (2015), ao criticar a noção dualista cartesiana em seu separatismo epistemológico, L. S. Vigotski (1896-1934) propõe analisar a complexidade do desenvolvimento como uma *totalidade*. Sem dúvida, o conceito de *totalidade* advém da influência central de K. Marx (1818-1883) na arquitetura epistemológica Vigotskiana, mas não podemos negar a importância dos trabalhos de B. Espinosa (1632-1677) para consolidação do princípio monista em sua indissociabilidade mente e corpo.

Todos esses pressupostos são fundamentais para a compreensão dos processos subjetivos na adolescência, sinalizando a favor de um desenvolvimento que é complexo, contraditório, dinâmico e singular. Mas, ao mesmo tempo, histórico, cultural e universal.

O problema da adolescência na psicologia histórico-cultural

Vigotski, ao desenvolver a teoria histórico-cultural, teve como problema central investigar de que forma acontecem as mudanças em nosso psiquismo ao longo do desenvolvimento e, em especial, como se desenvolvem as funções psicológicas superiores, a partir das relações sociais. Por se tratar de uma produção teórica do século XIX, por vezes, Vigotski resgata elementos da teoria maturacionista, no entanto, avança radicalmente nas suas análises, trazendo contribuições para pensar os aspectos culturais na constituição dos sujeitos. Ateremos-nos aqui a essas contribuições, especialmente, no âmbito da adolescência.

A respeito desse período específico da vida, Vigotski não se debruçou prioritariamente à investigação de como ela se constitui. Seus estudos eram mais centrados na busca por compreender o desenvolvimento humano como um todo, muitas vezes a partir de pesquisas desenvolvidas com crianças. No entanto, entre os variados temas estudados pelo autor, a adolescência mereceu destaque especialmente em sua obra intitulada: *Paidología de la adolescencia* (Vigotski, 1984/2014), na qual trouxe um desenho teórico fundamental para a compreensão de como ocorre o desenvolvimento cultural dos sujeitos nesse período da vida. Analisou pesquisas de vários contemporâneos estudiosos da área, teceu críticas e desenvolveu seus estudos por meio de cortes genéticos, para chegar a importantes conclusões a respeito das mudanças que ocorrem nesse período do desenvolvimento.

De acordo com seus argumentos, a constituição da subjetividade, ou do que nos torna humanos, não é somente fruto da evolução biológica, como um processo interno, mas resultado de uma relação construída histórica e culturalmente com o mundo, de modo que o desenvolvimento do psiquismo segue as mesmas leis que guiam o desenvolvimento histórico da humanidade (Vigotski, 1984/2014). Aqui, o significado de história aparece tanto no âmbito filogenético (história geral do desenvolvimento da humanidade), quanto no ontogenético (história do desenvolvimento de cada pessoa). A compreensão do desenvolvimento a partir dessas duas dimensões é o ponto central na perspectiva histórico-cultural, que possibilita a investigação do desenvolvimento humano a partir de uma episteme.

Ao romper com prescrições mecanicistas e meramente biológicas sobre o desenvolvimento humano, a perspectiva histórico-cultural parte do pressuposto de que a consciência é social. Nessa direção, podemos dizer que o psiquismo não consiste numa manifestação meramente fenomênica (*fanei*) nem pré-existe ao homem, mas reflete/refrata os contextos econômicos, sociais e culturais em que ele vive, bem como o processo histórico que o produziu. Desta forma, parece-nos que não faz sentido tratar do fenômeno psicológico sem buscar compreender as condições materiais de produção do humano.

(Des)Continuidades da unidade sujeito-corpo na transição da infância à adolescência

Em seus estudos sobre a adolescência, Vigotski aponta que o surgimento do pensamento em conceitos constitui-se como o principal diferencial no desenvolvimento cultural dos adolescentes. Para o autor, a passagem do pensamento em complexos, característico do período da infância, para o pensamento em conceitos (intelectualização do desenvolvimento), via de regra, coincide com a fase de maturação sexual ou puberdade. Analisa-se a puberdade apenas a partir de uma perspectiva maturacionista, podemos defini-la como um período de mudanças hormonais e corporais que demarca a transição da infância para a adolescência. Mas, ao pensar nesse corpo em transformação, há de se

ter em conta a sua dimensão histórica e cultural. Afinal, qual é a mudança qualitativa (quer seja: cultural e histórica) que constitui a vida dos adolescentes? O que é específico desse momento ontogenético?

Já sinalizamos que a unidade sujeito-corpo não consiste apenas em um conjunto de órgãos e sentidos que se desenvolvem ao longo do tempo. A unidade sujeito-corpo é constituída culturalmente, objetivando-se em relações sociais concretas. Como lócus de produção de significados e sentidos, como sustentaria Vigotski, não há um corpo ausente de subjetividade. Até o mortos são sujeitos de seus corpos.

Como aponta Costa (2012), é na unidade sujeito-mente que se materializam os discursos e as ideologias de uma determinada sociedade. É nessa unidade, muito contraditória, que nos tornamos sujeitos de necessidades e de desejos. Sujeitos que são conformados pela história, mas que também *(des)conformam* a própria história.

Na adolescência, a formação de um corpo qualitativamente e quantitativamente diferente da infância resulta em novas configurações subjetivas. Não nos é desconhecida, por exemplo, a afirmação de que a adolescência é uma fase *inerentemente problemática*. Sabemos que tal acepção parte de preconceitos e estereótipos que são herdados da teoria maturacionista. Há, de fato, um pensamento hegemônico defensor da ideia de que os adolescentes, ao não saberem lidar com as transformações biológicas, entrariam em conflito e teriam propensão a determinados *comportamentos inadequados*, muitas vezes não condizentes com o que é aceito socialmente.

Vigotski não nega que a adolescência é um período crítico. Mas sua afirmação se sustenta por um percurso epistemológico radicalmente diferente das concepções vigentes em sua época. Na verdade, o psicólogo bielorrusso (1984/2014) critica alguns que defendem esse período enquanto uma crise que evolui de forma dramática e negativa, e outros que argumentam a favor de uma maturação baseada em aspectos positivos e uniformes.

A teoria histórico-cultural supera essa dicotomia, dando origem a uma perspectiva qualitativamente revolucionária. Ou seja, Vigotski não compreende a adolescência como algo dado, ou negativo, mas como um momento do desenvolvimento que dá origem a um funcionamento completamente novo do psiquismo.

Para tanto, Vigotski parte de uma construção teórica crítica sobre a periodização das idades, enfatizando os critérios histórico-culturais. Nesses contextos, ele apresenta a existência de algumas *crises* durante o desenvolvimento, que envolvem a transformação radical do psiquismo. A adolescência abarca um desses períodos *críticos*, como veremos mais adiante.

As crises, para Vigotski, não se referem apenas a um fator interno ao organismo que se desenvolve, mas são determinadas pelo contexto social no qual esse corpo se conforma. Existe, então, uma relação dialética permanente no período de transição para a adolescência, entre os processos de significação desse corpo-sujeito no mundo e os elementos externos que ele interpreta e também modifica.

Assim, os períodos de crises não são determinados por um intervalo temporal fixo. A linha que delimita o início e o fim da crise é variável e indefinida. Os períodos críticos são distintos em cada criança ou adolescente, mesmo que estas apresentem posições sociais parecidas (pois a síntese das experiências que constitui os sujeitos nunca será a mesma para 02 pessoas). Deste modo, as condições exteriores determinam o caráter concreto no qual se manifestam e transcorrem os períodos críticos.

Assim, a adolescência é um dos períodos críticos no desenvolvimento, mas não pelas características biológicas que tornam o comportamento desses sujeitos dotado de aspectos particulares. Trata-se de um fenômeno relacionado com as mudanças corporais, que estão diretamente relacionadas aos processos de internalização das experiências, e que estão imbricadas na complexificação das suas possibilidades de atuação do sujeito no mundo.

O conteúdo negativo atribuído a tal período nada mais é que a forma inversa de compreender o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores e suas qualitativas mudanças. A reconfiguração dos pensamentos e o desenvolvimento de uma forma completamente nova de funcionamento é o princípio básico que perpassa essa etapa da vida.

Aqui, vale ampliarmos a discussão sobre a unidade sujeito-corpo para compreensão da adolescência enquanto um fenômeno cultural (e também biológico). Decidimos, então, voltar o nosso olhar para o período que precede a adolescência, a saber: a infância.

Sabemos que na infância, a unidade sujeito-corpo é central no processo de simbolização da criança. Vários pesquisadores da perspectiva histórico-cultural (Souza & Silva, 2010; Costa, 2012; Silva, Costa & Abreu, 2015, entre outros) já discutiram essa questão, demonstrando a centralidade do corpo na constituição das atividades criadoras de brincar, desenhar e narrar, por exemplo. Para eles, o funcionamento do psiquismo muda qualitativamente ao longo da infância e o corpo constitui centralmente essa transformação.

A criança quer brincar de *'ser velhinha'*; de *'ser o lobo'*, criando movimentos, sons e enunciados que dão sentido ao seu personagem. Sem isso, a brincadeira dramática fica sem sentido. Ela também quer realizar ações que não são possíveis na sua vida cotidiana; ela deseja *'andar a cavalo'*, *'dirigir um carro'*, *'fazer uma operação médica'* ou *'tocar um instrumento'*, mas não pode e não consegue. Seu funcionamento psíquico apresenta limitações que são *parcialmente* vencidas no plano imaginativo.

A criança participa do mundo e acessa a experiência cultural por meio de seus recursos imaginativos, que são centrais para o desenvolvimento ontogenético (Góes, 2000; Silva, 2012, entre outros). O mundo objetivo é um lugar em que a unidade necessidade-desejo dá origem à ação criadora da criança (Leontiev, 1992), mas é importante salientar que parte considerável deste mundo objetivo não pode ser vivido plenamente porque ela não pode objetivamente *'pilotar um avião'* ou *'fazer uma operação'*. De fato, o enunciado cotidianamente expresso pelas crianças *'- Quero brincar só se for de verdade!'* demonstra a radicalidade de sua *retórica anedótica* (do grego: *ad'ynaton*); a figura de linguagem para a *'coisa impossível'*.

Na adolescência, portanto, o processo parece se inverter (ou, pelo menos, mudar qualitativamente). A partir das leituras de Vigotski (1984/2014), podemos afirmar que nesta fase se consolidam as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas e suas necessidades culturais superiores. Ou, como diria Marx, a necessidade do homem se converte em necessidade humana (Marx, 1846/2013).

Ao desenvolver o conceito de interesses, Vigotski se diferencia dos demais autores de sua época: E. Thorndike (1874-1949) e W. McDougall (1871-1938), pois ele aprofunda a discussão da necessidade para além do hábito, rompendo com a ideia mecanicista da conduta. Divergindo dos psicólogos de sua época, Vigotski defende que os hábitos são ações e mecanismos associativos caóticos e aleatórios e, portanto, não têm, por si só, uma força impulsora no processo de desenvolvimento. Já os interesses seriam tendências integradas, subordinadas a uma dinâmica geral de funcionamento e que determinam a orientação das ações dos sujeitos, de tal modo que os hábitos se organizariam a partir dessa estrutura geral de funcionamento e teriam uma relação estrutural com os interesses.

Vigotski (1984/2014), então, aponta a existência de dois processos reciprocamente relacionados na formação do conteúdo dos interesses: primeiramente, o surgimento de novas atrações que, pela maturação sexual, compõem a base orgânica do novo sistema de interesses e, paulatinamente, a maturação desse novo sistema que se estrutura. Essas novas atrações e necessidades (1º momento) ampliam o espectro de estímulos externos que impulsionam o desenvolvimento do adolescente e, no processo de reorganização do funcionamento psíquico, possibilita a reconstrução dessas próprias formas de atração, que são transformadas em interesses humanos.

Considerando que a obra de Vigotski data do início do século XX, a utilização do termo interesse seria o que podemos denominar, atualmente, de necessidades culturais, resultantes da inserção na cultura de forma mais complexa e diferenciada, se comparada ao período da infância. Estas emergem sobre a base das necessidades biológicas e, apesar de terem seu próprio curso de desenvolvimento (uma vez que são formações completamente novas), possuem mecanismos afins e atuam dentro dos limites da maturação do corpo, em contextos culturais e históricos determinados, *costurados* (se assim podemos dizer) pelas condições objetivas da existência.

Com experimental clareza temos podido observar como a maturação e o surgimento de novas atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividades, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam a sua conduta, como, a partir do novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo (Vigotski, 1984/2014, p. 11) [tradução nossa].

Aqui, por meio dos processos de conversão do social em necessidade-desejo individual, as ideias que se encontravam aparentemente *fora do sujeito*, no período inicial de seu processo de transformação corporal, passam a ser patrimônio de sua subjetividade.

Em síntese, a mudança de interesses-necessidades durante a infância para a adolescência impulsiona a transformação radical dos mecanismos de comportamento. Os modos de funcionamento já formados continuam a existir, mas agora a partir de uma base radicalmente nova, que se estrutura a partir do surgimento das novas necessidades culturais. Nesse sentido, a relação dialética entre objetivo e subjetivo; entre a força incitadora do contexto – que provoca as mudanças – e o sistema interno das necessidades, fica evidenciada na história do desenvolvimento das necessidades culturais no período da adolescência.

Diante disso, podemos dizer que o período crítico da adolescência constitui um momento essencial na constituição do sujeito, uma vez que se diferencia pela aparição de novas formações culturais da *psychè*. Temos ao mesmo tempo a transgressão do equilíbrio anteriormente encontrado no desenvolvimento infantil, e a incompletude da estabilidade de um organismo adulto. Em busca dessa estabilidade, as funções psíquicas se reconfiguram (Vigotski, 2009).

No entanto, essa maior potencialidade de acesso à cultura, possibilitada pelas transformações corporais – e, portanto, discursivas, simbólicas e de funcionamento psíquico – não é plena. O adolescente tem condições de *'dirigir um carro'*; ele quer *'dirigir um carro'*, mas não pode. Essa condição mais ampla merece maior atenção quando analisamos o atual modelo de sociedade, por meio das contradições, limitações e regras impostas pelo capitalismo contemporâneo. Nele, estão conformadas diferentes formas de expressão do sujeito-corpo e das funções sociais.

À sua época, Vigotski, como um teórico fundamentado no materialismo histórico-dialético, já introduzia a implicação da dimensão de classe no desenvolvimento humano. No caso dos adolescentes, o autor (1984/2014) defende que a sua fase maturacional tem, via de regra, um período mais curto no desenvolvimento daqueles pertencentes à classe trabalhadora, especialmente pelas duras condições de vida e pela necessidade de inserção laboral precoce.

Sobre os interesses dos adolescentes da classe proletária, Vigotski afirma, em sua Pedologia do Adolescente, publicada nas Obras Escogidas (Vigotski, 1984/2012), que escreveu, em 1929, o título “Estrutura dos interesses na idade de transição e interesses do adolescente operário”, como parte integrante da sua obra. No entanto, este ensaio não está disponível em nenhuma das suas obras publicadas no ocidente e provavelmente faz parte do rol dos textos do autor que não foram publicados. Contudo, nos capítulos disponíveis da tradução do Tomo IV em inglês e espanhol, Vigotski defende que o adolescente pertencente à classe operária possui um processo de desenvolvimento qualitativamente diferente do adolescente burguês, visto que, nesta idade, esses fatores influenciam mais fortemente o desenvolvimento do intelecto, pois esse corpo adquire modos de atuar que são produto da socialização do pensamento.

Vigotski(2009) afirma que a resolução de problemas e o surgimento de exigências são fatores objetivos que estimulam o desenvolvimento do intelecto. Assim, a partir do momento que a esfera social não proporciona o acesso a esses contextos mais complexos, o pensamento do adolescente pode experimentar um *tipo de atrofia* (termo nosso), não desenvolvendo formas superiores de pensamento em sua potencialidade, não as atingindo por completo, ou chegando a elas com um grande atraso. Sawaia (2014) também aponta nessa direção ao afirmar que as potencialidades humanas podem sofrer restrições no curso do seu desenvolvimento, a depender das condições materiais de existência.

A formação cultural do psiquismo na adolescência: emoção e imaginação

Outro aspecto importante que delimita a concepção da psicologia histórico-cultural é o papel das emoções nessa nova forma de acesso à cultura. A perspectiva tradicional da psicologia, que tenta explicar a adolescência, considera as emoções o fio condutor do desenvolvimento nesse período, em contraponto à racionalidade, que não teria um caráter determinante nas ações dos sujeitos. Ainda presa à concepção cartesiana, a psicologia tradicional entende que os adolescentes estariam em permanente conflito; dominados por suas emoções.

Essa perspectiva reforça uma visão negativa e dicotômica das emoções, como se estas ocupassem um lugar separado no funcionamento do psiquismo, como abordamos anteriormente. Vigotski (1986/2014) desconstrói tal premissa a partir da concepção de que as emoções não são um bloco à parte no funcionamento psíquico. Estas atuam enquanto mediadoras da ação humana e estão diretamente associadas às necessidades culturais. Conforme afirma Sawaia (2009),

são as emoções, em conjunto com o desejo e a necessidade, que constituem uma esfera do psiquismo bastante valorizada por Vigotski, a da motivação, que é a base afetivo-volitiva da nossa consciência e pensamento e, portanto, contém o último porquê das nossas necessidades e ideias (p. 368).

Na adolescência, o que há de novo nessa estrutura psíquica é a sua intelectualização, a partir da formação do pensamento em conceitos. O brincar da infância se transforma em fantasia na adolescência e, apesar de sua base continuar sendo concreta, a fantasia vai se consolidando de forma cada vez mais abstrata. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, podemos observar também durante essa fase a objetivação da imaginação, no sentido de que esta se adapta às condições racionais, e há um declínio dos momentos apenas subjetivos (Vigotski, 1984/2014).

Para Vigotski (2009), a atividade produtiva, agora ao alcance do adolescente pelas transformações corporais e psíquicas, está associada à redefinição da imaginação criadora, que passa a se objetivar na ação transformadora desses sujeitos no mundo. Para exemplificar, o autor utiliza o exemplo da escrita: os traços objetivo e subjetivo da escrita podem ser encontrados na adolescência, pois são reflexo da ruptura que a imaginação criadora sofre nessa época, passando do tipo subjetivo para o objetivo. O pensamento verbal é inicialmente objetivo e, depois, subjetivo. Isto significa dizer que, num primeiro momento, ele surge em si, para em seguida se constituir enquanto uma função para si. Vigotski (1984/2014) faz, então, a seguinte síntese: a criança, primeiramente age para depois pensar, enquanto que a partir da adolescência, o sujeito primeiro pensa e depois realiza uma determinada ação.

Nesse sentido, somente ao passar pelas transformações que caracterizam a adolescência, a linguagem interior pode chegar a um novo tipo de relação com as demais funções psíquicas. Essa capacidade proporciona o desenvolvimento da autoconsciência e dos aspectos volitivos. As transformações que ocorrem nesse período, de forma e conteúdo das funções psíquicas, consistem na transformação do sujeito *em si* em um sujeito *para si*.

Para Vigotski (1984/2014), todas as coisas existem, inicialmente, *em si*, mas durante o processo de desenvolvimento há a conversão da coisa *para si*, de tal modo que o humano *em si* seria uma criança que ainda se constitui de forma *não-completa* enquanto ser social e, pelo processo de desenvolvimento cultural, se converte em um ser livre e racional *para si*, ao atingir a formação do pensamento em conceitos. Assim, nessa reestruturação psíquica, ocorre o reconhecimento da sua própria realidade interna, de modo que o adolescente passa a conhecer não só aos outros, mas também a si mesmo. A partir daí, torna-se um sujeito capaz de transformar a realidade.

Essa definição se alinha com o conceito marxista de consciência de classe. Iasi (2006) retoma essa ideia ao afirmar que, no processo de luta de classes, a classe *em si* seria determinada pela sua relação com outras classes. Isto é, o proletariado só se define a partir da sua relação dialética com a burguesia; enquanto que a classe *para si*, além de ser uma classe constituinte do capital, seria o reconhecimento da classe como tal. Enfim, um processo que envolve a *autoconsciência*, podendo resultar na organização coletiva e resistência política. Da mesma forma, no âmbito individual, a autoconsciência não é um fenômeno dado, mas desenvolvido à medida que os sujeitos compreendem a si mesmos, por meio das relações sociais que experimentam.

Considerando que a formação da consciência dos sujeitos é também social e que os sujeitos estão inseridos em determinada classe, esse processo não se dá de forma compartimentada e individualizada em cada pessoa, mas faz parte da esfera mais macro da consciência de classe e se define a partir do movimento dialético entre a constituição de si e do mundo, imbricada às relações sociais (Souza, 2017). Da mesma forma, a consciência de classe está apoiada no ser social (e nos corpos que a constituem e que se colocam em ação juntamente com ela).

Assim, em uma sociedade dividida em classes, a atuação desse corpo-sujeito é limitada a apenas uma parte desse todo social, de modo que a forma como a divisão do trabalho acontece (e, por consequência, o suporte material para o estabelecimento de relações sociais) constitui a base social na

qual se dá o processo de formação de cada sujeito. Como consequência disso, a base na qual essa unidade sujeito-corpo é constituída e constitui a própria sociedade (Almeida, Abreu, & Rossler, 2011).

A consolidação do pensamento em conceitos na adolescência

Ao mostrar que existem transformações na forma e conteúdo do pensamento, Vigotski (1984/2014) rompe com teóricos tradicionais que, apesar de concordarem com uma evolução do conteúdo do pensamento, negam a aparição de novas formas intelectuais na adolescência. Para o autor, o funcionamento psíquico superior não é apenas uma continuação das funções elementares, mas uma formação psíquica qualitativamente nova, não somente em conteúdo, mas também na forma pela qual se constitui. Tal funcionamento é gerido por leis específicas que têm conexão com o desenvolvimento orgânico geral do adolescente, mas que são produtos do desenvolvimento histórico da humanidade.

Sempre em busca da compreensão dos mecanismos que possibilitam a gênese das funções psicológicas superiores, o autor faz esse percurso ontogenético partindo da premissa de que tais funções não evoluem em separado. A vida intelectual do adolescente se desenvolve como um sistema único e integral, sintetizado e materializado no corpo, cujas partes estão sujeitas à conexão com o eixo central: a função de formação de conceitos. Assim, a percepção, a memória, atenção, imaginação e a própria constituição da subjetividade perpassam esse eixo, tendo a palavra como elo de sua sustentação.

Nessa direção, sabemos que o período de puberdade significa um importante marco no desenvolvimento humano. É um período de reconfiguração do corpo no mundo, que ocorre vinculado ao surgimento de novas necessidades culturais e que impulsiona a aparição de uma nova forma de pensamento, que consiste em um meio específico e original, tanto com relação à forma, quanto ao conteúdo.

Até chegar ao estágio do pensamento em conceitos, a atuação do corpo está condicionada a outras fases de transformação no pensamento, que diferem qualitativamente entre si. Faroh (2007) aponta que tais caminhos podem ser categorizados na seguinte linha de evolução: a) formação de acúmulos desorganizados: agrupamento de figuras sem suficiente relação entre seus elementos, sem ter completamente definido o significado da palavra; b) pensamento em complexos: a criança começa a categorizar objetos por meio de suas características concretas, por meio das relações reais e objetivas de seus componentes; c) pensamento em conceitos: na sua culminância, é consolidada a capacidade de abstração e de isolamento dos elementos constituintes do conceito.

Vários autores contemporâneos indicam a importância do pensamento em conceitos durante essa fase do desenvolvimento (Tomio & Facci, 2009; Koshino, 2011; Freitas, 2007; Basmage, 2010). Tomio e Facci (2009), por exemplo, indicam que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas coletivamente a partir da apropriação de conceitos pelo indivíduo, de forma que a maior complexidade no manejo conceitual configura o ponto nodal da adolescência. As funções psíquicas, durante esse período, passam por um processo de transformação revolucionária, no qual emergem novas sínteses cognitivas.

Koshino (2011), por sua vez, explica que esse processo revolucionário, que consolida as funções psicológicas superiores no período da adolescência, ocorre por meio de mudanças em suas conexões, que viabiliza a formulação do pensamento a partir dos conceitos. Deste modo, os adolescentes estabelecem novas formas de funcionamento da atividade intelectual, emocional e de comportamento que, em sua raiz, complexificam o processo de desenvolvimento.

Assim, a operação em conceitos permite a assimilação da ciência, da arte e das diversas esferas da cultura, além da participação ativa na vida cultural que rodeia o adolescente (Basmage, 2010). Com isso, não queremos dizer aqui que a criança não participa da vida cultural, uma vez que o processo de simbolização já começa a existir a partir dessa fase da vida. No entanto, é na adolescência que o papel do corpo no processo de simbolização adquire essa nova forma de organização que possibilita maior acesso a tais elementos.

As mudanças no processo da linguagem, a complexificação das emoções e da imaginação (bem como das demais funções psicológicas superiores), ocasionadas pelo desenvolvimento cultural, permitem ao adolescente abarcar as relações e interdependências dos fenômenos a partir do pensamento lógico – que é o conceito em ação –, provocando no sujeito uma reflexão mais complexa e

aprofundada da realidade. Por isso, atentamos à importância do papel da unidade sujeito-corpo nesse período da vida, em que o campo cultural não é mais inacessível em termos biológicos.

Em linhas gerais defendemos a ideia de que o pensamento categorial integra uma unidade sujeito-corpo que também começa a agir de forma completamente nova. À medida que há ruptura com o pensamento concreto/visual-direto torna-se possível a abstração dos objetos, em toda a sua generalidade e especificidade (Vigotski, 1984/2014). Assim, a imaginação do adolescente passa a se apoiar em conceitos, e isso não está desvinculado das transformações biológicas decorrentes da puberdade. Em linhas gerais, significa dizer que o pensamento em conceitos reconfigura a forma como se desenvolve a imaginação durante esse período.

O essencialmente novo no desenvolvimento da fantasia na idade de transição consiste precisamente em que a imaginação do adolescente mantém estreita relação com o pensamento de conceitos, se intelectualiza, se integra ao sistema da atividade intelectual e começa a desempenhar uma função totalmente nova, em uma nova estrutura da personalidade do adolescente. (Vigotski, 1984/2014, p. 142). [tradução nossa].

O conceito é, então, a forma fundamental de conhecer e sistematizar o mundo exterior e a sua formação na adolescência fornece condições para que se possa compreender a si e aos demais. Assim, a pedra angular desse momento da vida, que agrega todas as transformações produzidas no pensamento do adolescente, é essa nova forma de atividade intelectual, visto que há renovação e reestruturação do conteúdo desse pensamento por meio da formação dos conceitos (Freitas, 2007).

Vigotski (2000) afirma ainda que o emprego funcional da palavra é o meio que possibilita o processo de formação dos conceitos. É por meio da palavra que o adolescente estabelece o domínio dos seus pensamentos e o orienta à atividade, com vistas à resolução de problemas. Facci (2004) aponta que nos conceitos está contida a estrutura intelectual da palavra, o que envolve todo o sistema de generalizações e relações sociais, que são determinadas pela cultura, no processo histórico.

O pensamento encontra a culminância da sua verbalização no período da adolescência. Uma vez que pensar verbalmente significa concatenar o pensamento individual com o social, podemos dizer que esta formação psíquica alcança a socialização em sua plenitude quando ocorre a formação de conceitos. Nesse sentido, o significado das palavras e a formação dos conceitos na adolescência dependerão do contexto cultural no qual o sujeito se desenvolve.

Vale salientar que o conceito em si representa toda a complexidade da coisa objetiva, o conhecimento dos seus nexos e relações, bem como a síntese verbal dessa diversidade, em uma imagem total, integrada e multideterminada. Dialeticamente, o conceito não se refere somente ao conhecimento do geral, mas também do singular e do particular e, por isso, “é uma atividade prolongada, que contém toda uma série de atos de pensamento” (Vigotski, 1984/2014, p. 52).

A linguagem compõe esse sistema de conceitos e é o elemento fundante da sua constituição. Por meio da verbalização do pensamento, somos capazes de isolar, abstrair, generalizar e analisar os objetos e, conseqüentemente, tomarmos consciência de que existe um mundo objetivo exterior a nós e um mundo interno subjetivo (Almeida, Abreu, & Rossler, 2011). Assim, a linguagem não é a via por onde se expressa determinada ideia, mas o meio para a criação da mesma; não é um reflexo de uma concepção de mundo, mas a ação que a constrói. Em obra de Vigotski (2009), comentada por Ana L. Smolka, a autora destaca a dupla função que possui a palavra enquanto produção humana: 1) elemento capaz de viabilizar a relação comunicativa com o mundo e; 2) unidade responsável pelos modos de funcionamento das operações mentais, orientando ações e construindo a atividade prática.

Diante dessas considerações, vemos que a formação de conceitos é um processo extremamente complexo, que se encontra no centro do desenvolvimento do pensamento e representa as autênticas e revolucionárias mudanças no conteúdo e na forma do pensamento. Assim, esses dois elementos (forma e conteúdo) não são fortuitos, mas constituintes de um mesmo processo integrado, que os relaciona entre si por meio de um nexos causal histórico.

A consolidação da formação em conceitos tem implicações diretas no modo como o adolescente interpreta e atua no mundo. Contraditoriamente, a maior capacidade de análise da realidade e de acesso aos novos elementos culturais é confrontada com os limites e expectativas impostas ao adolescente, como explorado anteriormente.

A partir de agora, é acessível ao adolescente a realização de atividades mais complexas, a inserção em espaços de sociabilidade mais diversificados e a significação das relações sociais de forma radicalmente diferente, se comparado ao seu universo infantil. No entanto, a sua atuação segue conformada por elementos culturais que o circunscrevem, muitas vezes, a um *vir a ser*. Os desafios que lhe são colocados, se antes estavam relacionados à aprendizagem e internalização de aspectos que favorecessem o pleno desenvolvimento físico e psíquico, agora assumem uma nova característica: a de participação no mundo como um corpo-sujeito, numa dimensão explicitamente ético-política. Se antes (na infância), o interdito estava caracterizado por uma *impossibilidade biológica objetiva*; agora ele se coloca por uma *proibição de ordem cultural subjetivada*. Ou seja: *'Eu consigo dirigir o carro, eu quero dirigir o carro, mas não devo dirigir o carro!'*

Com a passagem ao pensamento em conceitos, o mundo da consciência social objetiva – isto é, da ideologia social – se descortina diante do adolescente. A partir do desenvolvimento de uma consciência para si, emerge a necessidade cultural de uma atuação mais efetiva na vida social. Mas uma atuação que também está determinada pelos limites e possibilidades histórico-culturais dados pela classe social.

Assim, é precisamente nesta fase que se desenvolve intensivamente a ideologia de classes, cuja identificação com determinada classe não é fruto de uma mera imitação de elementos externos, mas de uma comunhão de vida e sensação de pertencimento, por meio das suas atividades e interesses (Silva & Souza, 2015). Daí, apresentamos que a autoconsciência nada mais é do que a consciência social transmutada contraditoriamente (e dramaticamente) para o sujeito e no sujeito.

No contexto de uma sociedade voltada para o consumo, é forjada uma cultura da adolescência em que o modelo ideal de vida passa a ser cada vez mais dotado de significados de liberdade, autonomia e outras características que estariam expressas na categoria social da adolescência. Ao mesmo tempo, essa cultura é a mesma que impõe os limites de atuação efetiva desses sujeitos nos diversos espaços de participação na sociedade.

À luz do que abordamos a respeito da difusão da experiência adolescente enquanto uma condição complexa – associada à rebeldia e aos valores que a definem enquanto uma etapa onde esses sujeitos ainda não estariam *preparados o suficiente* –, a suposta valorização da adolescência está contraditoriamente relacionada à depreciação da experiência (algo menor ou menos importante). Deste modo, a vida social é vivenciada, por eles, de maneira ambígua: ao mesmo tempo em que possuem maiores condições de se integrarem a ela – pela consolidação do pensamento em conceitos – são direcionados a um modelo de consumo massificado, que não leva em conta as necessidades culturais da experiência.

As consequências da consolidação desse ideal de adolescência apresentam-se nas exigências impostas aos adolescentes para sua adequação às mudanças da sociedade atual. Abre-se margem à profunda contradição na experiência subjetiva, trazendo peculiaridades ao seu processo de construção identitária e contribuindo para a crise sociocultural (não natural). O adolescente pobre, por exemplo, lida cotidianamente com uma síntese hegemônica que apregoa (e manipula) os ideais de autonomia, liberdade e vigor, mas vê nas suas condições objetivas de vida limitações e impossibilidades.

Considerações finais

A síntese que se impõe é a compreensão de que as vicissitudes sociais que se materializam na vida dos adolescentes são de ordem histórica, cultural e (não somente) orgânica. Isso implica dizer que, não só os elementos maturacionais conformam as características peculiares do funcionamento psíquico nesse período, como também determinada sociedade constrói uma particular concepção de adolescência, historicamente determinada. Enfim, a adolescência: “é criada historicamente pelo homem, como representação e como fato social e psicológico. É construída como significado na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais.” (Ozella & Aguiar, 2008, p. 99).

A radical transformação do funcionamento psicológico (em especial da emoção e da imaginação) e passagem ao pensamento em conceitos viabiliza uma radical e original forma de atuação deste sujeito-corpo no mundo. Os limites do universo infantil dão origem a escolhas de ordem ética e política; do *'Eu não consigo fazer algo'* para *'Eu não devo fazer algo'*. Temos, portanto, um complexo sistema funcional

que traz reflexões para o campo da psicologia e da pedagogia, bem como das políticas voltadas para esse público.

Para além desse deslocamento epistêmico, buscamos problematizar ao longo deste artigo que a adolescência, enquanto fenômeno histórico-cultural, é permeada pela contradição e ambiguidade constituidoras da sociedade moderna capitalista. Entre a privação e a liberdade; o consumo e o conhecimento, temos uma parcela específica e numerosa de adolescentes que, dada a questão de classe, têm o seu desenvolvimento perpassado por processos de exclusão/inclusão perversa (Sawaia, 2014), que marcam o seu desenvolvimento cultural. Há, portanto, muito para se investigar.

Referências

- Almeida, M. R., Abreu, C. B. M., & Rossler, J. H. (2011). Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 551-560.
- Basmage, D. F. A. T. (2010). *Constituição do sujeito adolescente e as apropriações da internet: uma análise histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Costa, M. T. M. S. (2012). *O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, .
- Dinis, N., & Asinelli-Luz, A. (2007). Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. *Educar em Revista*, (30), 77-87.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, 24(62), 64-81.
- Facci, M. G. D. (2010). A escola é para poucos? a positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vigotskiana. *Psicologia Política*, 10(20), 315-328.
- Faroh, A. C. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda?. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 148-166.
- Freitas, M. T. A. (2007). Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. *Revista Presença Pedagógica*, 13(73), páginas?.
- Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade* (21(71)), 116-131.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, antropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: D. Appeltonand Company.
- Iasi, M. L. (2006). *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular.
- Koshino, I. L. A. (2011). *Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Leontiev, A. N. (1992). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Marx, K., & Engels, F. (1846/2013). *Ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cad. Cedes*, 35 (especial), 343-360.
- Sawaia, B. B. (2014). Introdução. Exclusão ou inclusão perversa? In B. Sawaia, M. B. Wanderley, M. Vêras, D. Jodelet, S. Paugam, T. C. Carreiro, et al. (Orgs.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 7-16). (14a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 264-372.
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.
- Silva, D. N. H., Costa, M. T. M. S., & Abreu, F. S. D. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-131). São Paulo: Summus.
- Silva, D. N. H., & Souza, C. (2015). O justiceiro e o menino: educação ou criminalização da juventude? In A. F. Lima, D. C. Antunes, & M. G. A. Calegare (Orgs.), *A psicologia social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil* (pp. 277-296). Porto Alegre: ABRAPSO.
- Souza, C. (2017). *"A gente nasceu bandido e vai morrer bandido"?: trajetórias de criminalização e escolarização de adolescentes privados de liberdade*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado em março de 2017, <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23600>.

- Souza, C., & Paiva, I. L. (2012). Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. *Estud. Psicol.*, 17(3), 353-360.
- Souza, F. F., & Silva, D. N. H. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 705-712.
- Tomio, N. A. O., & Facci, M. G. D. (2009). Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sociohistórica. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 89-99.
- UNICEF (2011). *Situação mundial da infância 2011. Adolescência, uma fase de oportunidades*. New York: UNICEF.
- Vigotski, L. S. (1984/2014). *Obras escogidas* (Tomo IV). Madrid: A. Machado Libros S.A.
- Vigotski, L. S. (1986/2014). *La imaginación y el arte en la infancia* (11a ed.). Madrid: Ediciones Akal S. A.
- Vigotski, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* (A. L. Smolka, Apres. e Com.) . São Paulo: Ática.

Recebido em 05/03/2017
Aceito em 21/11/2017

Candida de Souza: psicóloga, doutora em Psicologia, pelo PGPDS/UnB e coordenadora adjunta do Centro de Referência em Direitos Humanos Marcos Dionísio; orcid.org/0000-0001-7930-7432.

Daniele Nunes Henrique Silva: professora do Instituto de Psicologia da UnB e do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; orcid.org/0000-0002-8174-2967.