12
UMA IMERSÃO NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA PELO OLHAR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Junior Cesar Minin
Ana Maria de Lima Souza

INTRODUÇÃO

Dentre os fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, assim chamada pela importância que atribui ao papel da história e da malha social no complexo processo de formação do que denominamos de "psique", foi Vygotski (2006) quem mais estudou o desenvolvimento psíquico na adolescência, chamando-a de *idade de transição*. No Volume IV de suas *Obras Completas*, com o título *Psicologia Infantil* (Vygotski, 2006), o autor aborda temas clássicos da Psicologia do Desenvolvimento da infância e da adolescência, trazendo uma série de pesquisas realizadas na época e constantemente preocupado em demonstrar as diferenças entre cada fase.

Suas contribuições são estudadas até hoje e incorporadas à prática de diversos psicólogos dentro e fora do Brasil, inclusive, em processos de avaliação psicológica, para os quais um "diagnóstico" adequado necessita considerar o psiquismo naquilo que possui de histórico e social. Uma das grandes contribuições de Vygotski foi demonstrar a adolescência como um complexo processo produzido em cada pessoa à medida em que ela se apropria do conteúdo cultural circundante. Os adultos são os principais mediadores deste processo de apropriação, pois, teoricamente, já integraram as estruturas e

dinâmicas próprias de um ser humano ao seu psiquismo. É por meio dessa apropriação que a criança aprende a falar, a pensar, a se relacionar e a se comportar a partir dos períodos de desenvolvimento. Mas, como o conteúdo cultural é definido de acordo com as particularidades de cada época e do contexto social do indivíduo, as pessoas também são diferentes, pois se apropriaram de determinadas especificidades.

À luz desse referencial, nos propomos a mergulhar no desenvolvimento psíquico do adolescente, seguindo a trilha deixada por Vygotski que passa, principalmente, pelas noções de função psicológica superior, pensamento por conceitos, autoconsciência, personalidade, imaginação e criatividade. Também faremos menção a Leontiev e Elkonin, na medida em que trazem contribuições pertinentes para a Teoria Histórico-Cultural da adolescência.

OS INTERESSES COMO FORÇAS MOTRIZES DO DESENVOLVIMENTO

Para Vygotski (2006), a compreensão de como o adolescente se desenvolve psiquicamente exige o entendimento das *forças motrizes* que impulsionaram as transformações na estrutura psicológica e no comportamento e, ainda, analisar tais forças na complexidade de seu desenvolvimento sociocultural. Sem a busca pelas causas do comportamento, o trabalho da Psicologia, de acordo com esse teórico, fica pela metade.

As *forças motrizes*[9], que variam em cada fase da idade e regem as transformações produzidas no comportamento, são os *interesses*.

[9] No original: "[...] Fuerzas motrices [...]."

Entendê-los "é a chave para entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente"[10] (Vygotski, 2006, p. 11). O autor discute que os psicólogos de sua época não levavam em consideração as mudanças e movimentos do processo de formação dos interesses, e se iludiam ao conceber que nada de muito novo acontecia no desenvolvimento psíquico do adolescente se comparado com uma criança de 3 anos. Para Vygotski, não se tratava, somente, de rever criticamente a produção teórica sobre a questão dos interesses, mas elaborar uma teoria consistente neste assunto, dado que, em sua análise, os trabalhos existentes eram fundamentalmente empíricos.

Vygotski (2006) criticava o que considerou serem teorias mecanicistas, por reduzirem a aquisição de interesses a um mecanismo de treinamento, ao destacarem a influência da repetição de hábitos e não diferenciarem, de modo consistente, os interesses adquiridos dos instintos. Reduzir interesses a instintos não explica como o homem supera as limitações de sua natureza biológica ou animal. Quanto à teoria estruturalista, o autor a criticou, essencialmente, por não reconhecer o princípio histórico-cultural do desenvolvimento dos interesses. O que mais o incomodava, ao estudar as teorias predominantes, era constatar que dissociavam o aspecto objetivo (realidade objetiva) do subjetivo (realidade interna), isto é, a ausência do pensamento dialético na análise dos interesses.

---

[10] No original: "[...] es la clave para entender todo el desarrollo psicológico del adolescente."

Os interesses são impulsionados por necessidades, na dialética entre a subjetividade e o meio externo. Os objetos podem influir direta ou indiretamente sobre o comportamento, pois "[...] nos provocam, nos atraem ou repelem, nos seduzem ou desviam. Seu papel não é passivo, mas ativo com relação à própria necessidade"[11] (Vygotski, 2006, p. 20), enquanto as necessidades e atrações internas, por sua vez,

> Ampliam infinitamente o círculo de objetos que tem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividade, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam sua conduta, como, a par do novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo. (Vygotski, 2006, p. 24).

Vale relembrar que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a realidade externa desenvolve a subjetividade (dialeticamente), e não apenas aciona ou regula nosso corpo e psique. Nesta perspectiva, segundo Vygotski (2006, p. 18), os interesses "[...] não se adquirem, mas se desenvolvem"[12] e a investigação dos interesses, do ponto de vista do desenvolvimento, foi a inovação mais importante. Neste processo, explica Vygotski (2006, p. 25), que assim como a mariposa deixa a velha forma de crisálida, novos interesses se desenvolvem por meio de um "[...] largo processo de extinção dos interesses infantis na

---

[11]No original: "[...] nos povocan, nos atraen o repelen, nos ordenan, nos seducen o desvían. Su papel no es passivo, sino activo com relación a la própria necesidad."

[12] No original: "Los intereses no se adquieren, se desarrollan".

idade de transição, particularmente sensível e com frequência doloroso [...]”[13].

Outro aspecto a ser considerado, segundo Vygotski (2006), é que os interesses ou as forças motrizes se desenvolvem de modo diferente dos hábitos ou mecanismos do comportamento. Estes continuam existindo, mas no interior de uma nova estrutura de interesses que passa por profunda e intensa mudança, exemplificando com a seguinte situação: se o adolescente for colocado diante de tarefas que requerem hábitos mecânicos, já desenvolvidos, não se observa nenhuma diminuição do desenvolvimento intelectual, mas também nenhum avanço. Somente se vinculados a uma nova estrutura de interesses, tais mecanismos podem sofrer modificações substanciais.

Além do substrato social e histórico, Vygotski (2006) deu atenção à base biológica dos interesses. Segundo ele, o problema não consistia em reconhecer a influência das atrações biológicas que se intensificam com a maturação sexual. O problema era superestimar o papel da maturação sexual e não considerar suas relações com o contexto sociocultural, como nas teorias correntes. A forma mais dialética de reconhecer o desenvolvimento biológico do adolescente significava entender que

> À medida que aparecem as novas atrações, que constituem a base biológica para a reestruturação de todo o sistema de interesses, os interesses se reestruturam e se formam do topo, a partir da personalidade em seu processo de maturação e da

[13] No original: “[...] largo processo de extinción de los intereses intantiles en la edad de transición, particularmente sensible y com frecuencia doloroso [...].”

> concepção de mundo do adolescente.[14] (Vygotski, 2006, p. 36).

Desta forma, as atrações são elevadas "[...] a uma etapa superior e transformadas em interesses humanos, por si mesmos se convertem em momentos internos integrantes da personalidade[15]" (p. 36). Para o autor, este seria o caminho de compreensão mais adequado, desde que ligado a uma concepção histórica e social de adolescência, ou seja, sem perder de vista as singularidades constituídas em cada segmento sociocultural.

OS PERÍODOS E AS CRISES DO DESENVOLVIMENTO

Para Vygotski (1991), a periodização do desenvolvimento, que é a demarcação do desenvolvimento em seus períodos estáveis e em suas crises, foi erroneamente investigada pela psicologia tradicional. Esta não se fundamentou no pensamento dialético e, portanto, mais descreveu do que explicou o fenômeno, tomando como verdadeiras as manifestações externas ao invés de investigar as leis internas. Para Vygotski, apenas o método dialético permite observar o surgimento de novas formações:

> Entendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e

---

[14] No original: "A medida que aparecen las nuevas atracciones, que constituyen la base biológica para la reestructuración de todo el sistema de intereses, los intereses se reestructuran y se forman desde arriba, a partir de la personalidade em su processo de maduración y de la concepción del mundo del adolescente."

[15] No original: "[...] a um peldaño superior y transformándolas em intereses humanos, por sí mismos se convierten em momentos internos integrantes de la personalidad."

> sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado16 (Vygotski, 1991, 254-255).

Conforme o autor, determinadas mudanças da personalidade se processam na criança de forma tão lenta que, praticamente, passam desapercebidas, até que, ao final da mudança, estão maturadas o suficiente para se mostrarem externamente; trata-se de períodos mais estáveis do desenvolvimento. Já com as crises, a lógica seria distinta. As crises se assemelham mais a um tipo de desenvolvimento revolucionário, pois acontecem em um ritmo mais brusco, impetuoso, e apresentam mudanças substanciais por um período breve.

Outra característica interessante das crises é a chamada "[...] índole negativa do desenvolvimento[17]" (Vygotski, 1991, p. 257). Conforme o autor, a psicologia da época entendia que as idades críticas se caracterizam muito mais por uma perda dos interesses já desenvolvidos, pelo esvaziamento da relação consigo mesmo e com o mundo externo, do que pelo aparecimento de novos interesses, novos desejos, processos internos e atividades. O potencial criativo da crise estaria em segundo plano. É por essa perspectiva muito

---

[16] No original: "Entendemos por fomaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado."

[17] No original: "[...] índole negativa del desarrollo."

negativista que, segundo Vygotski (2006), as crises acabam sendo socialmente significadas como rebeldes e contestadoras. Esta é uma visão predominante, especialmente, nas concepções veiculadas sobre a adolescência que, ao contrário do que a sociedade em geral pensa, são concepções socialmente constituídas e difundidas pela mídia com a ajuda do meio científico, sobretudo, da Psicologia, conforme revelam estudos recentes de Bock (2007), Leal (2010), e Mascagna (2009).

De acordo com esses autores, surgiram teorias que, equivocadamente, atribuem à adolescência características que supostamente constituem sua natureza, tais como rebeldia, instabilidade emocional, tendência a estabelecer grupos, luto pela infância perdida, alterações corporais de maturação da sexualidade, dentre outras, e essas características continuam aglutinadas nas significações sociais contemporâneas. O preço pago pela naturalização do período da adolescência é o conhecimento superficial ou o desconhecimento dos processos históricos e sociais que concorrem para a produção dessas características que, de um ponto de vista empírico, realmente se observam nos adolescentes, mas sem uma compreensão de como são produzidas na dialética complexa entre a história individual e as relações sociais, no bojo da sociedade capitalista. A este respeito, Mascagna (2009) conclui que:

> [...] os estudos sobre a adolescência continuam reforçando a visão natural da mesma, impedindo a superação do conceito abstrato da adolescência. Essa idade continua sendo entendida como um momento de crise, não como Vygotski define, crise como salto qualitativo [...], mas como negativa e cheia de dificuldades, a qual os jovens são incompreendidos,

> estão à mercê de seus próprios hormônios e impulsos e cabe aos adultos compreender essa fase e tentar, da melhor forma possível, fazer com que seja uma passagem menos turbulenta e menos sofrida para o jovem, já que, segundo as teorias contemporâneas, ele terá que passar por ela, visto que é inevitável (Mascagna, 2009, p. 26).

Ainda, segundo Vygotski, os aspectos negativos ou destrutivos do desenvolvimento como a *rebeldia*, apenas escondem ou representam o lado inverso das novas mudanças criativas que acompanham as crises: "por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, em uma passagem a uma forma nova e superior[18]" (1991, p. 259). Apropriando-se de estudos empíricos realizados em sua época, Vygotski elenca as diferentes crises do processo de desenvolvimento infantil até o início da adolescência:

> A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da infância inicial. A crise dos três anos é o passo da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura a ponte de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar para a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a

18 No original: "Tras cada síntoma negativo se oculta un contenido positivo que consiste, casi siempre, en el paso a una forma nueva y superior."

> passagem de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária (Vygotski, 1991, p. 258).

Apesar desta caracterização por idade, Vygotski (1991) reconhecia que é difícil precisar o momento de início e de término de cada crise, pois apresentam variações enormes em suas características, entrelaçadas com as condições internas e externas. E, em cada crise, o indivíduo pode vivenciar angustiantes conflitos interiores e nas relações interpessoais, o que também é muito variável, individualmente.

Independente de tais variações, cada período crítico do desenvolvimento é marcado pelo surgimento de uma estrutura única, específica e central, que funciona como uma estrutura global, e não de modo fragmentado. É o todo da estrutura que determinará o curso, a dinâmica e as conexões entre as partes isoladas, guiando a reorganização da personalidade consciente da criança. Esta passa, então, a se relacionar com o mundo externo e consigo mesma de uma outra maneira, com alterações no modo de perceber sua interioridade. A dinâmica que rege esse desenvolvimento parte das relações estabelecidas entre a criança e o seu entorno social, que são diferentes à medida que a criança cresce e ocupa novas posições sociais. Assim, a cada nova "situação social do desenvolvimento[19]" (Vygotski, 1991, p. 264), a estrutura anterior serve como base para a formação de uma nova estrutura que, ao ser concluída, indicará o término daquela etapa do desenvolvimento.

---

[19] No original: "Situación social del desarrollo."

Nesta perspectiva histórica e social, Leontiev (2012) também escreveu sobre a periodização do desenvolvimento individual. Referindo-se às diferentes situações sociais que se apresentam ao indivíduo ao longo da vida, Leontiev (2012, p. 65) afirma que são "as condições já dadas de vida" que definem o conteúdo de cada estágio do "desenvolvimento individual e como um todo." Uma criança não é tratada pelo meio social da mesma forma que um adolescente, e o adulto diferencia-se, também. Isso faz toda a diferença no desenvolvimento do indivíduo, pois, em cada período da vida, as condições sociais e históricas determinam o que o autor chama de "atividade principal", por ser "[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento" (Leontiev, 2012, p. 65).

Segundo o autor, a criança pré-escolar tem o seu círculo de relações, basicamente, circunscrito às vivências familiares. Quando começa a estudar, esse círculo se expande e a criança passa a ser exigida e orientada para novas atividades relacionadas à educação escolar, o que alavanca mudanças em seu psiquismo. Já para o adolescente, a sua participação em grupos com seus pares, o envolvimento com o trabalho e/ou outras áreas do círculo social, engendram as novas modificações psíquicas. Embora sejam as condições de vida que direcionem o lugar que cada pessoa ocupa na organização social, esse processo não é realizado passivamente pelo indivíduo, conforme esclarece Leontiev (2012, p. 82): "a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema de relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as

interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade."

Desta forma, não é o desempenho de qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento das capacidades psicológicas do homem. É preciso que as características da atividade conduzam a uma transformação significativa da subjetividade. Logo, torna-se imperativo analisar o desenvolvimento da atividade da criança, "como ela é construída nas condições concretas de vida" (Leontiev, 2012, p. 63).

A transição de um estágio para outro, guiada pela atividade principal, é desenvolvida com base na conscientização do indivíduo acerca da existência de uma disparidade contraditória: percebe que o nível atual da sua potencialidade não encontrará meio de realização se permanecer com a mesma forma de vida. Segundo Leontiev (2012), a atividade do indivíduo é, então, reorganizada e, por meio dela, chega a um novo estágio no desenvolvimento psíquico.

Neste processo, o autor entende o surgimento das crises de maneira diferente da forma teorizada por Vygotski. Para Leontiev (2012), as crises somente aparecem no indivíduo quando o desenvolvimento deste não está ocorrendo normalmente. Elas seriam indicativas de que o meio social falhou, em algum aspecto, na tarefa de promover o desenvolvimento do indivíduo. Já para Vygotski (2006), as crises ocorrem como parte do processo normal de desenvolvimento, como mencionamos anteriormente.

Outro estudioso, Elkonin (1987, p. 121), trouxe contribuições à Teoria Histórico-Cultural da adolescência, ao enfatizar que uma

das atividades principais que o adolescente estabelece neste período é a "comunicação pessoal". O mundo do adolescente já não é o mesmo que o da criança, centrada em suas relações familiares e fundamentalmente na atividade escolar: o campo de relações do adolescente se amplia e a vida profissional adquire (ou deveria), ao lado da escola, uma importância especial. A forma de sentir e pensar do adolescente também muda: seu intelecto foi (e está sendo) enriquecido com o pensamento por conceitos. De acordo com Elkonin (1987, p. 120), na adolescência surge uma nova atividade principal: o estabelecimento de relações pessoais entre os adolescentes e o conteúdo principal de tais relações "[...] é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais.[20]"

O companheirismo, que engloba tanto o respeito como a confiança e a partilha da intimidade, se torna uma espécie de centro normativo que rege as relações entre os adolescentes, as quais se fundamentam, ainda, em determinadas regras éticas e morais. E é no interior destas relações que "[...] se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida." (Elkonin, 1987, p. 121)[21]. Conforme o autor, essa formação de valores e ideias acontece na medida em que o adolescente, ao se comunicar

---

[20] No original: "[...] es el outro adolescente como individuo con determinadas cualidades personales."

[21] No original: "[...] se forman los puntos de vista generales sobre la vida, sobre las relaciones entre las personas, el futuro próprio; en uma palabra, se estrutura el sentido personal de la vida."

pessoalmente com seus pares, tenta reproduzir as relações que os adultos de uma determinada sociedade estabelecem entre si a partir de normas gerais de conduta. Defende o autor que essa comunicação pessoal é de importância fundamental no processo de desenvolvimento da personalidade do adolescente.

O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Vygotski (2006, p. 117) não demora a enunciar que "o conteúdo principal do desenvolvimento dessa idade de transição é a mudança da estrutura psicológica da personalidade do adolescente"[22], partindo, assim, do pressuposto de que existe uma mudança central e qualitativa, não apenas quantitativa, na estrutura psicológica da personalidade do adolescente em comparação com a infância. Ainda, que toda essa mudança no desenvolvimento psíquico durante a passagem para a adolescência tem como processo interno central a "ascensão das funções e a formação de sínteses superiores, independentes" [23](p. 119). Podemos dizer que os interesses impulsionam o desenvolvimento dessas novas sínteses e, ao mesmo tempo, as funções reestruturadas auxiliarão na constituição de novos interesses no adolescente.

Ao se referir à nova organização mais desenvolvida e independente das funções superiores, não quer dizer que operem isoladamente. Por meio da atividade mediada na interação com os

---

[22] No original: "El contenido principal del desarrolo de esa edad es el cambio de la estructura psicológica de la personalidad del adolescente."

[23] No original: "El ascenso de las funciones y la formación de síntesis superiores, independientes."

adultos portadores dos signos (gênero humano), na criança começa a ser desenvolvida a internalização das funções superiores; no entanto, é na idade de transição que surgem novos "nexos interfuncionais" entre as funções, tornando-as mais complexas, autônomas e com uma nova forma de funcionar (Vygotski, 2006, p. 130). A internalização das funções superiores só se torna possível na adolescência porque as funções psicológicas superiores como a memória e a atenção, que antes funcionavam basicamente sob o controle do meio externo, no período da adolescência se integram "[...] em uma função complexa e em sínteses com toda uma série de processos internos[24]" (Vygotski, 1991, p. 81).

De acordo com Vygotski (1991), esta nova síntese interfuncional e complexa somente é viabilizada quando o adolescente desenvolve a capacidade de pensar por conceitos, que é a capacidade de estabelecer conexões entre os diversos fenômenos e objetos da realidade. Para o teórico, a Psicologia da época estava equivocada ao achar que o *ouro* do pensamento por conceitos era o seu alcance para elencar as características de dado objeto ou fenômeno, o que, na verdade, é uma atribuição do pensamento em sua fase anterior, na infância.

O pensamento da criança, afirma Vygotski (2006), é marcado pela percepção visual-direta. A criança já consegue identificar as características dos objetos, as ações e estabelecer algum tipo de

[24] No original: "[...] en una función compleja y en síntesis con toda una serie de procesos internos."

relação, porém, como o próprio termo *visual-direto* indica, a percepção do pequeno é muito vinculada à realidade concreta.

O impacto do pensamento por conceitos sobre as demais funções é tão decisivo para Vygotski que ele não deixa de exemplificar reiteradas vezes. Assim, quanto à conexão interfuncional entre memória e pensamento, a seguinte transformação foi observada com o surgimento do pensamento conceitual: enquanto que, para a criança, a memória sustenta o pensamento de modo que, para ela, pensar implica em recordar, para o adolescente, é a memória que se subordina ao pensamento, ou seja, buscar alguma memória é como beber nas águas do pensamento (Vygotski, 1991).

Nesse sentido, Tuleski (2008, p. 157) explica que os novos nexos entre as funções, conforme exemplificamos acima, são possíveis porque o pensamento por conceitos "[...] é o responsável pela intelectualização de todas as funções e o domínio da própria cultura". Todas as funções tornam-se objeto do pensamento por conceitos, representando um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo do adolescente. Neste período, os conceitos abstratos passam a regular a relação do adolescente consigo mesmo e com o meio social (Vygotki, 2006).

Não parando por aí, reiteradamente, o autor afirma que suas pesquisas conduziram à constatação de que o pensamento conceitual é a base para todas as transformações psicológicas fundamentais na adolescência, e específica de que transformações está falando:

> A idade de transição é a idade de estruturação da concepção de mundo e da personalidade, da aparição da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para essa mudança é o pensamento por conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna, estão representados em um determinado sistema de conceitos. No conceito encontramos a unidade de forma e conteúdo a que nos referimos antes.[25] (Vygotski, 1991, p. 83).

O que Vygotsky está destacando é que o pensamento por conceitos possibilita ao adolescente desenvolver sua consciência a respeito de si mesmo e do mundo, elaborar uma concepção de mundo consciente e com coerência, ou seja, propicia a reestruturação da personalidade de forma integral.

Contudo, para compreendermos o motivo deste tipo de pensamento conter sua riqueza analítica tão peculiar é preciso levarmos em conta outro elemento: a linguagem verbal. Já explicamos que, para Leontiev (2004), a linguagem cristaliza a experiência humana socialmente produzida no transcorrer das gerações, concordando com Vygotski (2000), para quem a própria existência do homem, como ser que conhece, depende da linguagem

---

[25] No original: "La edad de transición es la edad de estructuración de la concepción del mundo y de la personalidad, de la aparición de la autoconciencia y de las ideas coherentes sobre el mundo. La base para este hecho es el pensamiento en conceptos, y para nosotros toda la experiência del hombre culto actual, el mundo externo, la realidad externa y nuestra realidad interna, están representados en un determinado sistema de conceptos. En el concepto encontramos la unidad de forma y contenido a que nos hemos referido antes".

verbal, pois é ela que atribui nome aos objetos, situações e vivências no interior de um sistema coletivo de comunicação.

Para desenvolver o pensamento por conceitos, não basta a linguagem combinada com o pensamento. Juntar essas duas funções já significa um enorme caminho percorrido na história do desenvolvimento individual, porém, o pensamento verbal deve se desenvolver até sua forma mais evoluída, que é o pensamento por conceitos. É pela via do pensamento conceitual que o indivíduo torna-se capaz de alcançar aquilo que, segundo Tuleski, é o mais fundamental quando nos referimos ao desenvolvimento do homem como um ser histórico-cultural: "o mais importante é o uso funcional do signo ou da palavra como meio para **dominar e dirigir as próprias operações psíquicas**, controlando a própria atividade e orientando-a na resolução das tarefas apresentadas ao indivíduo" (2008, p. 157, grifo nosso). E esse aumento da consciência e do controle sobre os processos internos, possibilitado pelo pensamento por conceitos, é o grande salto qualitativo no desenvolvimento da personalidade.

Também é relevante destacar que Vygotski situa a formação dos conceitos como pressuposto indispensável da imaginação e criatividade. Estudando pacientes psiquiátricos cujas funções superiores se encontravam comprometidas ele percebeu que, como consequência, o processo de fantasia criativa fica alijado, também, em algum grau:

> A imaginação e a criatividade, relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, sua livre combinação, exige, como premissa indispensável, a liberdade

> interna do pensamento, da ação, do conhecimento que terão alcançados tão somente os que dominam a formação de conceitos. Não é por acaso que a alteração dessa função reduz a zero a imaginação e a criatividade (Vygotski, 2006, p. 207).[26]

Ao falar sobre imaginação, Vygotski se refere à capacidade humana de produzir fantasias, assinalando diferenças entre o ato de fantasiar da criança e do adolescente. Na infância, a abundância de representações simbólicas é, na verdade, a intensificação de sentimentos. Já para o adolescente, a fantasia é mais criativa pela consciência desenvolvida de que a fantasia subjetiva é de ordem do subjetivo (mesmo sendo reflexo da realidade objetiva), e pela possibilidade de tomá-la como objeto do pensamento abstrato conceitual. O adulto seria ainda mais capaz de elaborar, racionalmente, as fantasias.

Outro nexo importante é a relação entre fantasia e emoção (Vygotski, 2006). A fantasia também funciona como meio de representação e expressão da psique, em seus desejos, motivos, sentimentos e intenções pessoais. A criança revela a fantasia, especialmente, por meio dos jogos, enquanto o adolescente a esconde dos outros, frequentemente. Conhecer a fantasia de alguém é conhecer sua intimidade.

---

[26] No original: "La imaginación y la creatividad, relacionadas com la libre elaboración de los elementos de la experiência, su libre combinación, exige, como premissa indispensable, la libertad interna del pensamento, de la acción, del conocimiento que han alcanzado tan sólo los que dominan la formación de conceptos. No en vano la alteración de esa función reduce a cero la imaginación y la creatividad."

O nexo entre fantasia e autoconhecimento também é importante. Além de ajudar na organização da vida objetiva, a fantasia é o caminho criativo para a compreensão de si mesmo. O que está mobilizando a fantasia? Um desejo, uma emoção forte, alguma intenção? "O não vivido encontra sua expressão em imagens criativas. Podemos dizer, portanto, que as imagens criativas formadas pela fantasia do adolescente, cumprem para ele a mesma função que cumpre a obra artística em relação ao adulto. É arte para si" (Vygotski, 2006, p. 222).[27] É na profusão das imagens de fantasia, nessa arte para si, que o adolescente, segundo Vygotski, vislumbra seu projeto de vida pela primeira vez, de forma mais consciente.

Ao desvencilhar o adolescente do aqui e do agora da realidade concreta, o desenvolvimento do pensamento conceitual produz alterações fundamentais na consciência, na imaginação e na criatividade.

O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

O desenvolvimento da personalidade, segundo Vygotski (2006, p. 231), "não é outra coisa que a autoconsciência do homem [...] de si mesmo como uma determinada unidade"[28].

---

[27] No original: "Lo no vivido halla su expresión em imágenes creativas. Podemos decir, por tanto, que lãs imágenes creativas formadas por la fantasia del adolescente, cumplen para él la misma función que cumple la obra artística em relación com el adulto. Es arte para si."

[28] No original: "No es otra cosa que la autoconciencia del hombre [...] de sí mismo como de una determinada unidad".

Autoconsciência que é fruto de um processo histórico-cultural de desenvolvimento.

A criança inicia um processo de autoconsciência e de controle das operações intrapsíquicas a partir do conteúdo social que os outros atribuem ao seu comportamento, mas a autoconsciência ainda não se encontra desenvolvida em seu mais alto nível, o que limita a regulação autônoma do comportamento pela criança. No adolescente, a capacidade de reflexão por conceitos e, por meio dela, a autoconsciência, se reestruturam qualitativamente, o que possibilita uma participação mais consciente da personalidade nos processos psíquicos e na regulação do comportamento. As novas conexões das funções superiores na adolescência se apoiam, assim, "no reflexo da consciência do adolescente dos próprios processos" (Vygotski, 2006, p. 244).

Logo, dirigir intencionalmente o próprio psiquismo implica desenvolver a autoconsciência que, numa perspectiva histórico-cultural, é "[...] a consciência social transferida para o interior", transposição que não se realiza de forma mecânica, mas dialeticamente (Vygotski, 2006, p. 245).

Como o pensamento por conceitos estrutura a possibilidade de uma tomada de consciência mais complexa, ele está relacionado à intencionalidade e à liberdade da conduta (Vygotski, 2006), ou seja, a liberdade de pensamento e de comportamento é proporcional à riqueza de nexos e de relações conceituais que o indivíduo é capaz de estabelecer, pois significa que suas escolhas partirão de uma consciência mais ampla, que percebeu as alternativas e os aspectos envolvidos na tomada de decisão. Conforme Anjos (2013, p. 74), com

o pensamento por conceitos, o adolescente está instrumentalizado para conhecer suas "[...] necessidades, entendida também como a capacidade de realizar projetos, capacidade de atividade voluntária e do reconhecimento das possibilidades". E nesse processo de conhecimento, o conteúdo que preenche o pensamento do adolescente é convertido em normas, ideias, valores, desejos, convicções e objetivos que balizam seus interesses e sua conduta (Facci, 2003).

Nesse sentido, Leontiev (1978) segue Vygotski, afirmando que a personalidade consciente ou autoconsciente se manifesta na adolescência. Destaca que as relações da criança com o mundo são mediadas, fundamentalmente, pelas relações familiares, caracterizando-se por uma polimotivação (motivação mais difusa, volátil) e que suas ações se mostram pouco conscientes. O aumento contínuo das relações do adolescente com outros homens e com o mundo, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo (conteúdo dessas relações), produz transformações na "[...] personalidade como uma nova qualidade gerada pelo movimento dos sistemas das relações sociais objetivas para as quais sua atividade é atraída" (Leontiev, 1978, p. 32). Retomando as palavras de Vygotski (2006), as ideias que se encontram no entorno social do adolescente começam a ser internalizadas e incorporadas à sua estrutura de personalidade.

FINALIZANDO O NOSSO PERCURSO

Para finalizar essa breve imersão na teoria do desenvolvimento psíquico da adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural, destacamos que o desenvolvimento psíquico, na

forma como foi descrito, coincide com a fase que chamamos de adolescência, não decorrendo, dessa maneira, de um processo natural, como se ser adolescente fosse o mesmo em qualquer lugar do mundo e em qualquer momento da história. É preciso olhar, sempre, para a cultura e o tempo histórico em que os processos psíquicos ocorrem. Outro ponto relevante seria que o desenvolvimento psíquico na adolescência é sustentado "[...] socialmente por toda a história do desenvolvimento anterior" (Vygotski, 2006, p. 233), ou seja, depende das condições objetivas sob as quais o adolescente se desenvolveu anteriormente.

Estudar Vygotski e outros autores da Teoria Histórico-Cultural representou, para nós, a tarefa de, constantemente, direcionar o olhar para as relações entre o conteúdo/estrutura do psiquismo e a vida cultural, a partir dos quais a psique se desenvolve, se transforma e, às vezes, regride, adoece, fica paralisada. Os adolescentes da contemporaneidade não são os mesmos que aqueles do passado. O que mudou? Como eles são? E como é cada adolescente que chega até nós, dado que cada pessoa é única, mesmo que em algum nível semelhante às demais? Como é viver, hoje?

Entendemos que a resposta a essas perguntas devem ser buscadas pela sociedade e pelos profissionais das diferentes áreas do conhecimento, criticamente, a fim de que os adolescentes sejam tratados como sujeitos sociais e históricos, bem como, para que as intervenções que buscam contribuir com o desenvolvimento psíquico do adolescente também o preparem para viver como sujeito mais ativo da própria história e da história do mundo.

A Psicologia, por ser uma ciência e uma profissão constantemente convocada a atuar com a juventude, tem um papel

essencial neste contexto, pois carrega a chance de trazer as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, dentre outras, para o diálogo com o adolescente, uma vez que tais fatores perpassam-no, estando presentes em nossas vidas, tenhamos consciência disso ou não.

Aqui, cabe ressaltar a importância dos psicólogos se aprofundarem no estudo das bases filosóficas e epistemológicas que fundamentam as teorias psicológicas, pois entendemos que essa aproximação permite uma compreensão mais ampliada dos conceitos empregados na produção do saber e na atuação profissional, contribuindo, inclusive para que o psicólogo questione e problematize tais conceitos.

No caso da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotski usou como uma de suas principais bases a teoria filosófica e econômica do marxismo, justamente por tal arcabouço problematizar o sistema social, político e econômico em que vivemos. Não abordarmos o marxismo neste artigo por transpor os limites de nosso objetivo, entretanto, consideramos fundamental o seu estudo por parte de quem deseja adentrar no interessante campo da Psicologia Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. D. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da Individualidade Para-si:** Aportes Teóricos Para A Educação Escolar De Adolescentes. Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara/SP, 2013. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/unesp/97430/anjos_re_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BOCK, A. M. B. Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escola e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-76, janeiro/julho 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrolho psíquico em la infancia. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). **La Psicologia Evolutiva Y Pedagogica en la URSS.** Editorial Progresso: Moscú, 1987. p. 104 - 125.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostkiana. 2003. 218 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2003.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação Escolar e Constituição da Consciência:** um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/pt-br.php>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução para o português Maria Silvia Cintra Martins. 1978. Disponível em <http://marxists.anu.edu.au/portugues/leontiev/1978b/activ_person/index.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004a

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: Vigotski, L. S. (Org.). Linguagem,

desenvolvimento e aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-85. Tradução de Maria da Pena Villalobos.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência:** compreensão histórica a partir da Escola de Vigotski. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maringá: 2009. Disponível em: <www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

TULESKI, S. C. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v.1. Madrid: Visor, 1991. Disponível em: <www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funcion Psíquicas Superiores**. Madrid: Visor Distribuiciones, 2000. Obras Escogidas (Tomo 3).

VYGOTSKI, L. S. **Paidologia del Adolescente e Problemas de la Psicologia Infantil**. Madrid: A. Machado Libros, 2006. Obras Escogidas (Tomo 4).

O texto acima, escrito por Junior Cesar Minin e Ana Maria de Lima Souza, é um dos capítulos do livro abaixo:

Psicologia na Amazônia: formação, vivências e práticas / organizadores: Laísy de Lima Nunes ... [et al]. – 1. ed. – Porto Velho: Temática Editora, 2020.

ISBN 978-65-89078-20-3 (Livro digital)

1. Saúde mental - estudantil. 2. Desenvolvimento psíquico. I. Nunes, Laísy de Lima, org. II. Tamboril, Maria Ivonete Barbosa, org. III. Feitosa, Fabio Biasotto, org. IV. Clasta, Neffretier C. R. A. dos Santos, org. V. Título.