



Psicologia do Desenvolvimento

Alessandra Silva Xavier
Ana Ignez Belém Lima Nunes



Geografia



História



Educação
Física



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Plásticas



Computação



Física



Matemática



Pedagogia

Psicologia do Desenvolvimento

Alessandra Silva Xavier
Ana Ignez Belém Lima Nunes

4ª Edição
Revisada e ampliada

Fortaleza - Ceará



2015



Geografia



História



Educação
Física



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Plásticas



Computação



Física



Matemática



Pedagogia

Copyright © 2015. Todos os direitos reservados desta edição à UAB/UECE. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, dos autores.

Editora Filiada à



Presidenta da República
Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação
Presidente da CAPES
Carlos Afonso Nobre

Diretor de Educação a Distância da CAPES
Jean Marc Georges Mutzig

Governador do Estado do Ceará
Camilo Sobreira de Santana

Reitor da Universidade Estadual do Ceará
José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor
Hidelbrando dos Santos Soares

Pró-Reitor de Pós-Graduação
Jerffeson Teixeira de Souza

Coordenador da SATE e UAB/UECE
Francisco Fábio Castelo Branco

Coordenadora Adjunta UAB/UECE
Eloísa Maia Vidal

Editor da UECE
Erasmus Miessa Ruiz

Coordenadora Editorial
Rocylânia Isidio de Oliveira

Projeto Gráfico e Capa
Roberto Santos

Diagramadora
Rocylânia Isidio de Oliveira

Revisora Ortográfica
Gezenira Rodrigues da Silva

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatáhy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduína Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salette Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema de Bibliotecas

Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Francisco Welton Silva Rios – CRB-3 / 919
Bibliotecário

X3p	Xavier, Alessandra Silva. Psicologia do desenvolvimento / Alessandra Silva Xavier e Ana Ignez Belém Lima Nunes . – 4. ed. rev. e ampl. – Fortaleza : EdUECE, 2015. 162 p. : il. ; 20cm x 25,5 cm. Inclui bibliografia. ISBN: 978-85-7826-285-3 1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Desenvolvimento humano. 3. Adolescência. 4. Teorias psicogenéticas. 5. Condutas emocionais. I. Título. CDD 155
-----	--

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br
Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais
Fone: (85) 3101-9962

Sumário

Apresentação.....	5
Capítulo 1 – Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante: concepções e teorias do desenvolvimento humano	7
Introdução	9
1. Concepções e polêmicas no estudo do desenvolvimento humano.....	9
1.1. Concepções de desenvolvimento.....	10
1.2. Normalidade e patologia no desenvolvimento humano	11
1.3. Continuidade versus descontinuidade no processo evolutivo	12
2. As teorias do desenvolvimento	13
2.1. A teoria psicanalítica de Sigmund Freud	13
2.2. A teoria da recapitulação de Anna Freud.....	16
2.3. A teoria psicossocial de Erik Erikson	17
2.4. A epistemologia genética de Jean Piaget.....	19
2.5. A Psicologia histórico-cultural de L. S. Vigotski	26
2.6. A Psicologia genética de Henri Wallon	31
3. Fatores do desenvolvimento.....	35
3.1. O crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso e endócrino	36
3.2. O exercício e a experiência	36
3.3. As interações e transmissões sociais	37
3.4. Mecanismos reguladores.....	38
4. Etapas do desenvolvimento: a adolescência como transição ou período com características próprias?	39
5. Aspectos do desenvolvimento	42
Capítulo 2 – Eu não tenho mais a cara que eu tinha: quando surge a adolescência	47
Introdução	49
1. O percurso histórico da adolescência	49
1.1. Adolescência e puberdade	51
1.2. O corpo na adolescência	53
1.3. O cérebro dos adolescentes	57
1.4. As mudanças no pensamento na relação com a puberdade	58
1.5. O adolescente e os desafios na formação da personalidade, do autoconceito e da auto-estima.....	59

1.6. Definindo auto-conceito.....	59
1.7. Auto-estima na adolescência	60
1.8. A identidade e as relações familiares na adolescência.....	60
1.9. Sociabilidade e sexualidade.....	62
1.10. O adolescente na sociedade atual e a visão da Psicologia	64
Capítulo 3 – Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é: cognição, afeto e interações na adolescência	69
Introdução	71
1. Desenvolvimento cognitivo: tu me ensinas a fazer renda	71
1.1. As contribuições de Piaget	72
1.2. Contribuições da teoria sócio-histórico e cultural.....	80
2. Eu te ensino a namorar: O labirinto do desenvolvimento afetivo e social na adolescência	90
2.1. Adolescência: ela só quer só pensa em namorar	92
2.2. O panorama atual e suas implicações sobre o lugar adolescente	94
Capítulo 4 – Cada um de nós compõe a sua história: temas em discussão	135
Introdução	137
1. Mídia.....	137
2. Violência sexual	140
2.1. Sintomas que podem estar presentes	142
2.2. Prevenção.....	144
3. Violência escolar: o <i>bullying</i> em foco	145
4. Adolescência e trabalho	148
5. Trabalho – Escola	150
Sobre as autoras	162

Apresentação

Este material é resultante de mais de 15 anos de experiência das autoras, nas áreas de Psicologia Educacional e Clínica. Ao longo deste trajeto, a vivência acadêmica ministrando disciplinas na graduação e pós-graduação na Universidade Estadual do Ceará, que possibilita intenso contato com todo o processo de formação inicial e continuando de professores, aliada a inserção nos espaços escolares, via projetos de pesquisa e extensão, permitiu a seleção de temáticas e questões que consideramos fundamentais na área de Psicologia do Desenvolvimento.

A Psicologia possui uma amplitude de interesses e estudos que irão subsidiar teórico e metodologicamente as práticas de diversos profissionais em escolas, clínicas, hospitais, empresas, comunidades etc. Uma das grandes áreas de estudos e pesquisa é a Psicologia do Desenvolvimento, a qual envolve estudos das dimensões cognitivas, físicas, afetivas e sociais ao longo de todo o ciclo vital humano. Para nesse sentido, busca interfaces com outras áreas de conhecimento como: Biologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia etc.

Na elaboração do presente livro, fizemos uma seleção de teorias e temáticas, dada a amplitude dessa área de conhecimento da Psicologia. Dessa forma, organizamos o livro em quatro capítulos distribuídos da seguinte forma: no capítulo um abordamos as concepções e polêmicas do desenvolvimento humano, como por exemplo a discussão sobre o que é considerado normal ou desviante.

Enfocamos também, de forma sintética, ideias centrais de seis importantes teóricos da Psicologia, para compreensão do desenvolvimento humano: Sigmund Freud, Anna Freud, Erik Erikson, Jean Piaget, L. S. Vigotski e Henri Wallon. Esperamos que tal discussão traga contribuições relevantes e despertam o interesse em cada um dos leitores, para buscarem maiores conhecimentos acerca destas e de outras teorias. Finalizando o capítulo um, abordamos os fatores, etapas e características gerais do desenvolvimento humano, do nascimento à velhice.

Após esse panorama geral, o capítulo dois enfoca o período da adolescência. Tal recorte, baseou-se no fato de que os alunos da licenciatura em Biologia irão desenvolver preferencialmente sua prática profissional, preferencialmente em escolas e contextos de adolescentes. Embora muitos possam vir a lecionar para crianças e/ou, não seria possível dentro da proposta deste material trabalhar todas as etapas do desenvolvimento. Contudo, desejamos que busquem a partir da literatura recomendada ao final de

cada unidade ou através das autoras, fontes de pesquisa para questões que não foram contempladas aqui.

Centramos o capítulo dois no percurso histórico da adolescência, na diferenciação entre adolescência e puberdade e na discussão sobre identidade, relações familiares, sexualidade e sociabilidade do adolescente, destacando a visão da Psicologia na sociedade contemporânea.

No capítulo três, abordamos especificamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da adolescência. Consideramos estas dimensões as mais suscetíveis às interações educacionais. Convidamos a cada um de vocês a refletir sobre as peculiaridades da forma de pensar, de sentir e de se relacionar na adolescência. Assim, tais reflexões poderão subsidiar interações quando no ofício pedagógico de lecionar Biologia.

No último capítulo, elegemos temáticas relevantes em discussões atuais sobre o universo da juventude: mídia, violência sexual, *bullying*, adolescência, e escola. Sabemos que existem muitos outros assuntos de grande importância. Por conseguinte, convidamos a cada um para pesquisar e, inclusive, escrever sobre outras questões que sejam de curiosidade ou interesse para a área.

Este livro é um convite, uma porta aberta para que cada um entre e possa aproveitar a seu gosto. Mas, ao sair também possa deixar um pouco das suas reflexões e possíveis transformações que sentiu no contato com nossa escrita. É nossa intenção colaborar no desenvolvimento de cada um que acessar esse material, para que o ofício de lecionar possa ajudar adolescentes a serem mais sujeitos da sua história e respeitados em suas necessidades e direitos.

As autoras

Capítulo

1

**Eu prefiro ser esta
metamorfose ambulante:
concepções e teorias do
desenvolvimento humano**

Introdução

Este capítulo tem como objetivo central fazer uma introdução ao estudo do desenvolvimento, situando o ser humano em permanente mudança e movimento, sob o olhar de importantes abordagens da história da Psicologia. Espera-se que o aluno possa compreender os principais aspectos e fatores que constituem o desenvolvimento, especialmente no período da adolescência, confrontando as ideias dos diferentes autores apresentados. Estes serão subsídios fundamentais na apreensão do conteúdo das seguintes unidades.

Ele também faz uma introdução ao estudo do desenvolvimento, situando o ser humano em permanente mudança e movimento. Iniciaremos apresentando o conceito de desenvolvimento, enfocando as discussões em torno do seu caráter normal ou patológico e contínuo ou descontínuo. Neste sentido, vamos constatar que há muitas visões e abordagens no campo da ciência psicológica, que nos permitem refletir sobre a evolução do indivíduo nos seus diferentes aspectos e ao longo de diversas etapas ou fases.

Partindo dessas discussões, situaremos as principais teorias que ousaram investigar em profundidade como acontece o nosso desenvolvimento ao longo da vida e quais características vamos apresentando à medida em que avançamos em nosso ciclo vital. Por fim, elegemos algumas destas teorias para subsidiar uma reflexão sobre os fatores que intervêm nesse processo.

1. Concepções e polêmicas no estudo do desenvolvimento humano

Abordar o desenvolvimento humano é explorar terreno vasto, cuja natureza central é a de descoberta, mudança, avanços, novas aquisições e crescimento. Da concepção à morte, a cada instante e de forma singular, vivemos esse processo. Por conseguinte, diz respeito a nossa vida cotidiana com questões que vão desde a aquisição da fala ou do andar, passando pelo processo de aprendizagem escolar e pelas inquietações da adolescência, até as transformações biopsicossociais que a vida adulta e a velhice trazem consigo.

São mudanças intensas, especialmente nos 20 primeiros anos de vida, que vão resultando em avanços no plano do pensamento, sentimento, comportamento etc., para níveis de complexidade cada vez maiores. Por exemplo, uma criança evolui do engatinhar para a marcha, do balbúcio para a fala, do pensamento concreto para o abstrato e assim por diante. Podemos dizer que

o estudo do desenvolvimento humano está relacionado ao como e ao por-que do nosso organismo crescer e se modificar ao longo de nossa existência (GERRIG e ZIMBARDO, 2005).

Ao estudarmos o desenvolvimento humano estamos lidando com mudanças universais, como no caso das transformações físicas e hormonais que marcam a puberdade. Por outro lado, como o ser humano é singular, as diferenças individuais também precisam ser consideradas. Afinal, nenhum indivíduo, mesmo irmão gêmeo, é igual ao outro. Cada adolescente vai viver as suas mudanças corporais de uma forma particular, vai viver as suas mudanças corporais de uma forma particular, atribuindo-lhes um significado específico, de acordo com suas experiências. Não faz sentido, então, falarmos de um desenvolvimento linear e universal, pois há também a diversidade cultural, social, política e econômica que constitui os contextos nos quais se desenvolvem os seres humanos.

O desenvolvimento nos remete a múltiplos termos como: continuidade, crescimento, mudança, etapas, interações, conhecimento, ação, dentre outros. Diversas são as formas de entendê-lo, gerando distintas concepções sobre os fatores preponderantes nesse processo. Um clássico exemplo é a dicotomia hereditariedade versus ambiente, cuja polêmica estimula discussões até os dias de hoje, como poderemos constatar nas ideias explicitadas a seguir, as quais trazem três influentes concepções sobre o tema:

Para refletir

Procure lembrar de sua adolescência, destacando as principais características pessoais que você tinha naquela época. Compare-as com as de amigos seus que compartilharam de experiências com você nesse período. Você perceberá que, mesmo em contextos semelhantes havia muitas diferenças.

1.1. Concepções de desenvolvimento

Inatismo: parte do pressuposto de que os eventos ocorridos após o nascimento não são relevantes para o desenvolvimento. Este seria influenciado apenas pelas qualidades e capacidades básicas do ser humano, praticamente prontas, desde o nascimento. Ainda presente nas escolas nos dias atuais, essa concepção se expressa muitas vezes na fala de educadores, ao verem alguns alunos como incapazes de aprender, por serem filhos de analfabetos ou de pessoas marginalizadas. Neste sentido, acreditam que essas crianças não têm como mudar, pois suas dificuldades foram herdadas geneticamente.

Empirismo ou ambientalismo: atribui grande poder ao ambiente como fator interveniente no desenvolvimento humano. O Homem é visto ao nascer como uma folha em branco a ser escrita pelo ambiente, ou seja, como um ser fle-

xível, que desenvolve suas características apenas em função das condições presentes no meio no qual se encontra. Essa visão do ser humano como passivo e moldado pelo ambiente tem como consequência uma definição mecanicista do desenvolvimento e de aprendizagem. Ainda presente no cenário educacional, está marcada por um ensino tecnicista, no qual o professor é aquele que detém o conhecimento e o aluno deve apenas recebê-lo.

Interacionismo: Essa perspectiva considera que são múltiplos os fatores constituintes do desenvolvimento humano, ou seja, entende o sujeito como ser ativo e interativo no mundo, com diversas influências em sua trajetória. Por conseguinte, é ser que constroi e é construído na permanente interação dos aspectos biológicos com o meio no qual está inserido. Tal concepção tem estado presente no âmbito educacional brasileiro, a partir difusão das ideias de Piaget, Vigotski e Wallon. As escolas passaram a buscar metodologia mais ativas, e críticas, preocupando-se com o processo de conhecer e com as interações e mediações presentes em sala de aula.

Além dessas concepções divergentes, outra polêmica importante ao abordarmos o desenvolvimento humano, diz respeito a discussão sobre o que é “normal” e o que é **patológico**¹ em determinados períodos de vida dos indivíduos.

1.2. Normalidade e patologia no desenvolvimento humano

O termo “normal” ao tratar da evolução humana, não deve ser entendido como um julgamento de valor do que é melhor ou pior, mas como um parâmetro científico para avaliar diversos caminhos, formas e expressões do desenvolvimento. Segundo Foucault (1989), a ideia de normalidade tem sido usada como instrumento de controle social, definindo a partir de determinadas camadas da sociedade os comportamentos, pensamentos e sentimentos “adequados” para a população, em geral. Assim, faz referência à ideia de enquadre e ajustamento.

Para Bee (2000), é tênue a linha entre o que se dá de forma atípica ou não, pois alguns problemas considerados desviantes da média geral, podem, em determinados estágios, fazer parte do desenvolvimento “normal”. Além do mais, é preciso atentar para ritmos e singularidades dos sujeitos, reconhecendo que em alguns aspectos, o desenvolvimento pode ser visto como patológico e em outros não. Por exemplo, a criança pode expressar dificuldades no andar, mas no aspecto afetivo e cognitivo está dentro do que se espera na sua faixa etária.

¹Patologia: Há vários conceitos, sempre associando a ideia de doença. Mckinnon e Michels conceituam como “a conduta considerada menos que otimamente adaptativa para determinado indivíduo em determinado estágio de sua vida e em determinada situação” (apud, SANTOS, XAVIER e NUNES, 2008).

Para refletir

Imagine que você está na rua e vê uma pessoa com roupa bastante colorida, extravagante, pulando e cantando. Você acha que essa pessoa é “normal”?

É fundamental evitar rótulos ou estigmas para pessoas que apresentam diferenças em seu processo de desenvolvimento em relação a maioria dos indivíduos. É importante considerar também a cultura e a família na qual o indivíduo vive. Afinal, a ideia da patologia está quase sempre associada com algo negativo, com “anormalidade”, doença. Uma visão assentada nos parâmetros biomédicos, que nem sempre consideram o indivíduo em uma perspectiva holística, integrada. Todavia, isto não significa que devemos estar desatentos às diferenças individuais, ou negando determinados comportamentos e atitudes em crianças e adolescentes que, de fato, merecem atenção e cuidados especializados.

1.3. Continuidade versus descontinuidade no processo evolutivo

A maioria dos teóricos do desenvolvimento está de acordo, quanto à continuidade de muitas mudanças que ocorrem ao longo da vida de modo gradual e tendendo a um aperfeiçoamento. Por exemplo, no aspecto motor, a criança começa a sentar, depois se arrasta ou engatinha, melhorando continuamente seus movimentos. Contudo, quando se trata de definir-se também no desenvolvimento, há mudanças descontínuas, nem todos têm o mesmo ponto de vista.

Essa descontinuidade no desenvolvimento tem sido chamada de fases ou estágios, indicando que haveria diferenças qualitativas importantes em determinados períodos do desenvolvimento humano, seja no aspecto físico, afetivo, cognitivo ou social. Por exemplo, o pensamento na criança dos 7 aos 10 anos, vai mudar significativamente na adolescência.

Assim, quando muda de fase, o ser humano passa a pensar, sentir, comportar-se de modo distinto da fase anterior e com novas aquisições. Para cada fase do desenvolvimento, os teóricos situaram determinadas faixas-etárias. Contudo, isto não é rígido, imutável. As pessoas, como seres singulares que são, em contextos diversos, podem passar pelas mesmas fases em idades diversas.

Outra característica importante é que estágios/fases têm uma sequência fixa, não sendo possível, por exemplo, passar da fase “A” para a fase “C”, sem ter passado pela “B”. Assim, como já explicitado, as crianças podem até passar pelos estágios em idades diferentes, mas o farão sempre na mesma ordem.

Para entendermos melhor como se processa essa discussão dos estágios, vamos a seguir apresentar um panorama das principais teorias psicológicas que têm tratado do desenvolvimento.

2. As teorias do desenvolvimento

A forma de pensar o desenvolvimento humano tem se dado de diferentes maneiras ao longo da história da Psicologia desde sua fundação por Willhem Wundt em 1816. Esta ciência, em seu processo de construção no seio de intensas transformações econômicas, políticas e sociais, tem gerado múltiplos enfoques e, por conseguinte, diferentes visões sobre o homem em sua constituição física, mental e afetivo-social.

A esse respeito, Palacios (2005) destaca a amplitude, a flexibilidade e o pluralismo como marcas da Psicologia Evolutiva contemporânea. Não é por acaso, o amplo leque de abordagens que detêm o seu olhar sobre o desenvolvimento, levando-nos a perceber a complexidade do mesmo. Neste sentido, apresentaremos a síntese das principais teorias psicológicas que versaram sobre o tema, dando ênfase, em cada uma delas, ao período da adolescência.

2.1. A teoria psicanalítica de Sigmund Freud

Sigmund Freud nasceu em 1856, em Freiberg (atual Tchecoslováquia) e morreu em 1939. Viveu grande parte de sua vida na Áustria, em uma época marcada por conflitos constantes na transição do feudalismo ao capitalismo; por rupturas de concepções filosóficas e ideológicas e pelo florescimento das universidades, das pesquisas científicas e das artes. Nesse cenário, formado em medicina e atuando na área da neurologia, Freud desenvolveu a psicanálise a partir de seus trabalhos clínicos, com pacientes histéricas, realizados em colaboração com os renomados médicos Joseph Breuer e Jean Martin Charcot.

Rompendo com o racionalismo preponderante na ciência da época e com a ideia do homem capaz de controlar a si e ao mundo, Freud construiu os conceitos que vieram a embasar a primeira tópica ou esquema proposto por ele para a estrutura do psiquismo: consciente, pré-consciente e inconsciente.

Ao postular que a maior parte da nossa atividade psíquica é de natureza inconsciente, Freud nos fez enxergar que não conhecemos nossos desejos, motivos, atitudes, sentimentos, pensamentos tão bem como acreditávamos. Assim, colocou em dúvida a tão festejada preponderância da razão no desenvolvimento humano. Com isto, Freud resgata para o campo do fenômeno psicológico a importância dos aspectos afetivos.

Para Figueiredo (2004), nenhum sistema teórico expressou melhor e mais profundamente a falência do sujeito da modernidade com suas pretensões de auto-centramento, autonomia, transparência da consciência e força de vontade. A sexualidade rompe com a genitalidade e o biológico, está no campo da fantasia e dos desejos.

Em 1923 com a publicação da obra “O ego e o id” Freud retoma a tarefa de descrever o psiquismo tratando de sua dinâmica e economia na proposição de uma segunda tópica composta pelas estruturas: id, ego e superego. Embora cada uma delas tenha suas funções e características elas atuam de modo profundamente inter-relacionado. Deste modo, o funcionamento mental é dinâmico em seu todo e em suas partes.

O id compreende as representações psíquicas dos impulsos ou pulsões (FREUD, 2002). Estes são uma força impulsora de um movimento constante, que coloca o sujeito para agir. Trata-se de uma força intra-psíquica voltada para a busca de satisfação que pode ser de dois tipos: sexual/erótico ou agressivo/destrutivo. A energia da pulsão sexual, presente no ser humano desde o nascimento é a libido. Desse modo, o id, representante do inconsciente, funciona como o grande reservatório da libido, não sendo socializado e não respeitando qualquer convenção. Busca satisfação incondicional do organismo.

O ego consiste naquelas funções psíquicas ligadas às relações do indivíduo com seu meio, objetivando alcançar o máximo de gratificação ou descarga para o id. É a parte visível de cada um de nós, que sofre as pressões do meio e equilibra a relação do sujeito com os outros.

O superego é o depositário das normas, regras e princípios morais dos grupos sociais. Funciona como controlador das pulsões do id e das intenções do ego, colocando-o em uma posição menos onipotente frente à realidade na qual o sujeito está inserido. Emerge do próprio “eu” e visa proteger o indivíduo das repressões inconscientes, ligadas às fantasias e desejos que não são aceitáveis pela consciência.

1ª TÓPICA

Consciente, pré-consciente
e inconsciente

2ª TÓPICA

Id, Ego e Superego

O desenvolvimento humano é, então, marcado pela força da libido que assume várias formas e se localiza em determinadas regiões do corpo, nas quais o sujeito encontra mais satisfação na medida em que se desenvolve.

A sexualidade infantil possui um sentido diferente da adulta, não está relacionada ao aspecto biológico, genital. Sua ênfase está no sentido do prazer, da descoberta do próprio corpo e das questões ligadas ao desejo e à fantasia que permeiam a relação com os pais, expressas em diferentes fases:

1. Fase oral: caracteriza-se pela concentração da libido na região bucal. A boca vai se tornando o centro do prazer através da alimentação, do contato com objetos como chupeta, mordedor, da sucção dos lábios etc. Nessa fase, a criança só se interessa pela gratificação de seu prazer de forma egocêntrica, constituindo o **narcisismo infantil**². Essa fase desempenha pa-

²Narcisismo infantil: A expressão advém de um mito grego, no qual Narciso se apaixona pela própria imagem refletida na água. O jovem fica tão extasiado com sua beleza, que ali fica preso e morre. Caetano Veloso, na música Sampa, escreve um verso que se refere ao mito: “é que Narciso acha feio o que não é espelho”. Podemos dizer, então, que pessoas narcisistas não conseguem enxergar os outros, só a si mesmas.

pel importante na constituição da personalidade, principalmente quanto à imagem que o indivíduo tem sobre si.

- 2. Fase anal:** na época em que a criança está aprendendo a controlar os esfíncteres, no treino do banheiro, a energia libidinal se desloca para a região anal. Como a criança já faz uma diferenciação entre ela e o mundo externo, ela utiliza a excreção (retendo ou expelindo) como um ato dirigido ao “outro”. As exigências sociais, nesse período, podem tornar essa fase conflituosa para criança, tendo repercussões na formação da personalidade, especialmente nas vivências futuras de prazer e desprazer, de organização e disciplina.

Para refletir

Observe diferentes bebês no primeiro ano de vida, e você poderá perceber claramente esse universo de prazer pela região da boca. Você verá que a criança estará voltada para si.

- 3. Fase fálica:** a fase posterior, denominada fálica (3 aos 5 anos), é o momento em que a criança começa a perceber as diferenças sexuais anatômicas e a vivenciar o prazer na manipulação dos órgãos genitais. Esta fase é também assim denominada pela relevância que Freud concedeu às fantasias infantis inconscientes, com o órgão genital masculino, nesse momento da vida da criança. É marcada também pelo complexo de Édipo.

Nesta etapa, o menino percebe a presença do pênis e manipula-o obtendo a satisfação libidinal. A menina ressent-se por não possuir algo que os meninos têm. Em ambos os casos, a mãe é o primeiro objeto de amor, ocorrendo gradativamente a diferenciação de investimento para a figura paterna.

Com relação ao menino, ele mantém um desejo incestuoso pela mãe. O pai é percebido como rival que lhe impede o acesso ao objeto desejado (mãe). Temendo ser punido com a perda dos órgãos genitais (angústia da castração) e do lugar fálico (de poder) em que se encontra, o menino terá que recalcar o desejo incestuoso pela mãe e identificar-se como pai, escolhendo-o como modelo de papel masculino. Assim, internalizando regras e normas impostas pela autoridade paterna, manterá sua integridade sexual e adotará papéis masculinos.

A situação feminina é distinta. A menina percebe em si a ausência do pênis. Então, desenvolve um sentimento de inferioridade, tendo inveja e desejando o órgão masculino. Ela atribui à mãe a culpa por ter sido gerada deste modo, e rivaliza com ela. Ao mesmo tempo, precisa se identificar com a figura materna a fim de obter o amor do pai. Posteriormente, esse desejo pelo pai deve se dissipar, a fim de que a menina possa sair da situação edípica e seguir com suas escolhas de objetos de amor, fora dessa relação pai e mãe.

Na superação do Édipo ocorre um grande deslocamento de energia da libido, que leva consigo para o inconsciente as vivências infantis das fases orais, anais e fáticas, e portanto, os sentimentos incômodos e proibidos experimentados nessas etapas. Este é um momento crucial para a constituição do superego na personalidade infantil, correspondendo à etapa seguinte.

4. Fase da latência: é o período em que a libido permanece voltada para atividades que não tem um caráter sexual. É o que Freud denominou de sublimação. Deste modo, brincadeiras, esportes, artes e atividades escolares ganham um papel de destaque na vida da criança. Coincide com o ingresso da criança no ensino fundamental, no qual ela pode se destacar em atividades de natureza física ou intelectual, dada a concentração de energia libidinal que ali se forma.

A partir do início da puberdade, com todas as transformações orgânicas e hormonais ocorridas, meninos e meninas retornam aos interesses de ordem sexual. Agora, a sexualidade é genital, e não fática, estando voltada para as relações exteriores à família. Pode ser um período de muitos conflitos, gerando fenômenos que muitos denominam de síndrome da adolescência (ABERASTURY e KNOBEL, 1981), posto que há um retorno dos sentimentos e desejos recalçados no inconsciente no período da latência.

FASES PSICOSSEXUAIS

Oral, anal, fática, latência e adolescência

Hoje, sabemos que os fatores culturais também intervêm fortemente nessa crise, inclusive na discussão do próprio conceito de adolescência. Os sentimentos vivenciados nas fases anteriores, principalmente na fática, entram em conflito com as barreiras do superego bem fortalecida. As energias recalçadas no id, impossibilitadas de manifestarem-se plenamente, podem irromper em forma de sintomas neuróticos ou outros conflitos como aversão a autoridade do adulto. Este fenômeno é muito presente no ensino médio, quando o aluno transfere esses sentimentos conflituosos da relação com as figuras paterna e materna para os professores.

2.2. A teoria da recapitulação de Anna Freud

Foi com Anna Freud que os estudos psicanalíticos acerca da adolescência ganharam maior sistematicidade e importância. Para ela, embora na adolescência haja uma recapitulação dos conflitos vividos nas fases anteriores (oral, anal e fática) eles são de natureza distinta daqueles vividos pela criança. Isto ocorre, principalmente, porque há uma nova dimensão interna. O adolescente sente culpa frente aos inúmeros desejos proibidos despertados com a chega-

da da puberdade, contudo, mesmo que a criança tema a reprovação dos pais, ela está mais preocupada consigo e com sua auto-estima.

A adolescência é concebida por Anna Freud como um período de tormenta e contradições, oscilando entre pólos opostos. Nesse período, o adolescente vai utilizar alguns mecanismos que vão ajudá-lo a lidar com os conflitos e com os impulsos que vêm do id. São eles:

Ascetismo: em função do temor de ser invadido por seus impulsos, o adolescente, por determinado tempo, abre mão de todos os prazeres. Isto poderia estar vinculado à própria história da evolução humana como espécie, marcada por uma herança milenar de repressão sexual.

Intelectualização: o interesse do adolescente se move em direção à discussão de temas opostos aos seus conflitos internos, que aparecem de forma disfarçada no plano intelectual. O ego amplia seu poder de racionalidade, como forma de responder as pressões instintivas.

Para Anna Freud, o amor adolescente também é uma forma de superar conflitos vividos anteriormente, principalmente na fase fálica, marcada pelo complexo de Édipo. Assim como na infância, o jovem vive uma relação de amor e ódio com os pais. Contudo, agora seus desejos são mais perigosos, porque biologicamente podem se realizar. A opção é evitá-los, abandonando os pais como objetos de amor, o que significa muitas vezes, tornar-se um estranho em sua própria casa. Assim, passa a identificar-se com outros, tais como jovens de sua idade, ídolos, heróis etc., que constituirão relações transitórias.

Nessa perspectiva, Anna Freud considera necessária, e até desejável, essa revolução vivida pelo redespertar da sexualidade na adolescência, após o período de latência.

2.3. A teoria psicossocial de Erik Erikson

Nascido na Alemanha em 1902 e falecido em 1994, nos Estados Unidos, Erikson tornou-se psicanalista, tendo trabalhado com Anna Freud. Contudo, em seus estudos, não tomou o inconsciente como foco central. Deste modo, criou sua própria teoria. Dedicou-se ao tema da crise do ego no problema da identidade e a investigação das influências culturais no desenvolvimento psicológico das crianças.

Erikson destacou a adolescência como etapa fundamental no percurso do desenvolvimento humano. Para este teórico, o desenvolvimento se dá em direção à formação da identidade através de diferentes estágios que ele denominou de “oito idades do Homem”. Cada uma das idades está caracterizada, essencialmente, pela resolução de uma importante “crise”, através da qual o indivíduo evolui buscando um equilíbrio (GALLATIN, 1978).

As quatro primeiras idades se referem à infância, a quinta à adolescência e as três últimas à vida adulta. Nesse processo, o indivíduo psicológico

gicamente saudável é aquele que constituiu um forte sentido de identidade, entendida a partir da integração dos sistemas biológico, social e individual.

1. **Confiança básica versus desconfiança básica:** está relacionada, especialmente, à relação bebê e mãe nos dois primeiros anos de vida. O bebê experimenta situações que devem gerar segurança e confiança, como ser suprido quando tem fome, ser acalentado quando chora, saber que a mãe vai e volta etc. O lado negativo é quando a vivência com a mãe ou cuidadora não ocorre dessa forma, gerando um sentimento de desconfiança;
2. **Autonomia versus vergonha e dúvida:** por volta do segundo e terceiro anos de vida a criança começa a ter necessidade de auto-controle e de aceitar o controle de outros, vivenciando um rudimentar sentido de autonomia. Aqui também a relação com os pais é fundamental, posto que eles irão ajudá-la a internalizar normas, e isto pode se ocorrer de forma negativa quando usam a vergonha como punição;
3. **Iniciativa versus culpa:** dos três aos seis anos a criança, agora com mais autonomia, explora o mundo usando o corpo e a imaginação. Há uma destreza maior para poder fazer, manipular e buscar alcançar suas metas. Porém, ao mesmo tempo em que deseja ser como os adultos, convive com as expectativas que eles têm sobre ela, levando-a ao medo do fracasso e da punição;
4. **Diligência versus inferioridade:** este é o período que geralmente coincide com o ingresso da criança no ensino fundamental, quando suas tarefas se tornam mais complexas e, por conseguinte, aumentam as expectativas com relação ao seu êxito. Embora vivencie novas conquistas, conforme as exigências dos pais e professores, pode experimentar sentimento de inferioridade por não conseguir dar conta dos novos desafios;
5. **Identidade versus confusão/difusão:** embora a resolução do conflito básico de cada fase seja fundamental para a seguinte, esta idade, compreendida entre 12 e 18/20 anos, traz uma crise fundamental: a aquisição de uma identidade psicossocial pelo adolescente, ou seja, a compreensão de quem ele é e de qual o seu papel no mundo. Nessa etapa, a sociedade vai conceder ao adolescente um “tempo” para que ele possa vivenciar esses conflitos na busca pelo seu espaço e sua função no meio em que vive. É o que Erikson denominou de moratória social. O adolescente, agora, com mais recursos cognitivos, pode se preparar para assumir as responsabilidades que a vida adulta trará. É um período de pausa e de experimentação, antes dos compromissos futuros, que no pólo oposto é marcado pela confusão de papéis e pela dificuldade de saber quem é e o que quer em relação à sua vida. Assim, o jovem tem dificuldades em fazer escolhas;

6. **Intimidade *versus* isolamento:** até os 30 anos, os jovens adultos vão se deparar com a tarefa de construir relações afetivas de intimidade com os outros no plano do amor e da amizade. A vertente negativa aparece na dificuldade de partilhar intimidade e de estabelecer vínculos, levando o sujeito ao isolamento;
7. **Generatividade *versus* estagnação:** nesse período, que vai dos 30 aos 60 anos, o indivíduo experimenta um maior descentramento do ego, e passa a preocupar-se com o sentido criativo, produtivo de sua vida e com o seu legado para as gerações futuras. O aspecto negativo é quando o sujeito fica estagnado, centrado apenas em suas preocupações e nas posses de bens materiais;
8. **Integridade *versus* desespero:** a última idade é caracterizada por uma avaliação do que o indivíduo fez ao longo de sua vida, isto é, uma retrospectiva, identificando se o que ele viveu teve sentido. Quando esta avaliação é negativa, ou seja, a pessoa tem a sensação de tempo perdido, de que não valeu à pena, pode haver um sentimento de desesperança. Quando é positiva, há um sentimento de integridade, serenidade e reconciliação com suas experiências.

Como foi possível observar nessa dinâmica do desenvolvimento proposta por Erikson, é na adolescência que o sujeito adquire os pré-requisitos de crescimento fisiológico, maturidade mental e responsabilidade social que vão prepará-lo para vivenciar e superar a crise de identidade. Com isto, virão a escolha profissional, os relacionamentos mais duradouros e a definição de sua singularidade. Erikson destaca que o êxito na resolução dos conflitos anteriores, contribui para o fortalecimento da singularidade do adolescente, fundamental para a resolução dos conflitos nas idades posteriores. Esse processo é vivido de maneira diferente entre os adolescentes e entre as diferentes culturas.

2.4. A epistemologia genética de Jean Piaget

Jean Piaget, biólogo e epistemólogo suíço, nasceu em 1896 e morreu em 1980. O objetivo central de sua obra foi investigar como o ser humano constroi o conhecimento, isto é, como o sujeito passa de um estado de menos conhecimento para um estado de maior conhecimento. Por isso, sua teoria é denominada epistemologia genética, quer dizer, estudo da gênese do conhecimento.

Por conseguinte, preocupou-se em explicar como, ao longo da vida, o homem vai construindo suas estruturas de pensamento, partindo de níveis de pequena complexidade, típicos de um bebê, para níveis tão complexos como a capacidade de pensar abstratamente, inclusive, produzindo grandes avanços científicos.



Saiba mais

O desenvolvimento humano, portanto, é um processo de equilibração progressiva, uma passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio. Isto ocorre no âmbito da inteligência, da vida afetiva, das relações sociais, bem como no organismo de um modo geral. Constantemente, temos necessidades ou motivos que nos levam a agir no ambiente em que estamos, a fim de alcançarmos um equilíbrio.

O foco de suas investigações passa a ser, então, a compreensão da relação entre aquele que conhece e os objetos do conhecimento. Por exemplo, entre o bebê que está descobrindo o mundo e as pessoas e objetos com os quais interage; entre o adolescente e os múltiplos desafios que lhe são postos pelo avanço de suas estruturas de pensamento e pela ampliação das relações sociais/afetivas nesta etapa da vida.

Apoiado na Psicologia, Piaget escolheu o método clínico, caracterizado pela proposição de situações problemas aos sujeitos pesquisados. Desta forma, ele estudou a evolução do pensamento e da moralidade, observando o modo como crianças e adolescentes, em diferentes idades, solucionavam diversos testes, experimentos e exercícios. Constatou, então, que a criança e o adulto embora possuam níveis diferentes na capacidade de conhecer³, utilizam os mesmos mecanismos cognitivos.

Quando Piaget fala de ação, está se referindo não só ao movimento no plano físico, como por exemplo, pegar um objeto, escrever uma carta etc. Também está considerando que, ao pensarmos e sentirmos, estamos manifestando uma forma de ação, em relação ao meio físico e social (PIAGET, 1967).

Assim, quando necessitamos conhecer algo, seja uma informação, uma ideia, uma troca afetiva, uma forma de executar uma tarefa, uma solução de um problema matemático ou pessoal etc, manifestamos um desequilíbrio no nosso organismo. Então, mobilizamos em nossa mente mecanismos que vão nos permitir restabelecer o equilíbrio, ou seja, agir para atender aquela necessidade, para buscar conhecer o que queremos.

Nesse processo de permanente reajustamento, o sujeito aciona os mecanismos de: assimilação e acomodação

³Para Piaget, o conhecimento se refere à ação do sujeito de estruturar, organizar e explicar o mundo, a partir das suas vivências e experiências. Deste modo, o conhecimento é construído na permanente interação indivíduo-meio

Saiba mais



Preste atenção que para Jean Piaget os conceitos de assimilação e de acomodação não possuem o significado que costumam ter na nossa vida cotidiana. Costumamos dizer que assimilar é o mesmo que compreender e, acomodar é ficar parado, quieto, sem iniciativa. Ao contrário, na teoria piagetiana os dois mecanismos são interdependentes. Estão acontecendo na mente do sujeito, quase de forma simultânea, sempre que ele está agindo no meio, conhecendo, descobrindo, criando, refletindo, interagindo. Enfim, desde o nascimento até a velhice assimilo ao entrar em contato com o objeto a ser conhecido e me transformo acomodando esse objeto à minha cognição.

Na assimilação, o sujeito entra em contato com a realidade externa, trazendo para as estruturas mentais que já possui, os dados/informações sobre aquilo que está desejando conhecer. Por exemplo, uma criança de 8 anos se depara com um livro novo. Ao ler o texto, ela traz para as suas estruturas de pensamento aquelas informações que ali estão, ou seja, palavras, frases e gravuras. Ela está assimilando material com o qual entrou em contato.

Mas, nesse processo de leitura, ela vai confrontando as novas informações e descobertas encontradas no livro, com aquilo que ela já sabe, ou seja, com os conhecimentos que já possui. Nesse confronto, ela entra em contato com informações desconhecidas, com conhecimentos para os quais o seu pensamento ainda não tinha esquemas adequados de compreensão. Por exemplo, a criança se depara com palavras de significado desconhecido, com sinais que representam interrogação, com linguagens metafóricas etc.

Diante desses desafios, entra em ação o mecanismo de acomodação. Agora, a criança precisará modificar suas estruturas de pensamento, buscar informações que já possui, duvidar, comparar, analisar a fim de acomodar o novo conhecimento e, por conseguinte, alcançar um equilíbrio nesse aspecto. Essa criança, então, avançou em seu conhecimento construindo novos esquemas, que lhe permitirão novas aquisições cada vez mais complexas. Quanto mais conhecer, mais poderá avançar em seu desenvolvimento cognitivo.

Para refletir

Pense em um conhecimento que você possui sobre algo. Tente descrever o processo vivido até conseguir obtê-lo. Agora, leia os parágrafos seguintes e veja como tal processo de aquisição desse conhecimento poderia ser explicado pela teoria de Piaget.

Como podemos observar, estamos o tempo todo com nosso pensamento realizando assimilações e acomodações, pois nunca sabemos tudo. Sempre temos motivos e necessidades que nos levam a conflitos em nossa interação com os outros e com o mundo.

Esse processo de assimilação leva a ação e o pensamento a se acomodarem a estes, ou seja, o sujeito é impelido a transformar suas estruturas cognitivas prévias, com o intuito de ajudar-se a cada nova experiência. A esses mecanismos, Piaget denominou de invariantes funcionais, porque sempre estarão funcionando da mesma forma seja na criança, no adolescente ou no adulto.

Ao equilíbrio destas assimilações e acomodações Piaget denominou adaptação, pois o desenvolvimento mental se dará no sentido de promover uma adaptação mais precisa à realidade. Nessa dinâmica da equilibração, é preciso lembrar que existem não só as funções constantes, mas também as estruturas variáveis que são as formas de organização de atividade mental, tanto no que se refere ao aspecto motor ou intelectual de um lado, quanto ao aspecto afetivo em suas dimensões social e individual.

Estas estruturas se constroem através de diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada estágio é caracterizado por estruturas originais que o distingue dos anteriores. A essência dessas estruturas vai se mantendo nos estágios seguintes.

Entender as características centrais presentes em cada um desses estágios nos permite compreender melhor a dinâmica do desenvolvimento postulado por Piaget.

Período sensório-motor

Para Piaget, o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo vai aproximadamente de zero a dois anos de idade, sendo denominado de período sensório-motor. Marcado por extraordinário desenvolvimento mental, é fundamental para a evolução psíquica do sujeito, porque representa através da percepção e dos movimentos, a conquista pela criança de todo o universo prático no qual ela está inserida.

No início desse período, a vida mental se reduz ao exercício dos aparelhos reflexos de caráter hereditário como a sucção. Esses reflexos vão melhorando com o exercício e dão lugar a uma generalização da atividade. Por exemplo, o bebê suga melhor no 8º dia do que no 1º e aos poucos suga também seu dedo ou qualquer objeto que lhe é apresentado, característica do 2º estágio.

Aqui, o bebê incorpora novos objetivos a seus esquemas de ação, entregando-se a variadas experiências de exploração do meio. Há uma diferenciação progressiva entre o eu da criança e o mundo exterior. Isso permite a noção de permanência do objeto, oposição interno-externo, graças

à construção de categorias de espaço, causalidade e tempo. No campo afetivo, também a criança faz escolhas mais objetivas, em função de suas experiências no meio.

Período pré-operatório

Aproximadamente aos 2 anos, a criança evoluiu para um estado de maior atividade e participação. A aquisição da linguagem vai gerar mudanças significativas no campo afetivo e do pensamento. Com a fala, a criança torna-se capaz de exteriorizar a vida interior, na medida em que já conta coisas que aconteceram, bem como é capaz de falar sobre eventos futuros. Embora se iniciem as trocas entre as crianças, elas estão mais centradas em seus pontos de vista. Predomina, então, uma linguagem egocêntrica.

Nesse período, tem início o jogo simbólico, de imaginação e imitação muito comuns nas brincadeiras infantis de faz de conta. Outra forma de expressão é o pensamento intuitivo.

A criança está mais adaptada à realidade. Contudo, ela ainda pensa de modo pré-lógico, isto é, se mantém presa ao sentido utilitário dos objetos e ao campo perceptivo concreto. Portanto, sua aprendizagem está ainda muito baseada em suas vivências, nas coisas que conhece e pode considerar como sendo reais.

Há também uma rigidez de pensamento em termos estabelecimento de relações entre os fatos. É a irreversibilidade do pensamento, ou seja, a criança ainda não possui a capacidade de pensar sobre algo e depois fazer o caminho inverso. Por exemplo: se você diz a uma criança que o caminho de sua casa para a praia é de 5 km e depois pergunta voltando pelo mesmo lugar qual é a distância da praia para a casa dela, a criança ficará confusa ou responderá 10 Km etc. Na escola, observa-se que ainda não são capazes de fazer as operações matemáticas de adição, subtração com números.

No final desse período, ocorre uma diminuição considerável do egocentrismo. O jogo simbólico vai se transformando em jogo de regras e a socialização vai se estruturando em torno da cooperação.

Para refletir

Observando uma sala de aula de pré-escola, podemos ver com clareza esta linguagem egocêntrica. No momento inicial da aula, a professora coloca os alunos em círculo e vai perguntá-los sobre o final de semana. Um deles diz que foi à praia, o outro fala sobre o brinquedo que ganhou, outro sobre a festa que foi e assim por diante. Conclusão, nenhum está preocupado ou interessado no programa do outro. Outro exemplo é quando as crianças brigam e a professora fala para não baterem mais, imaginando a dor que sentem os colegas. No momento eles concordam, mas logo podem voltar ao comportamento de antes, pois têm dificuldade de se perceberem no lugar do outro.

Período operatório concreto

O período dos 7 aos 11/12 anos dá início à construção lógica, ou seja, a capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. No plano afetivo, é capaz de cooperar e trabalhar em grupo. No plano cognitivo, surge uma nova capacidade: as operações reversíveis. O pensamento lógico é a possibilidade de um conhecimento mais compatível em termos de lógica convencional com o mundo real. No início do período, surge a noção de conservação do objeto, por volta dos 9 anos de peso e, no final, de volume.

O pensamento, embora evoluindo, ainda obedece a uma lógica da realidade concreta. Mesmo a reflexão que se inicia acontece a partir de situações presentes ou passadas vivenciadas pela criança.

Período operatório formal

No período seguinte, que já caracteriza o início da adolescência, ocorre a passagem para o pensamento formal, possibilitando ao sujeito o exercício da reflexão, a capacidade de abstrair e de gerar hipóteses. As operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, que são expressas também pela linguagem. Contudo, para expressar suas ideias o adolescente não precisará necessariamente da experiência, das percepções ou das crenças.

Para Piaget, se comparado à criança, o adolescente é um sujeito capaz de construir teorias sobre o mundo e sobre o que ele gostaria de modificar na sociedade. Isto se torna viável em função da capacidade do adolescente de generalizar, de hipotetizar, de abstrair, de refletir espontaneamente cada vez mais independente do real.

O pensamento formal é hipotético-dedutivo, que amplia seu poder e liberdade, caracterizando uma das conquistas da adolescência: a reflexão espontânea. Assim, pode raciocinar sobre vários aspectos ao mesmo tempo. Deste modo, é possível resolver complicadas equações matemáticas com variáveis e números, discutir temas filosóficos mais complexos, desenvolver análises sobre temas baseados em situações hipotéticas, realizar experimentos que exigem a relação entre diferentes variáveis e situações etc.

A chegada dessas novas estruturas de pensamento traz consigo um egocentrismo intelectual, como se o mundo devesse se submeter àquilo que o adolescente pensa sobre ele. É a idade da metafísica, na qual o adolescente percebe o seu “eu” suficientemente grande para reconstruir o universo à sua maneira. Assim, é comum a oposição aos adultos e os conflitos de opiniões. A música do grupo Utraje a Rigor expressa essa contradição.

Não vai dar, assim não vai dar, como é que eu vou crescer sem ter com quem me revoltar. Não vai dar, assim não vai dar, se eu amadurecer sem ter com quem me rebelar. Meus pais não querem que eu fique legal, meus pais não querem que eu seja um cara normal...

Gradativamente, ele vai atingindo o equilíbrio e sua reflexão vai deixando a função de contradizer o mundo e assumindo seu papel central de interpretar o meio e se antecipar as experiências a serem vividas. Afinal, já pode imaginar e planejar como serão.

Para refletir

Imagine um jovem de 15 anos, que acabou de ingressar no ensino médio, e vai lidar com operações matemáticas mais complexas, geometria, interpretações de textos mais amplos e aprofundados, relações entre diversos conceitos etc. É um mundo mental muito mais abrangente. Aliás, procure lembrar de sua transição do ensino fundamental para o médio. Pense em quantas coisas novas você conheceu e no quanto mudou sua forma de aprender e de se relacionar.

No plano afetivo, o adolescente afirma-se através da conquista da personalidade mais autônoma e cooperativa, bem como da sua inserção no universo adulto. Mas, nesse período, estão presentes também desequilíbrios e oscilações emocionais que trazem de volta o egocentrismo. Por conseguinte, o adolescente ao mesmo tempo em que quer se colocar em plano de igualdade com os adultos, também quer vencê-los, ultrapassá-los, estar mais certo do que eles em seus pontos de vista. Essa supervalorização do eu pode resultar em uma visão mística ou altruísta, no sentido de idealizarem projetos de reforma do mundo e até salvação da humanidade. Assim, os ídolos e os heróis são mitificados.

Para Piaget, o próprio amor adolescente possui relação com estas novas aquisições propiciadas pelo pensamento formal, ou seja, a capacidade de elaborar hipóteses e deduções. Então, quando o adolescente encontra um parceiro, ou seja, um objeto de amor, é como se este fosse a projeção de um todo ideal em um ser real. Podem decorrer daí as decepções, rupturas e mudanças repentinas de parceiros, grupos, interesses etc. O trecho da música do grupo Roupas Nova fala desse tema:

Você lembra, lembra, naquele tempo eu tinha estrelas nos olhos e um jeito de herói, era mais forte e veloz que qualquer mocinho de caubói.
Você lembra, eu costumava andar bem mais que mil léguas prá poder buscar, flores de maio azuis e os teus cabelos enfeitar...

A verdadeira adaptação à sociedade vai se dar quando o adolescente de reformador do mundo a realizador. Todo esse sistema de pensamento é preparativo para a capacidade do adulto de elaborar suas criações pessoais.

As conquistas próprias da adolescência asseguram ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao da infância.

Para refletir

Você lembra se em sua adolescência você teve ídolos ou heróis? Como se sentia em relação a eles? Em que momento passou a vê-los de modo diferente? Conhece adolescentes que sejam idealistas, com pretensões de mudar o mundo? Qual sua opinião sobre eles? Pense sobre estas questões e as analise considerando a teoria piagetiana.

2.5. A Psicologia histórico-cultural de L. S. Vigotski

Lev Semionovich Vigotski nasceu em 1896, na Bielo-Rússia (antiga União Soviética) e morreu em 1934, aos 38 anos de idade, vítima de tuberculose. Apesar de sua curta existência, ele deixou uma rica produção no campo da Psicologia. Influenciado pela Psicologia Fisiológica, pelo materialismo histórico e dialético e pelo contexto soviético pós-revolução russa de 1917, desenvolveu seus estudos buscando responder como o Homem se constituiu humano.

A formação das funções psicológicas superiores

A Psicologia vigotskiana considera que as funções psíquicas são formadas na relação dialética do sujeito com a cultura e a sociedade. Essa relação acontece tendo como mediadores, ou seja, como pontes entre indivíduo e meio, os instrumentos e os signos, que são construídos culturalmente. Para entendermos melhor o que Vigotski chama de instrumentos, vamos voltar um pouco à história da evolução da espécie humana (filogênese). Mais adiante falaremos dos signos.

Saiba mais



Vigotski investigou em como se formaram nossas funções: psicológicas, tipicamente humanas, que nos diferenciam dos demais animais, tais como consciência, memória mediada, atenção seletiva, linguagem, criatividade etc. São assim denominadas em oposições às funções mais básicas como os tipos de percepção e memória que alguns animais possuem.

Há milhares de anos, já havia na natureza, por exemplo, pedras ou galhos de árvores. Contudo, nem sempre eles foram percebidos/utilizados pelo homem como instrumentos auxiliares em sua vida, como para otimizar suas atividades de caça ou de defesa.

Em um determinado momento, o homem imaginou que uma pedra ou madeira, transformada, poderia se tornar uma lança. Assim, dava um salto em

sua constituição psíquica, fazendo deste objeto um instrumento mediador de sua relação com a natureza. Isto passava a exigir dele uma grande capacidade de antecipar mentalmente a tarefa que iria realizar. Agora, ele não precisaria mais, com suas mãos, se enfrentar diretamente a um animal ou inimigo de súbito, instintivamente.

Ele poderia planejar, pensar no que fazer para obter alimento ou defender o seu povo, por exemplo. A pedra não era mais apenas uma pedra, poderia se transformar em outros objetos. E assim, poderíamos exemplificar com muitas outras conquistas da espécie humana, o fogo, a roda, o arado.

Esta capacidade imaginativa, retida na consciência, foi dando origem a nossa função simbólica, ou seja, a nossa possibilidade de pensar, imaginar, criar e comunicar, para além do instinto. As crianças, ao pegarem qualquer objeto e os transformarem em brinquedos, são exemplos dessa nossa capacidade imaginativa, e de como necessitamos dos objetos em nossa interação com o mundo.

Considerando essas ideias, podemos dizer que, para Vigotski (1986), nossas funções mentais nascem de nossas relações com o meio, ou seja, nos tornamos humanos indo do plano inter-psíquico para o intra-psíquico. Toda função mental, como a criatividade, o raciocínio lógico, a atenção seletiva, por exemplo, nasceu da nossa troca com o ambiente, da nossa atividade e experimentação no mundo.

Além dos instrumentos,⁴ o segundo fator decisivo na formação do psiquismo humano foram os signos, expressos, principalmente, pela linguagem, a qual é produzida social e historicamente. Afinal, as palavras são os meios de contato do indivíduo com o mundo, consigo e com a própria consciência. A palavra sendo elemento vivo, com significado, plural e dirigida para fora do indivíduo é a arena onde se confrontam valores sociais e todos os tipos de relações. Neste sentido, o signo é ideológico, não é neutro, refletindo a realidade da qual o indivíduo faz parte e sendo, ao mesmo tempo, uma parte dessa realidade.

O ser humano se constitui através da mediação das palavras, por meio das quais ele internaliza os valores, as ideias, os costumes, os comportamentos, enfim os modos de ser e de pensar de uma cultura. Nessa internalização, ele vai convertendo aquilo que são elementos produzidos socialmente, em aspectos seus, ou seja, ele vai, a partir do meio externo, construindo suas funções psicológicas superiores.

Tudo que ele apreende da sociedade e da cultura ele pode transformar em material simbólico. Por exemplo, ao internalizar determinados valores culturais, ele se modifica como sujeito e passa a pensar, a criar, a dar significado ao mundo, enfim, a construir sua subjetividade (modo de ser)

⁴Quando falamos de instrumentos em Vigotski, estamos nos referindo também a objetos mediadores em nossa interação, por exemplo: objetos de trabalho como uma enxada, que permite ao indivíduo arar a terra, ou um livro, que nos aproxima do conhecimento sistematizado.

a partir dos aspectos internalizados, que se transformaram em elementos constitutivos do seu “eu”.

Para Vigotski, a palavra representa o universo de cada indivíduo com suas relações interpessoais e vivências afetivas. Para compreender a fala de outra pessoa não basta entender suas palavras, mas também o seu pensamento. O sentido, o significado da palavra é muito importante. O próprio desenvolvimento da linguagem no ser humano explicita bem essa dinâmica.

Na primeira infância, quando a criança começa a falar, sua fala tem apenas a função de comunicação e contato social com o meio (discurso externalizado). Aos poucos, essa fala passa a ser internalizada, ou seja, serve ao próprio indivíduo (discurso interior). Assim, se antes a criança usava o balbúcio ou as suas primeiras palavras apenas para se comunicar com o adulto, agora essa fala foi interiorizada, ou seja, constituiu o pensamento. A criança, pode então, falar consigo para solucionar um problema ou planejar uma ação futura.

Nesse tema, Vigotski (2001) discorda de Piaget sobre o egocentrismo. Para ele, quando a criança fala consigo não está sendo egocêntrica. Ao contrário, ela alcançou uma capacidade fundamental que vai mudar radicalmente sua relação com as pessoas de seu entorno. Nessa perspectiva, a linguagem é organizadora e dinamizadora do pensamento. Dialecticamente, o pensamento a medida em que se complexifica vai intervindo qualitativamente na estruturação dessa linguagem.

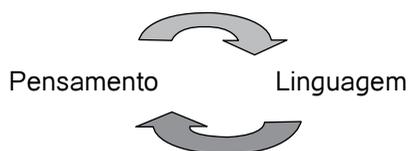


Figura 1 – Esquema ilustrativo do pensamento e linguagem

Embora tenha se referido mais a linguagem verbal, Vigotski chama atenção para a importância da escrita como forma de linguagem mais complexa e fundamental na aquisição dos conhecimentos sistematizados pela cultura.

Vigotski, então, para Rego (1995) concebe o homem como um ser que pensa, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Isto se dá em permanente movimento no mundo, na formação de suas funções superiores mediado por instrumentos e signos. Por conseguinte, expressa a própria essência do desenvolvimento humano, o qual se assenta no que ele denominou de planos genéticos. Através deles o autor explica a origem do psiquismo humano.

Os planos do desenvolvimento

Vigotski reafirma a natureza histórica e social do ser humano, como ser concreto, autor e produtor de sua história. Assim, concebeu o desenvolvimento humano a partir de quatro planos genéticos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

Eles são quatro aspectos do desenvolvimento, que estão inter-relacionados e constituem a origem de quem somos nós e de como nos tornamos humanos.

Sobre o **plano filogenético**, ou seja, sobre os aspectos do nosso desenvolvimento que trazemos em virtude de nossa evolução como espécie, e que foram nos compondo como humanos, já explicitamos no item anterior ao abordar os instrumentos que mediam a nossa relação com a realidade.

O segundo plano se refere à **ontogênese** (ciclo vital específico), ou seja, o nosso desenvolvimento ao longo da vida, que vai da infância até a velhice. Embora com características advindas da evolução da espécie, na apropriação da cultura o ser foi se transformando e adquirindo novas facetas. Um bebê ao nascer traz seu equipamento genético, mas precisa do ambiente para atualizá-lo, fazer com que floresça. Como poderíamos exemplificar para melhor compreendermos?

Vejam a linguagem. Caso não tenhamos nenhuma disfunção ou problema orgânico, nascemos com capacidade de falar. Todavia, ela só estará consolidada em nossa mente, se interagirmos com outros seres que falam. Por conseguinte, nascendo em uma sociedade de surdos-mudos a criança não falará, nascendo em determinado país falará um idioma específico do local.

Outro exemplo é a nossa capacidade de raciocínio abstrato. Embora não tenhamos nenhum déficit neurológico, quando não temos suficientes oportunidades e estímulos para desenvolvê-lo, podemos nos tornar adultos com dificuldades de compreender conceitos e relações entre fenômenos e situações.

Podemos dizer que nos desenvolvemos, ao longo da vida, nos apropriando dos elementos do meio social e cultural do qual fazemos parte, ou seja, atribuindo significados a realidade, a partir de nossa interação ao mundo. Vamos sendo transformados, mas também transformamos o mundo.

Desde que nascemos, interagimos com o meio, e desenvolvemos nosso psiquismo a partir dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Também vamos vivenciando afetos e interesses que mobilizam nossas ações. Nesse sentido, é preciso considerar no estudo do desenvolvimento o plano da **sociogênese**, ou seja, a interação permanente como base da formação humana. Somos seres que nos desenvolvemos em sociedade, construindo cultura.

Por outro lado, é preciso lembrar também que nessa troca com o meio, cada um de nós é diferente, é singular. Embora sejamos da mesma espécie, tenhamos o mesmo ciclo vital de infância, adolescência, vida adulta e velhice, atravessaremos esse processo por caminhos e com significados distintos. Embora sejamos seres eminentemente interativos, vivemos sozinhos nossas aprendizagens, ou seja, ninguém pode aprender por mim.

É o que Vigotski denomina de nosso **plano microgenético** (indivíduos singulares, diferentes uns dos outros), no sentido de origem de nossa particularidade como sujeito.

Baseado nas ideias de Vigotski, reflita sobre os trechos das duas letras de músicas:

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é. (Caetano Veloso)

Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz. (Almir Sater)

Como pudemos perceber, Vigotski concebe o desenvolvimento humano como uma produção, na qual os aspectos biológicos e culturais estão em permanente articulação e movimento. Por conseguinte, valoriza bastante a interação entre os seres humanos como propulsora de novos desenvolvimentos em cada indivíduo. É desta perspectiva que nasce outro importante conceito do autor: zona de desenvolvimento proximal.

Para ele, temos zonas de desenvolvimento reais, caracterizadas por aquelas funções que já adquirimos, por exemplo: uma criança de quatro anos já é capaz de montar um quebra-cabeças de 12 peças. Contudo, ela também possui uma zona potencial (aquilo que ela ainda não faz, mas um dia terá condições de realizar, por exemplo, montar um jogo de 24 peças). Entre o que ela sabe (zona real) e o que pode vir a saber (zona potencial), existe a zona proximal. São aquelas atividades que não consegue ainda fazer só, mas com ajuda de outra pessoa pode conseguir realizar.

ZONA REAL \longrightarrow ZONA PROXIMAL \longrightarrow ZONA POTENCIAL



Assim, pela interação e mediação de outras pessoas, o sujeito vai avançando em novas aquisições no seu desenvolvimento. O que um dia era potencial, vai se tornando real. A criança que monta o jogo de 10 peças, com ajuda pode montar de 15, 20 etc. até ir alcançando novos conhecimentos. O desenvolvimento, então, pode e deve ser promovido constantemente. O meio

deve favorecer ações que permitam a criança e o adolescente avançar constantemente. A escola e o professor têm papéis protagonistas nesse processo.

Para concluir estas ideias sobre a teoria histórico-cultural de Vigotski, é importante salientar que muitos de seus trabalhos foram desenvolvidos em parceria com outros dois importantes nomes da Psicologia soviética: Alexander R. Luria e A. Leontiev. Ambos, após a morte de Vigotski, continuaram a desenvolver suas ideias.

2.6. A Psicologia genética de Henri Wallon

Henri Wallon, médico francês, nasceu em 1879 e morreu em 1962. Sua teoria com forte influência do materialismo histórico e dialético, investigou como o sujeito se constitui pessoa. Através do estudo da criança, Wallon descobriu o desenvolvimento do Homem. Portanto, sua teoria pode ser considerada como a psicogênese da pessoa, pois compreende o ser humano em sua totalidade, através da integração entre a razão e a emoção.

Saiba mais



É nessa relação do indivíduo com o meio que Wallon vai situar o desenvolvimento humano. Para ele, ao estudarmos a pessoa de forma contextualizada, podemos perceber a dinâmica específica de reciprocidade entre ela e o ambiente, a cada idade. O cenário deste desenvolvimento está constituído por múltiplos aspectos como: espaço físico, pessoas próximas, linguagem e conhecimentos de cada cultura. Conforme a disponibilidade da idade e as suas necessidades, a criança vai interagir de forma singular com um ou outro aspecto.

Para ele, a Psicologia da Criança é fundamental, posto que ela possui características próprias e problemas específicos. Cada idade constitui um conjunto indissociável e original de características no plano afetivo, motor, cognitivo e social. Sua concepção de infância se insere na ideia do homem como um ser organicamente social, ou seja, um ser cuja estrutura orgânica necessita da intervenção da cultura, para permanentemente evoluir e se atualizar.

Para Wallon, o estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que vão fazer dela um adulto. Porém, esse estudo deve ser feito tomando a própria criança como ponto de partida e a observação como método de investigação. Deste modo, será possível compreender suas manifestações, comportamentos, atitudes no conjunto de suas possibilidades, sem censura da lógica adulta.

Wallon concebe o desenvolvimento infantil marcado por suas sucessivas etapas, cujo ritmo é de descontinuidade, rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada etapa, embora marque mudanças profundas com relação ao estágio anterior, pode sobreviver nas seguintes, resultando em permanentes reorganizações. Com frequência, nos momentos de passagem pode instalar-se uma crise afetando o comportamento da criança. Wallon deu extrema importância aos períodos de conflitos.

Nesse processo, as emoções ganham papel fundamental, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico. Para Wallon, é na ação sobre o meio humano que deve ser buscado o significado das emoções (GALVÃO, 2001).

Podemos observar mais detalhadamente esses processos através dos diferentes estágios identificados por Wallon, situando alguns importantes conceitos e centrando-nos mais nos processos do que nas características presentes em cada etapa. Sublinhamos, que a duração de cada etapa e as idades correspondentes são variáveis, e que mais determinante no início, o biológico gradativamente vai cedendo lugar ao social. Em cada fase predomina um tipo de atividade, havendo alternância entre pensamento e afetividade (alternância funcional).

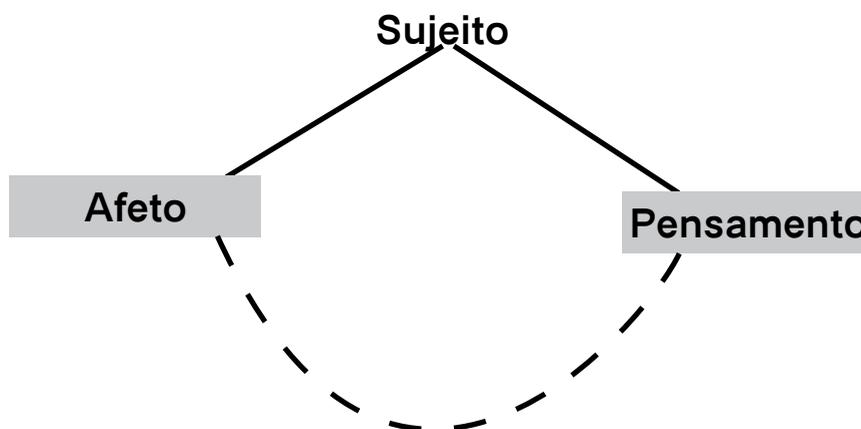


Figura 2 – O sujeito diante do afeto e do pensamento, segundo Wallon

Estágio impulsivo-emocional

O recém-nascido não se diferencia do outro, nem mesmo no aspecto do corpo. Essa diferenciação se dará gradativamente pela relação da criança com os objetos, as pessoas e com o próprio corpo. Isto constituirá a formação do seu “eu” corporal, conhecendo e integrando em um todo, as partes do corpo, e assim, posteriormente, construindo uma imagem sobre ele e sobre si.

Esse período denominado por Wallon como impulsivo-emocional, como o próprio nome revela, tem a emoção como centro do processo de desenvolvimento da pessoa. É a afetividade que vai orientar as primeiras

relações do bebê com as pessoas e com o mundo físico. Afinal, o recém-nascido não possui ainda as habilidades motoras necessárias ao atendimento de suas necessidades vitais. O filhote humano é completamente dependente do outro. Sua primeira comunicação se dá pelo choro, ou seja, é intrinsecamente emocional.

Estágio sensório-motor e projetivo

Do 2º ao 3º ano de vida, a criança continuará a formar seu eu corporal, integrando a imagem que ela tem do próprio corpo, com a imagem que os outros tem acerca dela. Neste estágio, denominado sensório-motor e projetivo, a criança volta-se para explorar o mundo físico, ganhando autonomia principalmente pelas capacidades de pegar objetos e andar.

Outro elemento fundamental é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O pensamento, ainda nascente, é traduzido nos atos motores, ou seja, nos movimentos da criança. Aqui é comum vermos uma criança abrir os braços para contar que ganhou um brinquedo bem grande. Podemos dizer que a criança projeta seu pensamento nos seus gestos.

Nesse período, predominam as relações cognitivas com o meio, pois é o campo da razão que vai reger as principais aquisições, ou seja, há uma intensificação do desenvolvimento mental. Porém, em relação a seu “eu” psíquico, a criança ainda está na sociabilização sincrética. Isto quer dizer que a personalidade da criança ainda está calcada, fundida nos objetos e situações familiares. Todo o desenvolvimento da criança tem como referência central o ambiente em que vive.

Estágio do personalismo

Dos 3 aos 6 anos a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si nas relações com o meio no qual está inserida, vai redirecionar o interesse da criança pelas outras pessoas e, portanto, reorientar suas relações afetivas.

As crianças vivem uma série de conflitos, buscando diferenciar seu “eu” dos outros. É nesse período que elas costumam se opor aos adultos, usando bastante o vocábulo “não”. Também manifestam o desejo de que todos os objetos e pessoas queridas pertençam a elas. É muito comum ouvirmos crianças nessa idade dizerem que o pai ou a mãe são só seus, que a casa é sua etc. É uma tentativa de identificar, de fato, o que é seu e quem é ela. Com o fortalecimento da função simbólica, que amplia a imaginação e capacidade criadora, o pensamento adquire um caráter mais positivo. Por conseguinte, a criança passa a imitar as pessoas com as quais se identifica em um movimento de reaproximação do outro.



Saiba mais

Embora a relação R – E seja de oposição, não podemos esquecer que ambos estão profundamente inter-conectados. Afinal, a emoção é a base do desenvolvimento humano ou de sua inserção no mundo. Para Wallon, a razão nasce da emoção e vive de sua morte.

Estágio categorial

Por volta dos seis anos, inicia-se o estado categorial que, em função das conquistas alcançadas nos estágios anteriores, traz importantes avanços no âmbito da inteligência. O interesse da criança se orienta ao mundo exterior, ao conhecimento e as coisas. Predomina, portanto, o aspecto cognitivo.

A imitação do período anterior dará lugar à representação. A função da inteligência para a criança, e também para o adulto, está na explicação da realidade. Portanto, é um instrumento fundamental na ampliação do desenvolvimento da pessoa. Aqui, a criança pode representar em sua mente pessoas, objetos e situações que não são presentes, já aconteceram ou ainda vão acontecer.

Estágio da adolescência

Este estágio será marcado por novos conflitos e nova definição da personalidade, retomando a predominância afetiva. Na adolescência, o sujeito busca seu sentido de afirmação e identidade, movido pelas novas conquistas afetivas, cognitivas, sociais e corporais que esse período traz consigo.

Como podemos perceber, para Wallon a criança caminha do processo de indiferenciação (ainda não se percebe como um ser separado do mundo) até a diferenciação (consciência de si, identidade). Alcança assim, a individualização, isto é, o processo de tornar-se indivíduo equilibrando razão e emoção (R-E). Por conseguinte, o sujeito maduro deverá ser capaz manter o controle sobre suas emoções.

A teoria Walloniana constroi uma criança concreta, com um corpo cuja eficiência postural, tonicidade muscular e qualidade dos gestos fornecem as pistas sobre seus estados mentais e afetivos. Nessa visão, a Pedagogia está voltada para a expressividade do “eu” na criança, ou seja, para que a criança se expresse livremente através da fala, do corpo, do jogo etc.

Suas contribuições são fundamentais no campo da formação docente, no sentido de possibilitar conhecimentos e análises reflexivas sobre os fatores implicados nos conflitos vivenciados pelos alunos, principalmente crianças nas quais o poder das emoções é muito maior.

Apresentadas as principais teorias psicológicas que abordam o desenvolvimento humano e que, de algum modo, trouxeram contribuições significativas para compreendermos as transformações vividas na adolescência, no próximo item abordaremos os principais fatores que interferem no desenvolvimento humano.

Como vimos ao longo deste item, as teorias são diversas, nos dando certeza do caráter múltiplo da Psicologia. Inclusive, autores como Bock e Furtado (2005) têm utilizado a nomenclatura “Psicologias”. Por conseguinte, optamos por discutir os fatores do desenvolvimento humano, ancorados nas ideias de Piaget, Vigotski e Wallon.

Embora trazendo os três teóricos, é preciso esclarecer que suas teorias têm diferenças do ponto de vista epistemológico, ideológico e conceitual. Inclusive, em função dos contextos nos quais foram desenvolvidas, como mostramos ao longo deste item. É mais uma oportunidade de ampliarmos nossos conhecimentos sobre essas teorias tão complexas e tão influentes na educação brasileira, especialmente a partir da década de 1980.

3. Fatores do desenvolvimento

Cada vez mais, psicólogos e educadores têm defendido uma concepção que entende o desenvolvimento em uma dimensão integradora e transformadora, na qual atuam em permanente interação os fatores de natureza biológica e os de natureza social e cultural. É nessa perspectiva, que vamos discutir sobre os quatro fatores intervenientes no desenvolvimento humano, assim denominados:

1. Crescimento orgânico e maturação do sistema nervoso e endócrino;
2. Exercício e experiência;
3. Interação e transmissões sociais;
4. Mecanismo reguladores.

Adotamos a terminologia piagetiana, como ponto de partida, para nomear cada um dos fatores. Afinal, este teórico os apresentou de forma mais sistematizada. Todavia, investigando as teorias de Vigotski e Wallon, constatamos que, embora utilizem termos diferentes, eles também se referem a estes quatro fatores. Vale salientar ainda que, para os três teóricos, nenhum fator pode ser visto isoladamente e nem com preponderância sobre os demais.

Para refletir

A escola tem um relevante papel nesse sentido. É importante que o professor crie situações desafiadoras para que o aluno adquira conhecimentos de forma dinâmica, interativa, reflexiva, crítica e criativa. É preciso que o aluno saia do senso comum e apreenda conceitos científicos.

3.1. O crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso e endócrino

Piaget destaca que a maturação abre possibilidades novas ao ser humano, sendo condição necessária, mas não suficiente, para o aparecimento de certas condutas, funções e comportamentos no indivíduo. Embora não explique todo o desenvolvimento, a maturação desempenha papel fundamental na ordem fixa dos estágios do desenvolvimento da inteligência.

Assim, explica que uma criança não pode pular do estágio sensório-motor para o operatório concreto, sem ter passado pelo pré-operatório. Afinal, suas estruturas vão amadurecendo gradativamente. Para ele, à medida que as aquisições do indivíduo na construção da inteligência vão se complexificando, há um decréscimo da influência da maturação e, conseqüentemente, um aumento das influências do meio físico e social.

Sobre o fator maturação, Vigotski defende que a base biológica do funcionamento psicológico humano se assenta no cérebro como órgão principal do desenvolvimento mental. O cérebro é a base da atividade psíquica que cada indivíduo traz consigo ao nascer. No entanto, para ele, essa base não é imutável, posto que, na permanente internalização da cultura e interação com o outro, o cérebro humano foi desenvolvendo novas funções criadas ao longo da história.

Nessa mesma direção, Wallon destaca que, no desenvolvimento humano, os aspectos biológicos presentes fortemente no nascimento vão gradativamente cedendo lugar à influência dos aspectos sociais. Para ele, a maturação cerebral nos processos de desenvolvimento humano, sem a intervenção da cultura, não garante as habilidades intelectuais mais complexas. Assim, as fronteiras entre os fatores de maturação orgânica e os sociais são bastante tênues.

3.2. O exercício e a experiência

Este é um fator complexo do desenvolvimento humano. Há a experiência física caracterizada pela ação do sujeito no mundo concreto. Por exemplo, comparar o peso e o tamanho de dois objetos. Mas, há também a experiência lógico-matemática que envolve a construção de relações entre objetos, fatos, elementos que não têm existência física na realidade externa e, sim, na mente do sujeito.

Alguns exemplos são as operações matemáticas com números e variáveis; as interpretações textuais; as análises de causas e conseqüências de determinados eventos, fatos e fenômenos etc, que exigem do sujeito um tipo de abstração denominada reflexiva. Esta é uma capacidade de pensamento mais complexa, que para ser desenvolvida necessita que o indivíduo viva experiências que o levem para além do plano concreto, do contato físico com os

objetos. Experiências que lhe permitam imaginar, hipotetizar, criar, confrontar, relacionar, abstrair, induzir, desafiar etc.

Para Vigotski, a experiência como fator influente no desenvolvimento se insere em seu conceito de atividade do indivíduo no mundo, mediado pelos sistemas simbólicos dos quais ele dispõe, notadamente, pela linguagem. A estrutura humana se constroi em um processo, cujas raízes estão na relação dialética da história individual e social. Apropriando-se das experiências culturais acumuladas pela humanidade, o indivíduo se constroi como ser humano.

Wallon também realça a experiência como um dos elementos fundantes do desenvolvimento das habilidades intelectuais complexas. Um ideia central de sua teoria é a construção da inteligência a partir dos atos motores, ou seja, é na ação da criança sobre o mundo físico, que ela vai constituir o seu pensamento.

3.3. As interações e transmissões sociais

Piaget⁵ se refere ao processo de socialização humana, como sendo aquele para o qual o indivíduo contribui e, ao mesmo tempo, recebe dele contribuição. À medida em que a criança se desenvolve cognitivamente, na interação com o meio, seu comportamento é afetado em todas as áreas. Portanto, o processo de construção do pensamento, ocorre do mesmo modo que o processo de construção da capacidade de julgamento moral por parte do sujeito.

Assim, a capacidade do indivíduo de julgar o que é certo ou errado, adequado ou inadequado, ético ou anti-ético, honesto ou desonesto, verdade ou mentira etc, está relacionada diretamente aos estágios do desenvolvimento do pensamento. É o que ele denominou de isomorfismo entre operação e cooperação, ou seja a forma como aprendemos a somar números é a mesma como aprendemos o que é ser solidário, por exemplo.

⁵Piaget mostra que, de igual modo, no caso das transmissões sociais, como a escolar, por exemplo, os ensinamentos serão ineficazes se não houver uma assimilação ativa da criança, o que supõe estruturas de pensamento adequadas.

Para refletir

Supondo que um bebê nascesse e sobrevivesse no meio de uma selva, convivendo apenas com animais, sem as experiências da nossa cultura, não se humanizaria. Você lembra da estória de Tarzan? Embora com os equipamentos biológicos, nossas funções superiores ficarão comprometidas em seu desenvolvimento.

Este terceiro fator é fundamental na teoria piagetiana, posto que concebe a construção das estruturas cognitivas na permanente interação do sujeito com o meio, considerando que em todos os meios os indivíduos constantemente discutem, investigam, interagem, colaboram.

Em Vigotski, os fatores sociais no desenvolvimento humano encontram um lugar de destaque. Sua concepção de desenvolvimento já os considera

um processo sócio-histórico. A internalização das atividades, socialmente e historicamente desenvolvidas, constitui aspecto característico da espécie humana, culminando na formação dos processos psicológicos superiores.

Esse processo de internalização da cultura é possível graças à mediação dos sistemas simbólicos de representação do real, cuja a linguagem é o principal sistema. O uso de signos, conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico, por exemplo, dos demais animais. Assim, cria novas formas e processos psicológicos de inserção na cultura.

Para Wallon, assim como Vigotski, a cultura e a linguagem fornecem ao pensamento os instrumentos de sua evolução, sendo o desenvolvimento dependente das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer dela. É o ambiente social que vai ajudar a transformar o intenso intercâmbio emocional característico do primeiro ano de vida, em comunicação verbal.

3.4. Mecanismos reguladores

O quarto fator que intervém no desenvolvimento humano é chamado por Piaget de equilíbrio. É um mecanismo interno que permite a nossa mente coordenar e conciliar as contribuições da maturação, da experiência e da interação social.

O organismo para responder às perturbações do meio, desenvolve compensações ativas, através de assimilações, acomodações e adaptações. A equilíbrio funciona como um processo de natureza auto-reguladora, que permite ao sujeito incorporar, com êxito, aos seus esquemas mentais, novas experiências, conhecimentos, comportamentos etc.

Em Vygotsky, o mecanismo coordenador dos demais fatores é o processo de internalização ou apropriação. Desde o nascimento, às crianças se apropriam da cultura, a partir dos significados que os adultos atribuem as condutas e a objetos culturais que se formaram ao longo da história.

Através das intervenções constantes dos adultos, os processos psicológicos complexos começam a se formar. Assim, o desenvolvimento do psiquismo é mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade. Quando internalizadas, as atividades que antes eram mediadas (interpessoal), passam a constituir-se em um processo voluntário e independente (atividade intrapessoal). Por exemplo, a criança aprende o que é uma cadeira, uma colher, um aniversário porque os adultos lhe ensinaram.

O mecanismo regulador dos outros três fatores, para Wallon, é a oposição funcional entre afetividade e cognição (razão-emoção), ao longo do desenvolvimento. A base deste mecanismo está no conflito vivido pelo sujeito, seja interno ou advindo do meio. Para ele, mesmo do ponto de vista orgânico

tendo atingido a maturação, as estruturas psíquicas poderão progredir num permanente processo de especialização e sofisticação.



Figura 3 – Esquema de desenvolvimento do sujeito, segundo Wallon

É possível perceber que o estudo do desenvolvimento humano envolve pensar muitos aspectos. Estes aspectos irão apresentar características próprias e diferentes formas de articulação entre forma e período do desenvolvimento, como veremos a seguir, dentre eles como estão delimitadas as etapas do nosso desenvolvimento ao longo da vida.

4. Etapas do desenvolvimento: a adolescência como transição ou período com características próprias?

Como vimos nos itens 3 e 4, o modo de abordar cada uma das fases ou estágios, com suas respectivas características, é visto de forma diferente por cada teoria. Resgatando, a partir delas, os principais aspectos do desenvolvimento, adotamos a divisão do ciclo de vida humana como: período pré-natal, primeira infância, segunda infância, terceira infância, adolescência, vida adulta e velhice.

A fim de descrevermos as características gerais em cada um desses períodos de vida, utilizamos o quadro 1, apresentado por Santos, Xavier e Nunes (2008).

Quadro 1

Etapas	Físico	Cognitivo	Psicossocial
Período pré-natal	Desenvolvimento físico em três etapas: germinal, embrionário e fetal em que os órgãos e sistemas do corpo vão sendo formados.	Existem evidências no sentido de um desenvolvimento rudimentar da memória e da percepção.	Alguns estudos demonstram uma possível influência na formação de vínculo entre mãe e filho pelos contatos e comunicação vivenciados entre ambos durante a gestação.

continua...

continuação

Etapas	Físico	Cognitivo	Psicossocial
Primeira infância	Regulação dos ritmos biológicos diários (alimentação, estados de vigília/ritmos de sono, choro).	A ação com base apenas reflexa dos bebês passa durante este período às ações sensório-motoras num primeiro momento e simbólicas posteriormente. Desenvolvimento da linguagem.	Os padrões de temperamento (fácil, difícil e lento) se manifestam pela primeira vez, podendo ser afetados por mudanças ambientais e pelos padrões vinculares estabelecidos com os cuidadores.
Segunda infância	Crescimento físico menos acelerado. Aumento da capacidade respiratória e da imunidade física. Maior risco de acidente devido à impetuosidade motora e falhas no discernimento cognitivo.	O raciocínio inicialmente egocêntrico passa, em contato com o social, a se relativizar nos pontos de vista; o animismo é muito comum; fala privada (conversa pessoal em voz alta); sofisticação da linguagem; controle sobre as ações. É importante estimular a inteligência pré-operatória através de problemas e situações desafiadoras e jogos.	Uma das principais aquisições psicossociais é a formação do auto-conceito, a percepção que o sujeito tem de si, do seu eu e de suas habilidades. Mudanças nas brincadeiras (que variam de cultura para cultura). Percepção das diferenças de gênero.
Terceira infância	O crescimento físico, se comparado às etapas anteriores, é mais lento, havendo diferenças no ganho de peso e altura entre meninos e meninas. O desenvolvimento motor permite a participação em um número maior de atividades.	Nessa fase a criança se habilita para a formulação das operações, tais como: a soma, a subtração, a multiplicação e ordenação de objetos em série. Consegue desenvolver raciocínio indutivo, bem como superar mudanças imediatas e considerar a relação lógica envolvida nos acontecimentos, porém ainda apresenta dificuldade nas relações subjetivas e abstratas.	O auto-conceito evolui muito durante esta etapa se tornando mais realista. A co-regulação, transferência de controle do genitor para a criança, está num estágio intermediário. A energia é canalizada para atividades socialmente aceitas. A participação dos pais durante este período negociando regras e colocando limites é fundamental.
Adolescência	A puberdade marca um conjunto de transformações físicas relativas ao crescimento (ganho de peso, altura, massa muscular) e ao amadurecimento (ovários/espermatozoides, etc.).	As principais aquisições são: aprender a pensar e lidar com as ideias, a administrar os problemas de forma sistemática e metódica. Nessa etapa acrescenta-se a lógica dedutiva, quando se tornam mais evidentes os eventuais déficits de desenvolvimento intelectual.	A confusão de papéis é uma crise importante deste período. A pressão dos pares aliado a baixa resiliência e a eventos ambientais negativos pode levar as condutas anti-sociais. Exercício pleno da sexualidade, dos relacionamentos afetivos, escolha de uma profissão.

continua...

continuação

Etapas	Físico	Cognitivo	Psicossocial
Idade adulta	<p>O início da vida adulta culmina com o auge da força, energia e resistência física da espécie; por volta da segunda década, as funções corporais já estão desenvolvidas e a acuidade dos sentidos é mais acentuada. Este crescente vigor se estabiliza, começando a decair por volta dos 45 anos. Uma dieta adequada aliada à atividade física pode diminuir os impactos da idade sobre a capacidade física da pessoa, nesta etapa, e propiciar uma qualidade de vida melhor durante a maturidade.</p>	<p>Segundo Moura (1999, p. 1), “as operações pós-formais na vida adulta acentuam o pragmatismo na resolução de problemas da vida real, a possibilidade de múltiplas soluções, a coexistência entre a relatividade do pensamento (contextualidade) e a universalidade do mesmo (regras gerais)”. O raciocínio do adulto se caracteriza por uma flexibilidade cognitiva que lhe possibilita interpretar as experiências e dirigir a sua ação. Gilligan (1987) sugere que o zelo, compaixão e capacidade de viver com contradições morais são características do pensamento moral deste período.</p>	<p>Levinson (1978) defende que a vida adulta é marcada por períodos de crise e transição. Aos períodos de transição sucedem-se momentos de integração, a que correspondem mudanças no auto-conceito e na auto-estima, na percepção que este tem do mundo e dos outros. Para Moura (1999), nestes períodos de transição na vida da pessoa, os papéis (casamento, nascimento de filhos, divórcio, viuvez, etc.) que o indivíduo assume têm crucial importância.</p>
Velhice	<p>A senescência, período marcado pelas transformações físicas (mudanças nos sistemas e órgãos vitais, no cérebro, nos sentidos e na sexualidade) associadas ao envelhecimento, varia de pessoa para pessoa e depende: da hereditariedade, do ambiente e do estilo de vida. Há alterações na pele (pigmentação) e nos ossos, os pelos tornam-se mais ralos e são percebidas mudanças no ciclo de sono e vigília.</p>	<p>Para Papalia (2000, p. 521), “os idosos mostram considerável plasticidade (modificabilidade) no desempenho cognitivo e podem ser beneficiados com treinamento”. No que se refere à memória, percebe-se uma dificuldade maior em recordar eventos recentes ou o exercício da memória operacional. Os eventos memorizados podem, neste período, serem distorcidos por expectativas estereotipadas. O exercício da cognição através da música, da leitura, de cálculos e pelos contatos sociais pode manter a mente da terceira idade em alerta e evitar algumas doenças degenerativas como o Alzheimer.</p>	<p>Para Cavalcanti (1995 apud CARNEIRO E FALACONE, 2004), os comportamentos desadaptativos, tais como evitação e fuga e a auto-imagem negativa podem aparecer durante este período e seus impactos dependem das experiências anteriores da pessoa. Os contatos sociais e a atividade produtiva, neste período, são muito importantes para a manutenção da saúde mental do idoso.</p>

5. Aspectos do desenvolvimento

Embora o desenvolvimento humano seja um todo integrado, há alguns aspectos e funções que se diferenciam. Didaticamente costumamos dividi-lo em: aspecto cognitivo ou mental, aspecto emocional ou afetivo, aspecto social ou das interações; Há ainda os aspectos do desenvolvimento que dizem respeito às nossas características físicas.

Síntese do capítulo



Este capítulo abordou uma introdução ao estudo do desenvolvimento humano, destacando três grandes visões sobre o tema: inatista, empirista e interacionista.

Ressaltou também as polêmicas com relação ao que é normal ou patológico na evolução humana, bem como o caráter contínuo e descontínuo desse processo. Além disso, foram discutidas importantes teorias psicológicas que versaram sobre o desenvolvimento em múltiplas perspectivas como: psicanálise e teorias psicogenéticas.

Ao final, foi apresentado um quadro síntese com as características centrais do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social nas diferentes etapas do ciclo de desenvolvimento: pré-natal, infância, adolescência, vida adulta e velhice.

Atividades de avaliação



1. No início do capítulo trouxemos as abordagens inatista, empirista e interacionista. Escolha uma delas, para exemplificar como seria a metodologia de um professor que se conduzisse por tal abordagem.
2. Na sua opinião, que características e comportamentos dos adolescentes podem ser considerados “normais” e quais podem indicar sinais de patologias?
3. Explique o que significa falar de continuidade ou descontinuidade no desenvolvimento humano.
4. Escolha uma das teorias abordadas na unidade e justifique sua opção. Faça uma síntese com uma reflexão crítica sobre os aspectos que você considera mais importantes em relação à visão sobre o desenvolvimento humano.

5. Busque uma criança com idade entre 3 e 10 anos, e um adolescente entre 12 e 18 anos, para observar o desenvolvimento de cada um deles, procurando comparar com os aspectos descritos no quadro para cada etapa do ciclo de vida. Use também as teorias do desenvolvimento apresentadas nesta unidade, com suporte para entender os aspectos observados.
6. Elabore um quadro síntese, apresentando a visão que cada um dos teóricos abordados, nesse capítulo, têm sobre o desenvolvimento na adolescência.

Leituras, filmes e sites



Leituras

ALVAREZ, Amélia e DEL RIO, Pablo. Educação e Desenvolvimento: A teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento proximal. In: COLL, C. PALACIOS, J e MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação** – Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget fundamentos do construtivismo**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

BANKS LEITE, L. **As interações sociais na perspectiva piagetiana**. Série Idéias, n. 20, São Paulo: FDE, 1993, p.41-47.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**. Crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. In: **Piaget - Vygotsky** – novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2000.

MOURA, M. P. Desenvolvimento do pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos em processo de escolarização. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 23., 2000, Caxambu. Anais do 23º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPEd, 2000. 1CD-ROM.

SEIDL de MOURA, M. L. & CORREA, J. **Estudo psicológico do pensamento**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

Filmes

O enigma de Kasper Hauser. Diretor: Werner Herzog Alemanha (1974). Baseado em um fato real, conta a história do jovem Kaspar Hauser, que passou a vida trancado em uma torre, desconhecendo a realidade exterior. Ao ser libertado, ele busca se integrar à sociedade, enfrentando enormes desafios como o de aprender a falar e a andar. Seria possível torná-lo “civilizado?” Este brilhante filme nos permite questionar o que, de fato, nos faz humanos e qual o sentido de civilização.

O planeta dos macacos. Direção: Tim Burton. Inglaterra (2003). No ano de 2029, após um acidente em sua nave espacial, um astronauta cai em um planeta desconhecido. Logo, descobrirá algo surpreendente. O local é habitado por macacos que falam, estão socialmente organizados e são os líderes do planeta. Os humanos que ali vivem são primitivos e escravizados pelos símios. O filme vai narrar a luta do astronauta pela libertação dos humanos, fazendo-nos refletir sobre nossa relação com a natureza, conosco e com os demais. Afinal, o que nos faz tão diferentes dos outros animais?

Crianças invisíveis. Direção: Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo, Emir Kusturica, Spike Lee, Jordan Scott, Ridley Scott e Stefano Veneruso (Itália – 2005). Filme realizado por diferentes diretores, retratando a realidade de crianças e adolescentes em sete países. Através de histórias curtas, o espectador é levado a entrar em mundos completamente distintos, conhecendo famílias com seus dramas particulares, suas alegrias, misérias, valores assentados em uma realidade social, política e econômica que não poupa nossas crianças nas mais diversas realidades. No passeio pelos cenários diversos, vamos buscando a inocência perdida e constatando que, mesmo tão distantes, as crianças são semelhantes e precisam ser preservadas em seus direitos de serem protegidas, acolhidas e serem elas mesmas.

Sites

http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/psicologia/psicdesenvcontrteoricas.htm

<http://www.brasilecola.com/psicologia/psicologia-do-desenvolvimento.htm>

[http://www.infopedia.pt/\\$psicologia-do-desenvolvimento](http://www.infopedia.pt/$psicologia-do-desenvolvimento)

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141389X2005000200003&script=sci_arttext

<http://caminhandopsicologia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1318164082>

<http://www.ufrb.edu.br/bibliotecacacs/index.php/component/content/article/14-periodicos-de-psicologia>

Referências



- ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ERIKSON, E. **identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1979
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Capítulo

2

**Eu não tenho mais
a cara que eu tinha:
quando surge a
adolescência**

Introdução

O objetivo deste capítulo é situar historicamente a construção do conceito de adolescência na sociedade ocidental, destacando a diferença entre puberdade e adolescência. Para tanto, enfatizaremos os aspectos biológicos e seus impactos na identidade do sujeito, especialmente no âmbito da sexualidade e da família.

Por adolescência, em geral, se costuma entender o período que se estende dos 12/13 anos até aproximadamente os 20 anos. A organização mundial de saúde é mais específica, situando essa etapa entre os 10 e os 19 anos, 11 meses e 29 dias. Trata-se de uma etapa de transição, na qual não se é mais criança, mas ainda não se tem o status de adulto. É como se o jovem vivesse em uma terra do meio. Apesar dessa conceituação, que aparentemente aporta uma definição sistemática e unânime da adolescência, estudiosos do campo da Psicologia Evolutiva têm questionado tal conceito como uma construção natural.

Nessa perspectiva, é preciso entender a adolescência como fenômeno cultural, produto do século XX, no ocidente, derivada de processos históricos, políticos, sociais e econômicos. Assim, os itens que se seguem abordarão o tema discutindo a adolescência como construção histórica, diferente do conceito de puberdade. Para tanto, será apresentado um panorama geral do desenvolvimento do adolescente, considerando aspectos físicos. Cognitivos, identitários, afetivos, familiares e sociais. Aspectos estes, que serão aprofundados nos capítulos 3 e 4.

1. O percurso histórico da adolescência

A ideia de diferenciar características específicas dos jovens existiu desde a Grécia antiga com os filósofos, embora se referindo a uma minoria da população. Contudo, foi somente com o advento do capitalismo, no processo de revolução industrial no ocidente que foi se definindo a adolescência tal como a conhecemos hoje (PALACIOS e OLIVA, 2003).

Neste sentido, na sociedade moderna, com o surgimento das tecnologias da informação e da comunicação, o trabalho foi se tornando cada vez mais especializado e sofisticado, exigindo uma formação mais ampla, adquirida na escola. Por outro lado, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista, aliado ao aumento na expectativa de vida da população, trouxe o

desafio de ampliar o mercado de trabalho, para garantir a sobrevivência de todos. Com isto, houve a necessidade de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para tal ingresso.

Embora os filhos dos operários tenham continuado a ingressar no mundo do trabalho muito cedo, os filhos das classes médias e altas permaneceram nas escolas, que foram se expandindo. Com o passar do tempo, também as crianças e adolescentes das camadas populares foram integrando o sistema escolar, introduzindo em diversos países o conceito de escolaridade obrigatória que foi se prolongando até os 16 anos. No caso do Brasil, a obrigatoriedade no ensino fundamental vai aproximadamente até os 14 anos.

A adolescência refere-se, assim, a um período de latência social, ou seja, um tempo concedido ao jovem antes de assumir as responsabilidades do mundo adulto, propriamente ditas, constituída a partir da sociedade capitalista e gerada pelas questões que acabamos de expor. Por conseguinte, concordamos com Klosinski (2006) ao afirmar a adolescência como “uma expressão da interação psicossocial, e, por conseguinte um fenômeno sociocultural”.

Quando definimos a adolescência de uma determinada forma, estamos interpretando a realidade e atribuindo significados, de acordo com nossa subjetividade, e por sua vez, com os valores, padrões e normas sociais vigentes na cultura na qual estamos inseridos. Consequentemente, este não pode ser compreendido como período natural do desenvolvimento. É um momento interpretado e significado por uma dada sociedade (LEVINSKI, 1998).

As mudanças no corpo e no desenvolvimento cognitivo, por exemplo, são marcas que a sociedade ocidental destacou para definir o período da adolescência. Muitas outras coisas podem estar acontecendo nessa época da vida do indivíduo e não foram sublinhadas (CONTINI, KOHLER e BARROS, 2002). Do mesmo modo, podem acontecer essas mesmas coisas em outros períodos, e não as marcamos como característica forte daquela etapa. Por exemplo, as mudanças corporais que acontecem na terceira idade.

A esse respeito, Levi (2001) lembra que, atualmente, há características da adolescência que são bem próprias do nosso tempo, gerando conflitos e situações específicas que não se encontravam em gerações anteriores. O autor lembra que algumas pesquisas têm demonstrado ser muito tênue a linha que separa a adolescência e a juventude, posto que o período de vida ativa no trabalho, na sexualidade, no lazer se ampliou.

Outra questão refere-se ao fato de que a sociedade atual tornou mais complexa a passagem do adolescente para o mundo adulto, aumentando as exigências para que este possa se valer por si mesmo. A violência explícita e a simbólica, velada na mídia e relações de poder na sociedade; o desemprego; a exclusão social; a mitificação do vestibular; o surgimento da AIDS; o aumen-

to da gravidez e do aborto entre adolescentes; a apologia da moda, da beleza e do culto ao corpo; o acesso ampliado à internet, a diminuição dos limites entre o público e o privado na subjetividade dos indivíduos são temáticas que vão desenhando um novo perfil de adolescência.

É preciso reconhecer que há um corpo se desenvolvendo com suas características próprias. Contudo, nenhum aspecto biológico ou fisiológico constitui por si a subjetividade humana ou forja um modo de ser do indivíduo. Olhando a própria história filogenética da humanidade é possível perceber que transformando a natureza, fazendo cultura, construindo civilizações o homem foi transformando a si mesmo, tanto em termos físicos quanto psíquicos.

As características fisiológicas humanas aparecem e recebem nomes, significados e representações dos adultos e da sociedade em geral, de acordo com cada época. No período do Renascimento, por exemplo, as mulheres gordas eram tidas como referência de feminilidade e beleza. Hoje, as adolescentes lutam dia a dia contra a balança para manterem-se cada vez mais magras. Também a força física dos meninos, já foi identificada como sinônimo de capacidade para lutar, defender suas tribos, liderar um povo. Hoje, os músculos continuam expressando virilidade, mas, ligada à sensualidade e beleza.

1.1. Adolescência e puberdade

Essa discussão, que viemos tecendo até aqui, torna necessária uma breve diferenciação entre adolescência e puberdade, termos significativamente diferentes. A puberdade refere-se ao conjunto de modificações físicas que transformam o corpo infantil, durante a segunda década de vida, em corpo adulto apto à reprodução. A adolescência, por sua vez, se definiria como um período psicossociológico que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição entre infância e vida adulta.

Como fenômeno biológico; a puberdade é universal entre todos os membros da espécie humana. Como fenômeno psicossocial, adolescência não é universal, e, portanto, não o mesmo padrão e significado em todos os povos e culturas.

Cada sociedade, por exemplo, vai definir ritos de passagem singulares que vão marcar o início deste período. Vai definir também as expectativas, responsabilidades e esperanças depositadas nos adolescentes. Isto possibilita uma significativa variação histórica, bem como uma pluralidade de abordagens desse fenômeno no campo da Psicologia do Desenvolvimento, com ênfases em aspectos diferentes, inclusive, dicotômicos, como veremos em algumas no quadro 2.

Quadro 2

Visão da Adolescência	Teóricos		
	Stanley Hall	Anna Freud	Arminda Aberastury/ Murício Knobel
Adolescência como etapa de conflitos	Pioneiro no estudo da adolescência em 1904. Para ele, a adolescência representava um momento crítico no desenvolvimento humano, com tensões e conflitos entre os impulsos dos adolescentes e as demandas da sociedade.	O aumento dos impulsos sexuais como consequência da maturação da puberdade torna essa fase marcada pela conduta imprevisível dos adolescentes e pela ambivalência na relação com os pais e com a sociedade.	Conflitos, rebeldia, idealismo e tensões são denominados como síndrome da adolescência normal.
Adolescência com ênfase nos aspectos sociais e contextuais	Erik Erikson	Margaret Mead	John Coleman
	Em seu modelo de desenvolvimento, coloca os fatores sociais e culturais, antes da sexualidade. Enfatiza os novos papéis e as tarefas que a sociedade demanda dos jovens.	Seus estudos em Samoa foram emblemáticos para situar as diferenças da adolescência entre as culturas.	Nos anos 1980, realizou uma ampla revisão da literatura empírica sobre adolescência, concluindo que os dados disponíveis não permitem manter a ideia da adolescência como caracterizada pelo estresse e tensão.

Fonte: Santos, Xavier e Nunes (2008).

Nessa discussão sobre as marcas da adolescência, é importante superarmos visões dicotômicas ou fragmentadas que servem para alimentar a polêmica dos aspectos biológicos versus os aspectos sociais e ambientais, protagonizada historicamente pelo inatismo e empirismo, já explicitados no capítulo 1. Nesse sentido, defendemos, nesta obra, uma visão interacionista da adolescência como fenômeno biopsicossocial, ou seja, o processo de desenvolvimento nessa etapa se constitui de diferentes aspectos integrados entre si no plano físico/motor; emocional e social.

À luz de tudo o que foi exposto até aqui, como situam Palácios e Oliva (2003) não podemos afirmar a existência de uma concepção consensual e unívoca sobre a adolescência. Nenhuma das teorias existentes oferece uma explicação final e completa sobre o desenvolvimento na adolescência, ainda que em cada uma delas possamos encontrar contribuições que nos ajudam a compreendê-la melhor. O importante é ter clareza da adolescência como um período de transição evolutiva entre a maturidade física, social e sexual da infância e da idade adulta.

A transição da adolescência se inicia, fundamentalmente, na raiz das mudanças biológicas que ocorrem no organismo. No entanto, essas mudanças estão estreitamente relacionadas com mudanças psicológicas e contextuais que o adolescente vivencia.

Desta forma, não se pode entender bem essa transição sem analisar as complexas interações entre os níveis biológico, psicológico e cultural. Essas questões aparecem na música de Arnaldo Antunes, ao referir-se a esse conflito do jovem que lida com um novo corpo e tem novas exigências sociais, ou seja, à raiz das transformações físicas que vai percebendo em si mesmo, perde o seu lugar de criança na família, não se sente mais compreendido e fala uma linguagem diferente dos demais:

Eu não caibo mais na roupa que eu cabia, eu não encho mais a casa de alegria, os anos se passaram enquanto eu dormia, será que eu falei o que não devia, será que eu falei o que ninguém ouvia, não vou me adaptar, me adaptar.

Percebemos, então, como informa Vigotski (1986), que a compreensão do mundo interno pressupõe compreender o externo, pois as funções psicológicas superiores, aquelas que nos definem como humanos, são de natureza sócio-histórica e cultural, representando o agregado das relações sociais internalizadas que se tornaram para o indivíduo funções e formas de sua estrutura psíquica. Isto é, nossa criatividade, memória, linguagem etc. foram sendo modificadas pelas nossas vivências e relações no mundo.

A seguir, abordaremos de forma mais detalhada os aspectos biopsicossociais da adolescência, considerando a contribuição de diferentes autores, especialmente das teorias psicanalíticas e psicogenéticas.

1.2. O corpo na adolescência

O processo de transformação física da puberdade é desencadeado por vários mecanismos hormonais que trazem consigo mudanças intensas e abruptas com ritmos, tempos e características diferentes para meninos e meninas. Esses hormônios estimularão o desenvolvimento das gônadas sexuais (ovários na mulher e os testículos no homem), que começarão a produzir hormônios sexuais, sobretudo testosterona nos meninos e a progesterona e os estrógenos nas meninas. Esses hormônios terão efeitos distintos sobre o desenvolvimento como mostra o quadro 3.

Quadro 3

Glândula	Hormônio Produzido	Efeitos na Maturação
Tireóide	Tiroxina	Desenvolvimento do cérebro. Taxa geral de crescimento.
Supra-renais	Androgênio supra-renal	Desenvolvimento das características sexuais secundárias (meninas).
Testículos	Testosterona	Formação dos genitais masculinos na gestação; mudanças nas características sexuais primárias e secundárias nos meninos.
Ovários	Estradiol	Desenvolvimento do ciclo menstrual e mamas.
Hipófise	Hormônio do crescimento e ativadores	Taxa de maturação física; estímulo para secreção de outras glândulas envolvidas no processo da puberdade.

Fonte: Helen Bee (1997)

Nas meninas, o desenvolvimento mamário representa a primeira manifestação visível da puberdade, com o aparecimento do chamado “broto mamário” ou “telarca” que por volta dos 13 ou 14 anos, vão adquirir um aspecto adulto, com aréola ampliada e integrada ao contorno da mama (CEITLIN, 2001). Elas também começam a arredondar os quadris e a ter os primeiros pelos pubianos.

O estirão no crescimento costuma acontecer antes dos meninos, mas a estatura é menor, com cerca de 7,5 a 10 cm por ano. A pélvis se alargará e aumentará a proporção da gordura corporal, ganhando cerca de 5 Kg ao ano. Mais tarde, útero, vagina, os lábios e clitóris aumentam de tamanho, enquanto os pelos crescem, são pigmentados e se estendem até à raiz das coxas. A primeira menstruação ou menarca será um dos últimos eventos da puberdade, marcando o início da maturidade sexual da menina que já está apta à reprodução, em geral em torno dos 12 anos. Contudo, o crescimento e a maturação seguem até por volta de 15 ou 16 anos.

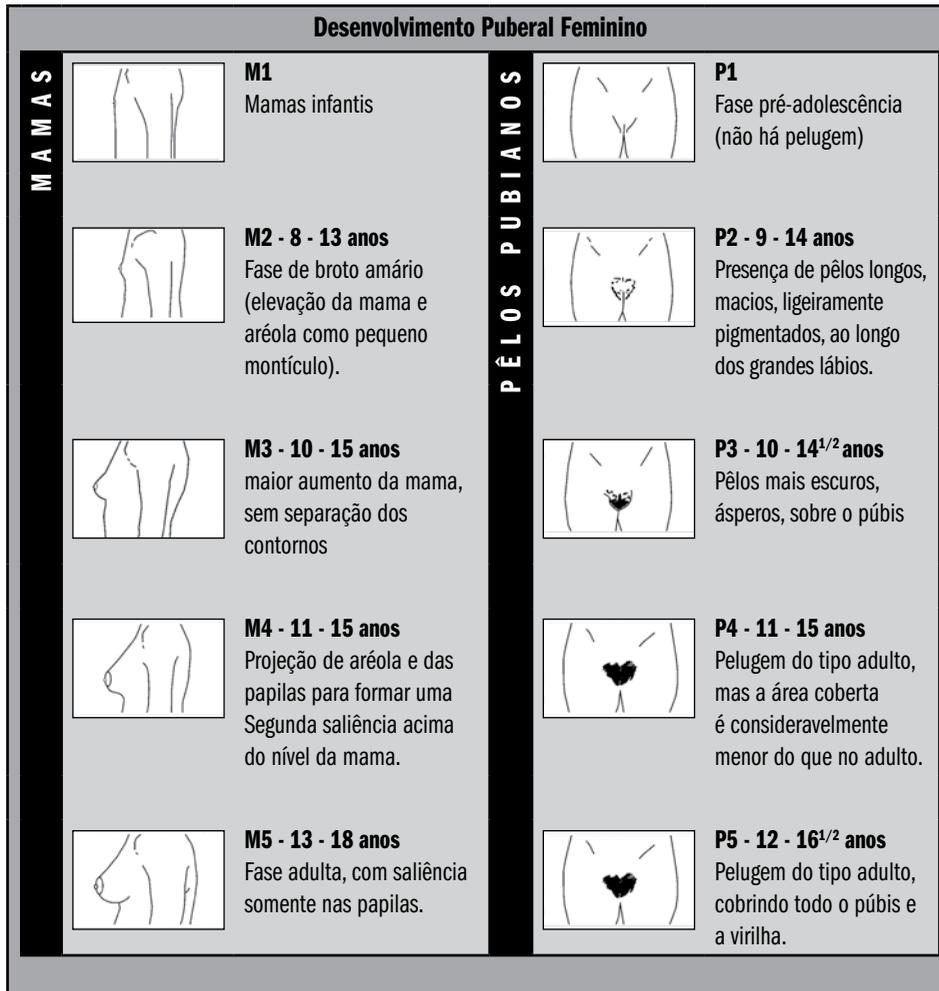


Figura 4 – Desenvolvimento puberal feminino

Fonte: Ministério da Saúde (2008)

Nos meninos, a primeira manifestação das mudanças da puberdade é o aumento do tamanho dos testículos, seguido do aparecimento dos pêlos pubianos, ainda em pequena quantidade, do crescimento do pênis e de uma primeira mudança na voz, que se tornará mais grave.

A velocidade do crescimento na estatura será intensa, em uma média de 10 a 12 cm por ano, sendo conhecido como estirão da adolescência. Também aumentará a espessura dos ossos e a massa muscular, com uma aquisição, em média, de 6 a 7 Kg por ano.

Nesse cenário de mudanças, continuará o crescimento do pelo corporal, sendo que os faciais e axilares tardarão um pouco mais; o aumento da oleosidade do rosto e, o corpo mais magro e anguloso terá características próximas do corpo adulto.

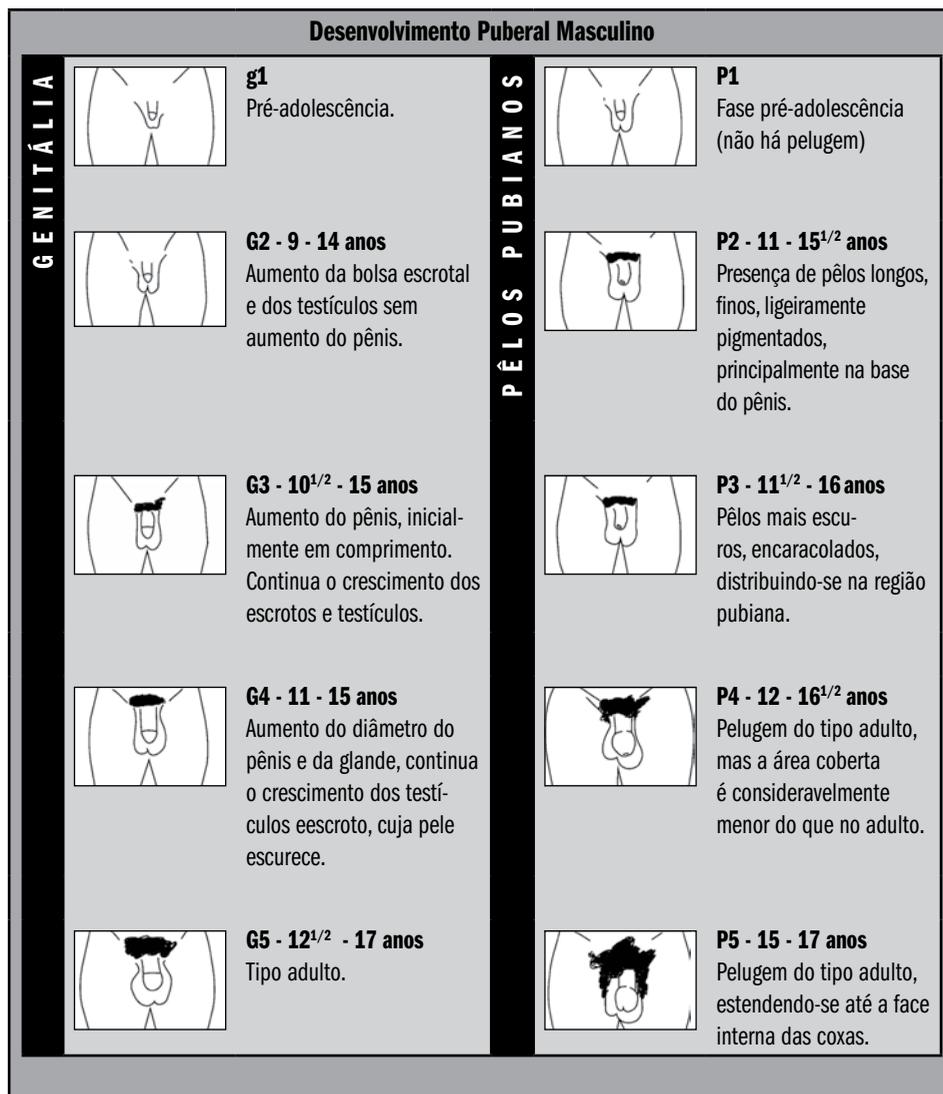


Figura 5 – Desenvolvimento Puberal masculino

Fonte: Ministério da Saúde (2008)

Ainda que a sequência de mudanças da puberdade seja similar na maioria dos adolescentes, o momento em que ocorre varia em função de diversos fatores, envolvendo aspectos genéticos e ambientais. Este último exerce um papel importante, expresso por aspectos como: alimentação, hábitos de vida, histórico da saúde, estresse, clima etc.

Como se pode perceber, a puberdade é um processo gradual de vários anos de duração, ao longo do qual o corpo adolescente experimentará uma série de mudanças. Há características da adolescência que são próprias do nosso tempo, gerando conflitos e situações específicas, que não se encontravam em gerações anteriores e que chegam em idades distintas para cada indivíduo.

Não é de estranhar que tais mudanças tenham impacto na forma de pensar, sentir e agir do adolescente. Isto se dá não somente pela influência direta dos hormônios que interferem em elementos como o desejo sexual, a auto-estima, a socialização, a agressividade e a instabilidade emocional.

Mas, esse impacto é gerado, sobretudo, como afirmam Palacios e Oliva (2003) pelos fatores sociais e psicológicos presentes nessa etapa da vida, tais como: a reação dos pais frente à primeira menstruação da filha; as relações com os companheiros quando o (a) menino (a) mostra as primeiras mudanças, as exigências sociais aos adolescentes; os padrões de beleza e de sucesso impostos pela cultura etc.

Grande parte das significações que compõem a adolescência: rebeldia, moratória, instabilidade, busca de identidade, conflitos são históricas, ou seja, geradas como características da adolescência que aí está. É fundamental, pois, que pais e educadores tenham clareza do significado desse período para os adolescentes, evitando piadas, comparações, apelidos ou alusões negativas as suas mudanças corporais em evidência.

Afinal, novos e importantes elementos estão sendo significados pelos jovens, interferindo na constituição de sua subjetividade. Sentir-se aceito em sua singularidade, seguro e integrado ao ambiente e ao novo corpo contribui para a inserção e passagem mais tranquilas e saudáveis na travessia da adolescência.

1.3. O cérebro dos adolescentes

Ao lado de todas essas mudanças físicas destacadas, estudos recentes do campo da neurociência têm evidenciado que o cérebro humano cresce apenas até a adolescência. Assim, esse período é marcado por mudanças significativas no funcionamento cerebral. Ainda que essas mudanças sejam mais visíveis no corpo, é o cérebro que irá dispará-las, inclusive com referência aos hormônios sexuais.

A bióloga Suzana Herculano-Houzel (2005) ressalta que na puberdade está o ápice do número de conexões sinápticas. Assim, essa fase de reorganização do córtex cerebral vai estar especialmente sensível às influências do ambiente. Ela oferece um exemplo interessante sobre essa relação entre cérebro e ambiente na puberdade.

Alguns dos primeiros indícios de chegada da adolescência são o tédio e o desapego às atividades da infância. Logo seguidos pela busca de novidades e comportamentos de risco. A razão está na remodelagem no sistema de recompensas do cérebro, o conjunto de estruturas que nos premia com uma sensação de prazer e nos fazem querer mais do que tudo o que é bom ou dá certo. Logo no início dessa fase, há uma

perda transiente de função ou embotamento do sistema de recompensa (...). Ao tornar-se mais difícil ser ativado pelo pelos prazeres antigos, o sistema de recompensa recém-embotado faz o jovem abandonar velhos hábitos. (...) desinteresse por tudo que é conhecido, supervalorização do novo, novos interesses (música, religião esportes etc).

Toda essa reorganização funcional do cérebro vai interferir em diferentes aspectos da adolescência como também na imagem corporal. As mudanças na estatura, peso, etc levam o cérebro a ajustar seus mapas sensórios motores a essa nova realidade corporal. Inclusive, o olhar frequentemente no espelho, tocar-se, comparar-se, vai dando ao cérebro a oportunidade desse ajuste e alinhamento; o que é feito pelo nosso córtex parietal.

Além disso, com o aumento de conexões sinápticas há também uma expansão da substância branca presente no lobo frontal. Há um aumento na transmissão dos sinais nervosos no cérebro, o que se relaciona a expansão de várias capacidades na adolescência como a evolução da linguagem, a melhora da memória e a capacidade de abstração.

Essa nova perspectiva de considerar, na adolescência, também as mudanças cerebrais, torna-a uma fase normal e necessária do desenvolvimento humano, cujas transformações não devem ser percebidas como “anormais” ou problemáticas. Desta forma, será mais fácil para os adultos, especialmente, pais e educadores, lidarem com os jovens de forma mais serena, ajudando-os no seu crescimento e respeitando as transformações.

A seguir, veremos, de modo sintético como essa puberdade vai se expressar nos diferentes aspectos do desenvolvimento, que, aliás, serão aprofundados em unidades posteriores.

1.4. As mudanças no pensamento na relação com a puberdade

Esse novo corpo trará consigo significativas mudanças não apenas no campo da afetividade, mas também no plano cognitivo. A esse respeito, Piaget (2002) situa a adolescência no estágio das operações formais, que caracteriza a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato, a partir da ação do sujeito sobre o mundo. As operações lógicas começam a serem transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias. Isto é feito através da linguagem, mas sem o apoio da experiência ou da percepção, ou seja, o adolescente pode pensar sobre algo totalmente abstrato.

Pesquisas recentes têm enfatizado que os adolescentes diferem na utilização das operações formais, segundo o grau de familiaridade que possuam com as tarefas, segundo o conteúdo dos problemas, o interesse etc. O sujeito dessa fase pode raciocinar formalmente em relação a um tema, mas não em relação a outro. Por exemplo, um aluno pode compreender que em matemá-

tica a letra x é uma incógnita. Mas, não consegue entender um texto que use metáforas. Pensa abstratamente em matemática, mas em português tem dificuldade de sair do concreto. Tudo isso depende de suas expectativas, suas ideias prévias e seus conhecimentos sobre um e outro. Tais estudos reforçam a importância da interação com o meio na construção do conhecimento.

1.5. O adolescente e os desafios na formação da personalidade, do autoconceito e da auto-estima

Essas mudanças corporais antes enunciadas e o desenvolvimento de um pensamento abstrato vão ser essenciais na constituição da personalidade adolescente, especialmente no tocante ao autoconceito, auto-estima e identidade. Segundo Oliva (2003), para responder a pergunta fundamental: quem sou eu? “O adolescente terá que delinear a imagem que tem de si mesmo; adotar alguns compromissos de caráter religioso, escolher uma profissão, definir sua orientação sexual, optar por um estilo de vida e de relações; assumir valores”.

1.6. Definindo auto-conceito

As mudanças físicas próprias da puberdade irão fazer o adolescente revisar a imagem que, até então, havia construído de si, para incluir os novos aspectos que começam a configurar o corpo adulto. As abstrações permitirão que os adolescentes integrem algumas características que guardam relação entre si.

É preciso considerar que durante a adolescência, se ampliam os contextos nos quais os jovens participam e assumem novos papéis. Cada um terá importância e proporcionará informações ao adolescente sobre sua imagem. Os pais podem pedir obediência, respeito e amabilidade; os amigos lealdade ou amizade; o par carinho, desejo e compromisso; a escola esforço e disciplina.

É de se esperar que o autoconceito⁶ inclua ou reflita essas diferenças, dando lugar a uma imagem de si mesmo composta por múltiplas características, algumas vezes até conflitantes entre si. Nesse caso, o adolescente pode se comportar e expressar-se com valores distintos na escola, na família, no grupo de amigos etc.

Em alguns casos, as contradições entre os componentes do autoconhecimento podem gerar uma visão tão fragmentada e incoerente, que o adolescente pode mostrar-se inseguro sobre quem realmente é. Sobretudo, se eles tentarem se ajustar às expectativas dos demais, criando um eu ilusório, expressando coisas que não sente e não gosta, na intenção de agradar e de ser aceito. Isto se torna mais forte se considerarmos a influência da mídia e dos valores da sociedade atual, que ditam normas e modelos de comportamento aos quais os adolescentes devem corresponder.

⁶Contudo, os adolescentes ainda não vão dispor de controle cognitivo necessário para relacionar todos os elementos que compõem o autoconceito, ou seja, como se definem, que imagem possuem de si.

Há uma pretensa uniformização, como se não houvesse além das singularidades pessoais, fortes diferenças nas famílias e nas classes sociais. Com certeza, as condições oferecidas a um adolescente da classe média para atravessar esses conflitos, não são as mesmas que as de um jovem das camadas populares, que muitas vezes, abandona a escola e é inserido no mercado informal ou formal de trabalho.

1.7. Auto-estima na adolescência

Também a auto-estima que se refere à valoração afetiva do adolescente sobre si mesmo, segue uma trajetória de contradições e multiplicidade de elementos. Segundo Oliva (2003), uma pesquisa desenvolvida com colaboradores revelou importantes diferenças em função do gênero, já que para as meninas a atração física ou as habilidades interpessoais são os melhores indicadores da avaliação global que fazem de si mesmas. Entre os meninos, as habilidades no esporte ou o sentimento de serem eficientes ocupam um lugar prioritário.

Ser popular entre seus pares na adolescência, tanto para meninos quanto para meninas, adquire um significado especial. Para o autor, “ser valorizado e aceito pelos amigos e companheiros é um indicador confiável do nível global de auto-estima”. Vale ressaltar que a relação com os pais também continua exercendo importante influência sobre o valor que os adolescentes dão para si.

Além destas questões, outros fatores devem ser considerados nesse processo: as exigências sociais que definem um padrão de corpo e de beleza; a transição do ensino fundamental para o médio, que acarreta novas responsabilidades, e o início das relações sexuais, que trazem a nova tarefa de buscar um par, acrescentando mais pressão sobre os sujeitos, e maior nível de insegurança.

1.8. A identidade e as relações familiares na adolescência

É necessário considerar também o conceito de identidade aludido inicialmente por Erik Erikson, na década de 60, como o principal conflito que o adolescente deve solucionar. Desde então, o estudo deste aspecto passou a ser bastante reconhecido no campo do desenvolvimento do “eu”.

A identidade vai incluir as normas dos grupos nos quais o adolescente se integra; os valores que interioriza; sua ideologia pessoal e os compromissos que assume, e vai recolher as experiências do passado, para dar significado ao presente e dirigir sua conduta futura.

Trata-se de uma estrutura ou organização interna construída pelo sujeito, que agrupa todas aquelas características que definem sua forma de ser. É necessário considerar que tal processo se dá na interação do indivíduo com o meio. Essa identidade, como situa Ciampa (1995), é metamorfose e, portanto,

não é desvinculada dos aspectos históricos e culturais que integram a vida dos sujeitos. Assim como expressa o trecho da música de Raul Seixas:

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

Eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes. Eu quero viver essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo, sobre o que é o amor, sobre o que eu nem sei quem sou.

Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou, se hoje eu te odeio amanhã te tenho amor, te tenho horror, te faço amor eu sou um ator...

De fato, não somos seres cristalizados. Em todas as etapas da vida, vamos nos transformando. Na adolescência, em função das mudanças corporais já explicitadas e das demandas sociais, isto ganha força maior. Essa metamorfose assume contornos mais visíveis aos olhos da sociedade.

Saiba mais



É razoável supor que todos os aspectos, tanto no plano físico como das mudanças psicológicas, que o adolescente experimenta, repercutirão sobre as relações sociais em que ele estabelece em todos aqueles contextos dos quais participa: a família, o grupo de amigos, a escola.

Conforme vimos no capítulo I, Erik Erikson vai situar a adolescência como fundamental no percurso do desenvolvimento humano. É nessa fase que o indivíduo desenvolve os pré-requisitos de crescimento fisiológico, maturidade mental e responsabilidade social que o preparam para experimentar e ultrapassar a crise de identidade. Assim, a adolescência é considerada um período de transição no qual o indivíduo deve ter a oportunidade de explorar, testar, antes de assumir suas responsabilidades adultas. É o que ele denomina como moratória social, que, aliás, é vivido de forma diferente nas diversas culturas.

A maior autonomia⁷ adquirida, inclusive no plano do pensamento e da formação moral, em oposição à anomia (ausência da noção de regras) e heteronomia (conceito de regras vinculado às conseqüências e não a intenção) presentes na infância, abordados por Piaget e Kolberg, permite que os adolescentes passem mais tempo em contextos extra-familiares, possibilitando mudanças nas relações já existentes e ampliação de sua rede de relações sociais.

Um dos tópicos mais generalizados sobre a adolescência é de que, nesse período, ocorrem importantes conflitos na relação do jovem com seus pais. Ideia assentada nas teorias psicanalíticas que, como já mencionamos em pará-

⁷Anomia, Heteronomia e autonomia: são estágios do desenvolvimento moral, estudados por Piaget, pelos quais o ser humano passa desde o nascimento. Assim, evoluímos de um estado no qual não compreendemos cognitivamente e afetivamente as regras, normas e valores (anomia), passando por um estágio no qual, para nós, as regras e valores de certo e errado, bem e mal etc. são julgadas em função das conseqüências que geram e não das intenções. Por fim, conquistamos a autonomia, quando somos capazes de emitir nossos próprios juízos sobre as situações.

grafos anteriores, fala da explosão de conflitos, rebelião e separação emocional em relação aos pais.

De acordo com Oliva (2003), os dados disponíveis permitem defender a ideia de que durante a adolescência ocorre uma série de mudanças na relação do adolescente com os pais, porém não tem que supor, necessariamente, conflitos graves. Inclusive, algumas pesquisas mostram que é no começo da adolescência, no período que precede a puberdade, quando se dão as maiores perturbações. Estas são temporais e tendem a normalizar-se.

Esses conflitos, segundo Smetana (1989), costumam relacionar-se, especialmente, com temas do dia a dia, tais como: relação familiar, estudos, amizades, namoros, forma de vestir-se, liderança nos grupos, etc. Com a aquisição da autonomia, os adolescentes consideram esses assuntos de caráter íntimo, ao contrário dos pais que querem fixar normas e regras. Por outro lado, há uma perda da imagem idealizada dos pais poderosos da infância.

Além disto, os adolescentes começam a passar cada vez mais tempo com seu grupo de amigos, ampliando suas experiências em relações mais igualitárias, que podem levá-los a desejar que, em família, essas relações também tenham a mesma natureza. Em geral, os pais querem manter sua autoridade, e muitas vezes até aumentam as restrições e limites ao comportamento dos adolescentes, o que pode ocasionar conflitos.

Na realidade, uma compreensão mais adequada do que ocorre no contexto familiar durante a adolescência exige uma visão sistêmica, que contemple as relações bidirecionais entre todos os elementos que, de dentro ou de fora desse contexto, estejam interligados. Inclusive, para entender melhor o processo de constituição da identidade do adolescente neste universo de identificações e contradições, vividos na família.

1.9. Sociabilidade e sexualidade

A sociabilidade do adolescente vai afirmar-se efetivamente no contato dos jovens entre si. Neste sentido, os adolescentes se integram aos grupos e os tomam como fortaleza na constituição de suas identidades. Tais grupos se caracterizam, particularmente, como uma espécie de sociedade, na qual discutem temas diversos, e muitas vezes, reconstróem um mundo a partir de suas próprias visões, se opondo à realidade. Para entender melhor essa temática vamos retomar algumas ideias discutidas no capítulo 1.

Anna Freud chamou de mecanismo de defesa da intelectualização, o interesse do adolescente por debater assuntos opostos aos seus próprios conflitos internos, disfarçados e elevados a um plano intelectual. O ego, em respostas as pressões do id, aumenta seu poder de racionalidade.

Sobre o amor adolescente, na ótica psicanalítica de Anna Freud, há uma nova identificação, quando os velhos desejos edipianos reaparecem, agora, mais perigosos porque podem se realizar. Ao abandonar inconscientemente os objetos de amor, pai e mãe, o adolescente vive um vazio emocional e passa a se identificar com romances, herois, pessoas de sua idade.

Na visão de Anna Freud estes sentimentos vêm acompanhados da revolução que marca o despertar da sexualidade na adolescência, e representa uma tentativa do adolescente de ajustar-se às demandas mais complexas da sexualidade adulta. Para Oliva (2003):

o comportamento sexual é um âmbito em que se manifesta com clareza o caráter de transição da adolescência. Os adolescentes deixaram de ser crianças e começam a ver como seus desejos e necessidades sexuais se intensificam como consequência da maturação dos seus corpos.

Paralelamente a estas mudanças e novas percepções, o adolescente enfrentará as contradições expressas no modo como a sociedade encara essa temática da sexualidade. Por um lado, há pressões e limites buscando exercer controle sobre as manifestações sexuais desse período.

Por outro lado, a própria sociedade, notadamente através da mídia, põe em relevo temas, mensagens e imagens eróticas e sensuais, associadas ao sucesso, prazer, liberdade etc. Bombardeado de informações contraditórias, às vezes distorcidas e incompletas, muitas vezes, o jovem perde a referência.

Para refletir

Você consegue lembrar de alguma publicidade, música ou programa televisivo nos quais apareçam estas temáticas?

Consequentemente, aumenta a intensidade de problemáticas como insatisfação nas relações amorosas, sensação de vazio existencial, falta de informação, doenças sexualmente transmissíveis, uso de drogas e álcool, gravidez não planejada, aborto etc. Os estudos mostram uma crescente tendência na precocidade das relações sexuais entre jovens.

Estudos recentes sobre a sexualidade na adolescência, como os de Gonçalves e Godoi (2002), enfatizam que o tema deve ser tratado em uma perspectiva sócio-cultural, considerando que a sexualidade abrange quem somos, os caminhos que seguimos até chegarmos a ser homens e mulheres, como nos sentimos nesses papéis e representações e como vivemos essas questões nas relações com os outros. Assim, as formas de expressão da sexualidade adolescente são as mais diversas possíveis, bem como os padrões de conduta sexual para meninos e meninas são marcados por grandes diferenças.

Embora se tenha avançado nesse campo, Oliva (2003) mostra que o masculino ainda é definido na relação com a promiscuidade, precocidade e com grande valorização do ato sexual. O feminino mostra uma atividade sexual mais reduzida, menos gratificante e que gera mais sentimentos de culpa. Essas diferenças são mais marcantes no início da adolescência, quando se mostram mais estereotipados os comportamentos que a sociedade espera das meninas.

Como último item, consideramos importante antecipar uma discussão que será aprofundada nas duas próximas unidades. Elas merecem nossa reflexão, após termos compreendido a adolescência como uma fase biopsicossocial. Deste modo, discutiremos, sinteticamente, quais os principais desafios enfrentados pela Psicologia do desenvolvimento, ao abordar o tema da adolescência, e como nós adultos nos posicionamos frente a tais questões.

Para refletir

Você lembra da teoria de Anna Freud? Ela agora será importante para entendermos o amor adolescente, cuja marca mais forte é a da relação com seus pares, da oposição aos pais e da sexualidade.

1.10. O adolescente na sociedade atual e a visão da Psicologia

Ao considerarmos a adolescência como um processo histórico, estamos assumindo que olhar o adolescente hoje requer situá-lo em uma sociedade cujas mudanças vertiginosas nos põem constantemente frente a novos valores, desafios e dilemas no campo da Psicologia e da Educação de crianças e adolescentes. Assim, o conceito de adolescência é mutável e as características definidas pelas teorias não podem ser pensadas de modo descontextualizado.

Falar de adolescência, hoje, nos leva a falar de temas importantes como a violência, o uso de drogas, as doenças sexualmente transmissíveis, a influência dos meios de comunicação de massa entre outros. O consumo, os estereótipos construídos e mantidos principalmente através da mídia moldam comportamentos, definem valores e até sentimentos entre os adolescentes.

O que torna mais relevante ainda essa discussão no campo da formação de professores e demais educadores, especialmente aqueles que trabalham no ensino médio. Desmistificar temas, oportunizar conhecimentos que ajudem a melhorar as relações docente e discente, refletir sobre a prática pedagógica, entender o adolescente como ser concreto inserido em um cenário cultural concreto, a uma classe social, a um tempo e espaço.

Saiba mais



As mudanças que ocorrem no campo educacional na transição do ensino fundamental para o médio também devem ser consideradas nesse período. Embora as transformações físicas, psicológicas e sociais, pelas quais está passando o adolescente possam produzir algumas dificuldades em sua adaptação a esse novo nível de ensino, algumas pesquisas têm se preocupado em evidenciar a responsabilidade do sistema educacional por sua incapacidade para se ajustar às novas necessidades do adolescente.

Calligaris (*apud* BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2001) define a adolescência como um traço normal da vida moderna, como uma maneira de afirmar a possibilidade do ser humano de ainda vir a ser outro, ou seja, de ser alguém diferente. De certo modo, para o autor, ao idealizarmos um modelo de adolescência, nós adultos estamos buscando reafirmar a liberdade e o campo dos possíveis.

Contudo, não podemos esquecer que o desenvolvimento humano é um contínuo, no qual as diferentes etapas estão profundamente interligadas. A adolescência se processa na base de uma construção biopsicossocial, efetivada na infância, e ao mesmo tempo, constroi novos alicerces para a vida adulta e a terceira idade.

Escolhemos, para concluir esta unidade, o depoimento escrito por uma adolescente de 17 anos, aluna do terceiro ano do Ensino Médio, em São Paulo e integrante de um projeto social voltado para a criação uma cultura de paz. Ela diz "(...) trabalhamos muito para abrir espaço em que adolescentes e adultos possam se respeitar e viver de uma forma mais feliz cada uma das etapas da vida, sem ter a necessidade de sufocar qualquer uma" (CUTOLO, 2002).

Síntese do capítulo



Apresentamos uma introdução ao estudo da adolescência, entendendo-a como um conceito construído social, cultural e historicamente. Trouxemos a diferenciação entre adolescência e puberdade, entendida como o processo das mudanças corporais, que marca o desenvolvimento entre a infância e a vida adulta.

Situamos as características do adolescente, quanto à constituição do pensamento, personalidade, identidade, sexualidade e afetividade. Com isto, vimos um panorama geral das características da adolescência a serem aprofundadas em unidades subsequentes.

Atividades de avaliação



1. Pesquise as características específicas da puberdade e busque relacioná-las com determinados comportamentos que a sociedade define como típicos do adolescente.
2. Elabore uma reflexão sobre a ideia do conceito de adolescência como construção histórica e cultural.
3. Traga exemplos concretos de adolescentes que você conhece, destacando as semelhanças e diferenças entre eles, quanto ao comportamento, personalidade, valores, crenças etc.
4. Apresente um resumo, com comentário crítico, acerca do desenvolvimento da auto-estima, do autoconceito e da identidade do adolescente, abordados no texto.
5. Comente a seguinte frase: “há características da adolescência que são bem próprias do nosso tempo, gerando conflitos e situações específicas que não se encontravam em gerações anteriores”.
6. Como vimos ao longo do capítulo, muitas mudanças biológicas e psicológicas têm impacto na forma de pensar, sentir e agir do adolescente, como os hormônios, a reação dos pais frente à primeira menstruação da filha; as relações com os companheiros etc. Complemente essa lista de fatores e situações que interferem no desenvolvimento do adolescente, comentando cada um deles.

Leituras, filmes e sites



Leituras

DOMINGUES, C. M. A. S.; e Alvarenga, A.T. Identidade e sexualidade no discurso adolescente. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento humano**, 7(2), 32-68. 1991.

KNOBEL, M. A Síndrome da adolescência normal. In ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. (pp. 24-62). Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**. Estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

TIBA, I. **Puberdade e Adolescência**: desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo: Ágora. 1985.

CLÍMACO, A. A. S. Repensando as concepções de adolescência. **Tese de doutorado**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1991.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. 10. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. 10. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992. p. 24-62.

OLIVEIRA, M. C. L.; CAMILO, A. A.; ASSUNÇÃO, C. V. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. **Temas em Psicologia da SBP**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 61-75, 2003.

Filmes

O clube dos cinco. Direção: John Hughes. Estados Unidos (1998). Drama que narra a história de cinco adolescentes com personalidades bastante diferentes, que ao cometerem algumas infrações na escola, são colocados de castigo na biblioteca, com a tarefa de escrever uma redação sobre a opinião de cada um sobre si mesmo, em um texto de mil palavras. Filme inteligente que apresenta não apenas o universo psicológico da adolescência, mas as dificuldades que os adultos, especialmente na escola, têm em compreender e lidar com as inquietações e conflitos próprios dessa fase da vida.

Eleição. Direção: Alexander Payne. Estados Unidos (1999). Comédia que satiriza a competição e o jogo de poder entre os adolescentes. Em uma escola, um grupo de alunos disputa a eleição para o grêmio estudantil, fazendo desse evento um jogo com sérias consequências em suas vidas, dentro e fora da instituição escolar.

Além dos citados, há outros como: Diário de um adolescente; Kids; Aos treze; O amante; Sociedade dos poetas mortos; Verão de 1942; Ruas de fogo; Romeu e Julieta; O clube dos cafajestes etc.

Vídeos

Adolescência e suas implicações: Palestra Completa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SHKc_LRS33s

Psicologia e Vida – Adolescência. flv: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U59V82xq1tU>

O cérebro: Documentário Completo: Conhecimento Valioso. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7s9WLg3XhUE>

BBC: **O Corpo Humano**: O Poder do Cérebro: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r9LOIkEljvQ>

Referências



- BOCK, A. B.; FURTADO, O. e TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias** – uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.
- CEITLIN, L. H. F. et. alli. A puberdade. In: EIZIRIK, Cláudio Laks, KAPCZINSKI, Flávio e BASSOLS, Ana Margareth. **O ciclo da vida humana**: uma perspectiva psicodinâmica. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 117-126.
- CUTOLO, A P. A adolescência por uma adolescente. In. **Adolescências e participação no cotidiano das escolas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 156-157.
- CIAMPA, A da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- HERCULANO-HOUZEL, S. O cérebro em transformação. **Revista viver mente e cérebro**. p. 56-63, 2005.
- LEVI, R. **O adolescente**. In: EIZIRIK, Cláudio Laks, KAPCZINSKI, Flávio e Ana Margareth, 2001.
- PALACIOS, Jesus e OLIVA, Alfredo. **A adolescência e seu significado evolutivo**. In: COLL, César.
- PIAGET, J. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.
- VYGOTSKY, L.S. Obras Escogidas. Vol IV. **Dinâmica y estructura de la personalidad del adolescente**. Aprendizage. Vetor. Madrid. 1984. p. 225 – 249.

Capítulo

3

**Cada um sabe a dor e a
delícia de ser o que é:
cognição, afeto e interações
na adolescência**

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo discutir o desenvolvimento do pensamento operatório formal típico da adolescência, e a relação com os processos de socialização e de vínculos afetivos do adolescente. Aborda também o papel da escola e do professor nessa etapa da vida.

Neste capítulo, optamos em focar três dimensões do desenvolvimento humano: cognição, afetividade e sociabilidade. Tal escolha deve-se ao fato que consideramos estas dimensões as que mais influenciam e sofrem influência da prática educativa. Além disso, abordamos o papel da escola e do professor como agentes promotores de interferências significativas para contribuir com o desenvolvimento dos adolescentes.

1. Desenvolvimento cognitivo: tu me ensinas a fazer renda

O termo cognição refere-se à capacidade humana de entender, julgar e interpretar o mundo. Desta forma, cognição refere-se a atividades mentais envolvidas na aquisição, processamento, organização e uso do conhecimento. E desenvolvimento cognitivo, relaciona-se aos processos pelos quais os seres humanos passam para que estas aquisições sejam possíveis.

Ou seja, como nos tornamos capazes de pensar o mundo, de nos posicionar e entender o que se passa conosco? Como construímos significados? Existem diferenças e mudanças qualitativas e quantitativas na forma de conhecer entre crianças e adolescentes? Existem diferenças na forma de interpretar o mundo entre adolescentes? Qual o papel dos pais, da cultura, da sociedade, dos professores, dos amigos, da escola, dos elementos biológicos nesses processos? Essas são algumas questões postas pela psicologia do desenvolvimento no campo da cognição.

É graças à nossa cognição que entendemos o significado das coisas ao nosso redor, rimos, choramos ou nos indignamos diante de algo; é por compreendermos e atribuímos um significado ao que vivemos que podemos agir de uma determinada forma. Por exemplo: se queremos tomar um ônibus, será graças a diversos elementos da cognição que, trabalhando em conjunto, irão permitir pegar o ônibus adequado; diferenciar um ônibus de uma carroça, efetuar o sinal adequado para o ônibus parar, ser capaz de se comunicar com o trocador, conferir o dinheiro da passagem. Utilizamos para um simples fato como este uma série de recursos: percepção, memória, lin-

guagem, criatividade, atenção, pensamento etc. Processos que interligados compõem a cognição.

Além disto, a cognição também não é construída de forma isolada, distante da emoção, da ação, e da vida social. Ao pensarmos e entendermos sobre como o desenvolvimento cognitivo se processa na adolescência podemos modificar nosso posicionamento como educadores na oferta de situações que venham a contribuir na configuração dessa importante função humana.

1.1. As contribuições de Piaget

Um dos teóricos que apresentou grande contribuição para pensar o desenvolvimento cognitivo foi Jean Piaget. O grande interesse deste pensador era compreender como se desenvolve a capacidade humana de compreender, de pensar. Desta forma, buscava entender como se desenvolve o mecanismo que permite ao indivíduo se adaptar a situações novas e construir novas estruturas para resolver os impasses que a vida apresenta. Inteligência, para ele, seria essa capacidade do sujeito se adaptar aos desequilíbrios e dificuldades. A inteligência não seria inata, mas construída a partir das interações entre sujeito e objeto.

Desta forma, considerando os fatores responsáveis pelo desenvolvimento, já abordados na primeira unidade, e a relação com a inteligência verificamos que:

A construção da inteligência se dá, portanto, em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras, necessitando de estruturas orgânicas, de experiências do sujeito sobre o meio físico e social, de interações e da capacidade interna de assimilar e acomodar conhecimentos, visando à compensações do sujeito em resposta aos desafios e perturbações que a realidade (interna e externa) imponha.

Portanto, para as dificuldades de aprendizagem, haveria não somente explicações orgânicas e intrínsecas ao sujeito (que deixam sobre o aluno uma carga de responsabilidade muito grande pelo fracasso), mas haveria também explicações de ordem interacional, que podem e devem ser remediadas mediante uma intervenção e uma solicitação do meio, adequada, que auxilie o aluno a se desenvolver.

Estes elementos de ordem interacional nos levam a refletir, por exemplo, sobre o material didático, as atividades desenvolvidas em sala, a oferta de atividades práticas, exploratórias, de pesquisa, a formação do professor, a qualidade dos trabalhos em grupo, o acesso a materiais que propiciem construção de novos esquemas etc.

Uma das muitas consequências desta concepção de fatores responsáveis pelo desenvolvimento mental leva-nos a pensar, por exemplo, na questão das dificuldades de aprendizagem. Se não há déficits orgânicos, sensoriais e nem desordens psíquicas, pode-se pensar em dificuldades na relação do aluno com o meio físico e social, ou seja, esse aluno não aprende porque suas possibilidades de ação sobre o meio, e de conseqüente organização e reflexão dessa ação, são prejudicadas.

A aprendizagem ocorre em função do desenvolvimento que irá servir-lhe de suporte. Neste sentido, ao se ensinar algo ao aluno, deve-se partir do ponto em que ele se encontra, isto é, deve-se levar em consideração sua forma de pensar, perceber as contradições e inconsistências. Deve-se procurar identificar o que ele sabe e o que ele ainda precisa saber. Sua teoria nos mostra que o indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo, ou seja, se puder agir sobre o objeto de conhecimento, para inserí-lo num sistema de relações. Ao considerar que o conhecimento é uma construção, qual o papel do professor em relação à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?

Brooks e Brooks (1997) apresentam algumas propostas para essa ação por parte dos professores:

- encorajam e aceitam a autonomia e iniciativa dos estudantes;
- usam dados básicos e fontes primárias juntamente com materiais manipulativos, interativos e físicos;
- usam a terminologia "classificar", "analisar", "predizer" e "criar", quando estruturam as tarefas;
- permitem que os estudantes conduzam as aulas, alterem estratégias instrucionais e conteúdo;
- questionam sobre a compreensão do estudante, antes de dividir seus próprios conceitos sobre o tema;
- encorajam os estudantes a dialogar com o professor e entre si;
- encorajam os estudantes a resolverem problemas abertos e perguntarem uns aos outros;
- estimulam que os estudantes assumam responsabilidades;
- envolvem os estudantes em experiências que podem envolver contradições às hipóteses inicialmente estabelecidas e estimulam a discussão;
- proporcionam um tempo de espera depois de estabelecer as questões;
- proporcionam tempo para que os estudantes construam relações e metáforas;
- mantêm a curiosidade do aluno através do uso frequente do modelo de ciclo de aprendizagem.

Na adolescência, Piaget identificou algumas peculiaridades de pensamento que ele atribuiu à capacidade lógica, abstrata e denominou estágio operatório formal.

Neste estágio, situado aproximadamente entre 11 e 15 anos (ressalte-se que, para Piaget, as idades são apenas referências), observa-se a inteligência formal. Como características dessa nova modalidade de pensamento, temos: o domínio da habilidade em aplicar regras lógicas e raciocinar frente problemas abstratos e hipóteses; o pensamento combinatório (capacidade de pensar em todas as combinações e variantes de um fenômeno (o que permite ao adolescente julgar muitas variáveis ao mesmo tempo e "pensar sobre o pensar"); e o pensamento hipotético-dedutivo (capacidade de raciocinar por meio de hipóteses, pensar não só sobre o que existe, mas sobre o que poderia ser).

É importante ressaltar que há um aspecto importante, também relacionado à forma de pensar do adolescente, que é o egocentrismo adolescente, ou seja, a preocupação com os próprios pensamentos. Nesta fase, o adolescente a assume que qualquer um vê as coisas da mesma maneira que ele vê.

Para refletir

Algumas conquistas fundamentais a serem obtidas, nesta fase, consistiriam na capacidade do aluno de: agir com autonomia, argumentar, contrapor, compreender, interpretar, reorganizar conhecimentos, analisar, classificar, comparar, conceituar, criticar, deduzir, generalizar, levantar hipóteses, imaginar, julgar, localizar, observar, resumir, seriar, transferir, solucionar problemas. Ao fazer o seu planejamento didático que elementos desses estão sendo contemplados?

No entanto, nem todos os adolescentes atingiriam o período operatório formal e a capacidade de abstração. A falta de alguns elementos responsáveis pelo desenvolvimento, citados anteriormente, pode impedir a conquista desses ganhos. Pode ser um dano neurológico, pode ser falta de estimulação, pode ser falta de oportunidades, dificuldades em desenvolver os esquemas necessários, pela ausência de políticas públicas que permitam a oferta de situações que promovam apoio e desafios para os adolescentes.

Nesse período, o adolescente passa então para uma forma superior de pensamento, com condições de perceber e entender doutrinas filosóficas ou teorias científicas, discutir e propor alternativas de ação, apresentando críticas e propondo modelos de conduta que impliquem na construção de uma forma de vida mais autônoma. É por isso que o adolescente, ao contar com essa ampla capacidade de pensar sobre o mundo, dirige-se frequentemente à busca de explicações e transformações do universo, da sociedade, do entendimento de questões espirituais. Pois, ao atingir esse estágio, encontra-se no nível mais complexo do seu desenvolvimento cognitivo (XAVIER, PARENTE e BASTOS, 2004).

Do ponto de vista da integração na sociedade (cuja importância psicológica predomina sobre sua importância biológica), a adolescência é essencialmente caracterizada pelo fato de que o indivíduo não se considera mais uma criança. Ele deixa de se sentir como inferior ao adulto e começa a achar que ele é igual ao adulto; ele se imagina tornando-se um membro da sociedade, desempenhando um papel e seguindo uma carreira. Assim concebida, torna-se evidente que a adolescência não corresponde à puberdade. Sua idade média dependerá essencialmente da estrutura social do ambiente. Nas sociedades gerontocráticas, em que os jovens são submetidos aos mais velhos, como crianças, a mentalidade infantil se prolonga e o processo da adolescência se torna muito ambíguo. A crise da adolescência, como todos os fenômenos do desenvolvimento, inclui ao mesmo tempo fatores intelectuais e afetivos. Intelectualmente, é o advento das operações formais que permite que o indivíduo se desprenda do presente e da situação concreta, à qual a criança se acha mais ou menos confinada, e lhe permite mover-se para o que é possível e que ainda não existe. Afetivamente, a construção de uma escala de valores lhe permite não só ir além do círculo restrito do seu meio ambiente, como também constituir o eixo central da sua "personalidade"... Graças a estes dois instrumentos, isto é, às operações formais e à hierarquia "pessoal" de valores, o adolescente desempenha um papel fundamental na nossa sociedade que é o de libertar a nova geração da geração mais velha. Isto leva o indivíduo a tentar desenvolver aquilo que ele adquiriu na sua infância, que seja novo e que em parte o libere dos obstáculos que decorrem das imposições dos adultos (PIAGET, 1963b).

Apesar do período operatório formal ser considerado o último estágio do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento de novos esquemas⁸ não estaciona com as operações formais. O desenvolvimento de novos esquemas e conceitos continua a acontecer à medida que o sujeito vive novas experiências.

As experiências de vida irão acrescentar novas formas de pensar o mundo, novos conhecimentos, novas ampliações de esquemas e construções de outros. Por este motivo, o pensamento dos adultos se diferencia dos adolescentes. Imagina-se que a quantidade de experiências vividas por um adulto, no decorrer do tempo sejam maiores e por isso, possuiria mais estruturas e/ou conteúdos que os adolescentes. O que é acrescentado, inclusive, pela experiência de trabalho e suas contribuições para a adequação do pensamento formal à realidade, como exposto anteriormente.

O egocentrismo do pensamento adolescente e a menor quantidade de experiências de vida, explicariam a diferença entre os modos de pensamento do adolescente e dos adultos, embora aquele tenha o aparato mental necessário para resolver os problemas logicamente tão bem como os adultos.

⁸Esquemas: São estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Ex: conceitos, categorias, arquivos.

Através da inserção do mundo do trabalho, por exemplo, os adolescentes são confrontados a lidarem com o mundo real, o qual muitas vezes entra em contradição com o mundo ideal, logicamente pensado por eles.

O idealismo presente no pensamento adolescente é muitas vezes consequência do uso egocêntrico do pensamento formal. É válido ressaltar que o egocentrismo é uma companhia constante do desenvolvimento cognitivo, presente nas estruturas de pensamento, quando estão se desenvolvendo ou recém-adquiridas.

Desta maneira, os adolescentes, ao observarem e pensarem logicamente a sociedade, encontram muitas atitudes que parecem ilógicas: por exemplo, a defesa da proteção à vida e a contradição com a pena de morte, os crimes ambientais; o pai que diz que é errado roubar e compra uma fita pirata; um juiz, que deve defender os direitos humanos, está envolvido em crimes e mesmo assim continua exercendo suas funções; o filho que tem um pai médico e vê o pai fumando, etc.

Do ponto de vista da lógica egocêntrica do adolescente, estes comportamentos são ilógicos e, conseqüentemente, errados. Ao realizar estas reflexões, o adolescente se sente confuso por não conseguir explicar muitos dos comportamentos do homem e da sociedade. Ao mesmo tempo em que entra em conflito com pais, professores e adultos de maneira geral, ao apontar e discutir sobre estas incoerências lógicas dos comportamentos.

O adolescente considera que o mundo deveria ser pautado por regras lógicas:

... O egocentrismo é uma das características mais resistentes da adolescência... um adolescente não só tenta adaptar o seu ego ao ambiente social, mas igual e enfaticamente, ele tenta ajustar o ambiente ao seu ego... O resultado é um relativo fracasso em distinguir entre seu ponto de vista... e o ponto de vista do grupo que ele espera reformar... (INHELDER e PIAGET 1958, apud WADSWORTH, 1997)

As crises de ideais da adolescência que oscilam entre a generosidade e a excentricidade. Projetos desenvolvidos e assumidos de forma fervorosa encontram respaldo, segundo Piaget, na dificuldade em distinguir a capacidade de operar do ponto de vista formal e as limitações em colocar esse pensamento formal em prática, o que frequentemente ocasiona impasses e críticas às incoerências percebidas no sistema social. Para se inserir no universo adulto, os adolescentes terão que se adaptar ao universo das relações sociais dos adultos, o qual nem sempre funciona de uma forma lógica.

Para refletir

Que outros exemplos você consegue pensar que podem estar presentes no espaço escolar e provocar contradições lógicas que serão alvo de críticas por parte dos adolescentes? Quais as contradições lógicas presentes no mundo dos adultos?

A experiência do trabalho apresenta uma importante função para o desenvolvimento cognitivo na adolescência. Ressalte-se que o trabalho deve ser pensado segundo os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente e não o trabalho que contribui para interferir negativamente no desenvolvimento adolescente.

Há que se ressaltar também o fato de que as poucas ofertas de trabalho e de experiências e/ou projetos sociais, que envolvem a participação grupal, trabalhos voltados para a comunidade, interferem na possibilidade de adolescentes terem acesso a checarem suas estratégias de pensamento formal com a realidade. A dificuldade de adaptação do pensamento formal à realidade pode ocasionar problemas no enfrentamento da vida como ela se apresenta na realidade.

o ponto central do processo de descentração está no ingresso no mundo ocupacional ou início do treinamento profissional. O adolescente torna-se um adulto quando ele assume de fato um trabalho. Este é o momento em que ele se passa de um reformador idealista para um empreendedor. Em outras palavras, o trabalho afasta o pensamento do perigo do formalismo e o traz de volta à realidade (INHELDER e PIAGET, 1958).

Ao mesmo tempo, a leitura formal da sociedade, permite ao adolescente perceber contradições e necessidades de mudanças na organização social. Decorrente disto, observa-se o desejo de mudança e de envolvimento em projetos que possam realizar os seus ideais e acoplar a realidade a um modo de funcionamento mais justo.

Diante disto, muitas vezes os adolescentes são acusados de críticos severos e intransigentes. No entanto, essa criticidade é decorrente da capacidade adquirida (pensamento formal) de verificar as contradições lógicas, existentes socialmente (por exemplo: como é possível enviar alimentos para ajudar outro país se há pessoas dentro do próprio país passando fome), e buscar modificá-las.

O adolescente busca ultrapassar as gerações que o antecederam, encontrando soluções para os problemas sociais com os quais se depara, transformando o mundo, utilizando-se para isso do pensamento formal.



Saiba mais

Piaget (1963) escreveu que "quando os jovens adultos são submissos aos mais velhos como criança, a mentalidade infantil permanece por mais tempo e o processo da adolescência torna-se muito ambíguo". Para que o desenvolvimento possa atingir seu mais alto grau, a autonomia intelectual e afetiva deve ser encorajada. Ou seja, as relações envolvendo reciprocidade, respeito mútuo, trabalhos e vivências grupais, participação em projetos comunitários, relações dialogas, situações onde o outro seja visto, pensado e sentido são fundamentais de serem vivenciados para permitir a integração do pensamento formal ao universo adulto e do adolescente à realidade.

A crítica desenvolvida por muitos adolescentes em relação à estrutura social é decorrente das características do tipo de pensamento desenvolvido neste estágio.

Existe alguém/ Esperando por você/Que vai comprar/A sua juventude/E convencê-lo a vencer.../Mais uma guerra sem razão/Já são tantas as crianças/Com armas na mão/Mas explicam novamente/Que a guerra gera empregos/Aumenta a produção.../Uma guerra sempre avança/A tecnologia/Mesmo sendo guerra santa, quente, morna ou fria/Prá que exportar comida?/Se as armas dão mais lucros/Na exportação.../Existe alguém/Que está contando com você/Prá lutar em seu lugar/Já que nessa guerra/Não é ele quem vai morrer.../E quando longe de casa Ferido e com frio/O inimigo você espera/Ele estará com outros velhos/ Inventando novos jogos de guerra.../Que belíssimas cenas/De destruição/Não teremos mais problemas/Com a superpopulação.../Veja que uniforme lindo/Fizemos prá você/Lembre-se sempre/Que Deus está/Do lado de quem vai vencer.../ O senhor da guerra/Não gosta de crianças (Composição: Renato Russo e Renato Rocha)

A conquista da objetividade do pensamento adolescente acontece quando, ao entrar em contato com o mundo adulto, o pensamento formal sofre desequilíbrios e precisa realizar adaptações. Essas adaptações que permitem diferenciar vários pontos de vista e superar o egocentrismo do pensamento, acontecem pelo desejo de se tornar membro do mundo adulto, de ser reconhecido e se sentir inserido no campo das relações sociais adultas. No entanto, não deixa de ser um lamento o que Piaget (1967) visualiza: tal como a experiência reconcilia o pensamento formal com a realidade, assim também o trabalho permanente e efetivo, empreendido em situações concretas bem definidas, cura todos os sonhos.

Os sonhos, compreendidos como forma de idealização, se tornam assim esquecidos ou abandonados pela aridez com que a realidade força o pensamento a se adaptar.

Para refletir

1. Você concorda que a realidade, o trabalho e o mundo adulto destrói os sonhos adolescentes?
2. Como você relaciona a crítica posta pela música do Legião Urbana com o que estamos discutindo?

Baseados em Wadsworth (2003), podemos pensar em algumas sínteses:

- Raciocínio formal pode lidar como possível tão bem quanto com o real. O raciocínio hipotético-dedutivo é a capacidade de pensar sobre o hipotético tanto quanto sobre o real, bem com o a capacidade de deduzir conclusões de premissas hipotéticas. O pensamento científico-indutivo é o raciocínio do específico ao geral. Aqueles que desenvolveram o raciocínio formal podem explorar todas as relações possíveis presentes nos problemas concretos ou hipotéticos;
- Abstração reflexiva consiste na abstração do conhecimento novo a partir do conhecimento existente, ganho pela reflexão ou pensamento. A abstração reflexiva vai sempre além do observável, e é o mecanismo básico do conhecimento lógico-matemático;
- Os dois principais conteúdos cognitivos que se desenvolvem durante o estágio das operações formais são: as operações proposicionais ou combinatórias e os esquemas operacionais formais. Nem todos os adolescentes e adultos desenvolvem as operações formais completamente, mas, de acordo com Piaget, todas as pessoas normais têm o potencial para desenvolvê-las;
- O desenvolvimento afetivo não é independente do desenvolvimento cognitivo. Assim como o desenvolvimento cognitivo alcança um limite máximo com a plena consolidação das operações formais, o mesmo ocorre com o desenvolvimento afetivo. A personalidade reflete os esforços individuais para se adaptar ao mundo social do adulto. Ela é, em parte, uma submissão do "eu" à disciplina;
- Raciocínio moral, de modo semelhante, alcança pleno desenvolvimento com as operações formais. As regras são entendidas como necessárias à cooperação. Mentir é visto como um comportamento errado, porque ele quebra a confiança. A justiça passa a ser compreendida em relação às intenções;
- O desenvolvimento cognitivo e afetivo, normal e necessário durante a adolescência, é útil, para a compreensão de muitos aspectos do comportamento do adolescente, até então atribuído com frequência à puberdade ou ao despertar da sexualidade. O egocentrismo do adolescente é caracterizado pela aplicação de um critério lógico às ações humanas e sociais, com insuficiente compreensão de que o mundo nem sempre é ordenado logicamente e que os seres humanos não são sempre lógicos;

- O adolescente, necessariamente um idealista de pouca monta, explora, em pensamento e em discussão, os modos de reformar a sociedade. Na perspectiva de Piaget, estes desenvolvimentos ocorrem não por força da puberdade, mas pelo desenvolvimento intelectual e afetivo, normal e necessário, que tem lugar durante a aquisição das operações formais.

1.2. Contribuições da teoria sócio-histórico e cultural

As relações entre desenvolvimento, história, sociedade e cultura têm provocado inúmeras pesquisas e discussões. Ao abordar o conceito de cultura, Geertz (1978) considera que o mesmo apresenta um padrão de significações transmitidas historicamente e veiculadas através de símbolos, um sistema de representações herdado das gerações precedentes e expresso sob formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e suas atitudes a respeito da vida.

Para refletir

Como isto funciona? Ao nascer, você já encontrou a sua casa, seus pais, os quais possuem determinados hábitos, jeito de ser, de ver o mundo, de se alimentar, de se vestir, de falar. Perceba quais tradições e ou práticas culturais você incorporou ao seu jeito de ser.

Esse padrão de significações é fundamental para compreender as atividades humanas, os sentidos e significados conferidos a estas atividades, em determinado contexto, e compreender o sistema coletivo de significações e regras no qual o indivíduo está inserido. Ou seja, é a partir da cultura que os significados das ações humanas são construídos e podem ser compreendidos, e é a partir destes sistemas que são definidos os contornos dentro dos quais as regulações individuais ocorrem.

Para pensar a subjetividade humana, é fundamental conceber a relação desta com o sistema cultural, ou seja, compreender que ao nascer, já nos deparamos com um contexto construído historicamente e tecido em significados, padrões e regras partilhados coletivamente. Esse contexto por sua vez, deverá ser apropriado e ressignificado por cada indivíduo. Desta forma, não é possível compreender o psiquismo humano, sem levar em consideração a cultura. Pois as tradições culturais e as práticas sociais irão regular, transformar, dar visibilidade, e dialogar com o psiquismo humano.

Vigotski, através do enfoque histórico-cultural, expressa a importância da cultura na construção e partilha dos significados, além do que atribui à dinâmica social a gênese das funções psicológicas superiores e nos lembra que os conhecimentos são produzidos ao longo de um percurso histórico, sendo datados e construídos para atender às demandas humanas em determinado contexto e tempo.

Algumas das questões que podemos pensar a esse respeito são:

Para refletir

1. Como se constroem os sentidos do que se aprende? Quais os sentidos construídos pela família, pela rede de amigos acerca das experiências vividas durante o dia, do que se ouviu no meio da rua, do que se escutou no noticiário, do que foi sentido? Como esse sujeito partilha significados? Como ele amplia seus conceitos para compreender o mundo e como esse mundo contribui para o desenvolvimento dessa capacidade de “ler” a si e ao mundo? O que é importante para esse sujeito aprender, conhecer hoje, no mundo em que vive, quais os seus dilemas?
2. Quais conteúdos você lembra ter aprendido e quais os recursos e estratégias foram utilizados para que você conseguisse apreender esses conteúdos?

A apropriação pelos sujeitos dos resultados do desenvolvimento histórico das produções humanas acontece ao mesmo tempo em que ocorre o processo de desenvolvimento biológico. No entanto, o desenvolvimento cultural nos membros da espécie humana adquire um caráter particular, peculiar e específico, que não deve ser comparado com o desenvolvimento filogenético – a evolução das espécies – e com o processo histórico de construção da cultura pelos homens, pois não é uma mera cópia desse processo. Segundo Leontiev (1978), esse processo é obra também do próprio sujeito, que participa ativamente dessa interação.

E como essas apropriações acontecem e vão sendo incorporadas pelos sujeitos ao seu desenvolvimento? Vigotski chama atenção para o fato de que nascemos em um contexto que nos antecede e nos deparamos com pessoas mais experientes. Essas pessoas, através de interações e na oferta dos materiais disponíveis na cultura funcionam como mediadores, fazendo uma ponte entre os novos candidatos à humanidade e o que foi produzido pela mesma.

Através de ações planejadas, o professor pode ser agente fundamental na construção dos processos psicológicos superiores, provocando novos níveis de desenvolvimento, através de atividades educativas. Pois as funções psíquicas de reflexão, criatividade, memória, atenção, linguagem, etc, existentes no plano social, serão convertidas para o plano individual através da internalização (VIGOTSKI, 1998).

É através da linguagem, que o mundo, a materialidade e o simbolismo das construções humanas serão apresentadas aos sujeitos, e na dialogicidade, os significados são compreendidos, partilhados, internalizados e ressignificados. A mediação semiótica⁹ é o meio para a formação das funções psíquicas superiores.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade

⁹Semiótica: Ciência da Comunicação. Estuda os fenômenos culturais considerados como sistemas de significação, inclui as práticas sociais, comportamentos, etc.

a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo (VIGOTSKI, 1986, p. 48).

Através do discurso do professor, percebemos o lugar de onde esse professor fala, se é um lugar autoritário ou um lugar aberto ao diálogo, que concepções de homem e de mundo ele expressa, como construiu a partir das relações vividas os conceitos e se apropriou dos conhecimentos para ressignificá-los aos alunos.

Para refletir

Cabe então perguntar: Este professor abre espaço para a relação dialógica? Ele oferece possibilidades para que seus alunos dialoguem com os conteúdos? Como se processa a transmissão, a criação de novos conteúdos e a consolidação dos já existentes? Como este próprio professor se apropriou dos bens culturais? Questões que remetem fundamentalmente à formação profissional e à história de vida do professor.

Segundo Leontiev (1978), “[...] a criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens.” É no contato com outros homens que os significados mais simples como: brinquedo, água, comida, vão sendo construídos.

É também nas relações intersubjetivas (com pais, professores, amigos...) que esses significados vão ganhar complexidade e níveis de compreensão mais amplos, como por exemplo: a compreensão das reservas hídricas do planeta e sua escassez, as diferenças entre os tipos de brinquedos e as possibilidades de acesso aos mesmos de acordo com a posição na dinâmica social, os diferentes tipos de alimentos e suas fontes energéticas, a fome no planeta, desigualdades sociais, etc.

O professor, ao atuar como bom agente de mediação, oferece situações significativas e cria estratégias eficientes entre os alunos e o conhecimento, permite o acesso e apresenta os instrumentos da cultura que podem oferecer acesso a esses saberes.

Para refletir

O que vem a ser, portanto, essa mediação ao nos referirmos à tarefa docente? Se Vigotski considera a linguagem como instrumento para organização do pensamento, como isto se insere na prática pedagógica?

Quais as necessidades dos adolescentes? O que eles precisam aprender? Que conhecimentos serão necessários para ajudá-los a enfrentar o mundo?

Davidov (1987), ao incorporar algumas contribuições de Vigotski para formular uma teoria de ensino, enfatiza três aspectos da experiência real do trabalho pedagógico do professor com seus alunos:

1. Integração entre os conteúdos científicos e o desenvolvimento dos processos de pensamento;
2. Necessária correspondência entre a análise de conteúdo e os motivos dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem;
3. Fundamentação teórica dos professores no conteúdo da disciplina e também na sua didática.

Segundo Leontiev (1978), “[...] a atividade mental não está separada da atividade prática”, e que esta atividade prática sempre está relacionada a uma necessidade.

Desta forma, uma das grandes contribuições da teoria histórico-cultural para entender e intervir no desenvolvimento humano é compreender o contexto do sujeito da aprendizagem, a materialidade do mundo que o cerca, pois é no mundo concreto, na objetividade do mundo que as experiências humanas se realizam e são significadas.

Desta forma, compete ao professor compreender o sentido das aprendizagens realizadas pelos seus alunos e como elas se referenciam no mundo em que vivem. Ou seja, o sujeito atua sobre o mundo buscando compreendê-lo, vivê-lo, senti-lo, seja em experiências externas ou internas, factíveis ou imaginativas, e é nesse interjogo que desenvolvimento e aprendizagem interagem na construção do humano.

Segundo Jobim e Souza (1996), considerar adolescentes como sujeitos históricos significa rejeitar uma concepção de desenvolvimento abstrata, universal e linear, rompendo com uma concepção adultocêntrica, a qual por sua vez impede a compreensão dos espaços sociais e culturais de onde emergem sua voz e desejo.

Diante desta concepção, muitas vezes os adolescentes¹⁰ são pensados como projeto ou tomados por referência ao universo adulto e assim, deixam de ser pensados como existindo, para serem referenciados como vir a ser.

Freitas (2000), investigando leitura e escrita de crianças e adolescentes na contemporaneidade, identificou que há uma defasagem entre o que a escola propõe e os interesses e as vivências das crianças e adolescentes. Os “livros de colégio” e a “escrita da escola” são vistos pelos alunos como atividades entediantes e sem sentido. Cumpram-nas apenas como uma obrigação a que têm de se submeter em função das normas impostas. Por sua vez, a autora chama a atenção para o fato das novas formas de leitura e escrita (que o contexto sócio-cultural do qual participam tem lhes oferecido) que parecem ser desconhecidas ou ignoradas pela escola.

Como parte destas novas formas prazerosas de leitura e escrita, ignoradas pela escola, mas que fazem parte do cotidiano dos adolescentes, a autora identificou que vivências familiares, religiosas, esportivas, de trabalho e relacio-

¹⁰É preciso repensar que os adolescentes possuem existência própria, com formas de pensar, sentir e se posicionar peculiares a seu momento histórico, nem são adultos em miniaturas, nem algo a ser criado e nem existem para realizar os projetos dos adultos. É comum pensar o que você vai ser quando crescer, como se já não fossem alguém. A abordagem Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento como um complexo processo dialético, interpessoal, caracterizado por evoluções e involuções, no qual interagem aspectos externos e internos, através do qual sujeitos vão se constituindo nas relações que estabelecem com os códigos da cultura, que são vividos e experimentados de modo distinto por cada um.

nadas aos seus interesses pelo mundo da fantasia, da imaginação e da aventura levam a diferentes práticas sócio-culturais de leitura e escrita, tais como:

- Nas famílias em que os livros são/estão presentes, há crianças e adolescentes que deles se aproximam com gosto;
- A interação com pessoas amigas dos livros é um caminho para a constituição de novos leitores;
- Uma outra forma de leitura se liga às atividades implementadas por costumes religiosos que se concretizam na leitura da Bíblia e em textos proporcionados pelas aulas de catecismo;
- Há aqueles que buscam satisfazer pela leitura seus interesses diversos como o gosto por carros, cinema, brinquedos, jogos, informática, esporte e estes interesses levam os jovens leitores a visitarem as revistas especializadas ou seções específicas de periódicos em busca dos últimos lançamentos ou das notícias sobre os times de futebol de sua preferência e seus jogadores prediletos.

Alguns adolescentes de classes trabalhadoras procuram os periódicos para resolver necessidades imediatas, como a busca de oportunidades de emprego na seção de classificados.

Ainda relatando os resultados encontrados, Freitas (2000), observa que novos instrumentos culturais da contemporaneidade têm se tornado mediadores de outras formas de leitura e escrita. Dentre estes instrumentos, encontram-se: as imagens presentes na tela do cinema ou da televisão, nos jogos interativos, na navegação no computador via internet.

O cinema e a televisão atuam mobilizando desejos de leitura sobre a história e/ou outros aspectos dos programas assistidos. Assim, adolescentes dirigem-se às bancas e/ou livrarias em busca de material sobre as personagens do cinema e/ou televisão que mais interessam.

Em relação à escrita, observou-se que esta é pouco usada em sua forma comunicativa, sendo raros os relatos de cartas escritas, ou de textos utilizados como registro ou como expressão pessoal. No entanto, foi observado que existe escrita propiciada pelo jogo de RPG¹¹ (Role Playing Game) e pelo uso da Internet.

É relevante considerar o avanço definitivo das tecnologias que tem se incorporado ao cotidiano humano e que muitos jovens que relatam não gostar de ler e/ou escrever, passam muitas vezes boa parte do dia navegando pela internet, e fazendo uso de leitura e escrita para manter contato com amigos, via chats, ou outros programas interativos e/ou ler sobre assuntos que interessam.

Estas questões trazem a reflexão sobre como a escola incorpora os objetos que são apresentados cotidianamente pela cultura, que fazem parte

¹¹O RPG (Role Playing Game), desenvolvido a partir de jogos de estratégia, de forma interativa, leva os participantes ao desempenho de papéis em tramas criadas pela imaginação a partir de uma temática apresentada. Embora seja um jogo fundamentado na oralidade, a leitura acontece a partir de um livro básico que dá os principais elementos para o desenvolvimento da trama e de suplementos com informações adicionais.

Fonte: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitura e escrita de crianças e adolescentes na contemporaneidade. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1840.doc>

da vida dos adolescentes e trazem mudanças na forma de pensar, expressar e interagir. De acordo com a teoria histórico-cultural, as funções mentais superiores obedecem à lei genética geral do desenvolvimento cultural de primeiro se constituírem no plano intersíquico, para depois serem internalizadas no plano intrapsíquico.

Sendo assim, não é possível desconsiderar as novas ferramentas e formas de sociabilidade que estão sendo configuradas na contemporaneidade e seus impactos no desenvolvimento humano. É necessário pensar as atividades culturais desenvolvidas em determinado momento histórico, as ferramentas utilizadas, as formas de interação e construção simbólicas, pois estas apresentam relação direta com a formação da consciência e do pensamento humanos.

Vigotski apresenta uma compreensão sobre a dinâmica do desenvolvimento humano a partir do entendimento sobre o aparecimento e mudanças de funções psicológicas relacionadas com a situação social de desenvolvimento. Para Vigotski (1996), o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é definida como “a esfera dos processos imaturos, mas em vias de maturação” (p. 269), apresenta relação com os processos educacionais, porque o período mais propício para o desenvolvimento de uma determinada função psicológica é justamente aquele em que ela se encontra em processo de maturação.

Para Vigotski (1996), a situação social de desenvolvimento se refere à relação, a qual se dá em diferentes modos de atividade social que se estabelece entre o sujeito com o meio que o rodeia. E será a partir dessa situação social, que as conquistas de desenvolvimento irão se referenciar. Um dos princípios envolvidos no desenvolvimento é o da internalização, o qual se desenvolve a partir da ‘lei de dupla formação’ ou ‘lei genética geral do desenvolvimento cultural’. Essa lei, segundo Vigotski, consiste no fato de que: [...] passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto mas também à história de cada função isoladamente (VIGOTSKI, 1995).

Ou seja, interagimos com o mundo, internalizamos aspectos dessa interação e, ao internalizarmos o que pensamos e sentimos dessa troca, formamos o núcleo dos processos psicológicos e de nossa subjetividade.

O processo de internalização é decorrente da peculiaridade da história humana porque é ao mesmo tempo social (porque construída na interação) e ao mesmo tempo intransferível porque apropriada por cada um.

Segundo Vigotski, a internalização realiza-se da seguinte forma: a) os indivíduos e as funções se determinam primeiramente pela situação objetiva (em si – algo que está dado, que existe anterior à nos); b) o dado em si recebe significação das pessoas que o rodeiam (para outros – emergem representa-

ções, símbolos, aspectos da cultura, história, das relações com a coletividade etc.); c) por último, o dado para o outro é significado pelo próprio indivíduo na esfera interna (para si – o indivíduo singular internaliza as significações constituindo o cultural de sua individualidade através dos outros).

É nesta passagem do intersíquico para o intrapsíquico que se configura a consciência humana. Vygotsky busca compreender como através das relações sociais acontecem as transformações da consciência humana.

A internalização/individuação é essa relação paradoxal, na qual o indivíduo constrói sua estrutura psíquica, fazendo parte do grupo social e ao mesmo tempo consegue se individualizar dentro deste mesmo grupo.

O processo de construção dos significados e a interação entre os sujeitos humanos é decorrente da mediação semiótica, a qual articula signos, conteúdos cognitivos, repertório cultural e intersubjetividades em comunicação. Os processos interativos criam e permitem que as significações culturais sejam partilhadas e posteriormente internalizadas. Esses significados serão convertidos e apropriados pelo sujeito, constituindo sua consciência e psiquismo.

Essa dupla condição humana: autor e personagem da cultura é ao mesmo tempo paradoxal e fascinante. Individualidade pensada não como eu autônomo, mas em termos de relação e função. A individualidade é função que se constroi nas estruturas e relações sociais; as quais irão propiciar aos indivíduos as representações que estes irão formar de si e da materialidade simbólica e cultural onde vivem.

Ao processo de combinação de uso de ferramentas simbólicas, proporcionados pelos signos e pela cultura nas atividades psicológicas, em um contexto de interação, processadas por transformações qualitativas que ocorrem na inter-relação de fatores externos e internos, Vigotski denomina "função psicológica superior ou conduta superior". As funções superiores são: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação e têm por finalidade o desenvolvimento do pensamento ao se integram na formação de conceitos.

A diferenciação entre homens e animais é decorrente da aquisição dessas funções. Graças a esta conquista, podemos pensar, elaborar projetos, visualizar mudanças criativas, solucionar os desafios que se apresentam. As funções superiores se desenvolvem a partir de estruturas inferiores ou elementares (ações reflexas, reações automatizadas, processos de associação simples), as quais cedem parte de suas funções, através de combinações e reorganizações às formações novas, em um processo hierárquico e ascendente.

Vigotski não desconsidera a importância do aparato biológico, situando o cérebro como a base biológica cujo funcionamento e peculiaridade evolutiva definirá limites e possibilidades para o desenvolvimento. No entanto, ressalta

que as funções psicológicas superiores possuem caráter intencional, histórico, mediado e, desta forma, necessitam de processos educacionais para se desenvolverem. Ou seja, será a partir das práticas intersubjetivas que o desenvolvimento humano poderá ou não se constituir em sua efetividade.

E, atualmente, nos contextos onde você interage, você percebe que sofre modificações de acordo com os grupos dos quais participa?

O desenvolvimento apresenta-se em pelos menos dois níveis: um real, já consolidado, adquirido pelo sujeito e um potencial, em vias de formação, um conhecimento que o sujeito pode adquirir com a ajuda de outro. O papel da aprendizagem na interação com o desenvolvimento seria o de produzir e atuar sobre as zonas de desenvolvimento proximal (distância entre o desenvolvimento real e o potencial), ou seja, a partir da intervenção do outro, no caso o professor, utiliza-se as experiências anteriores dos alunos, o desenvolvimento real, e são inseridas novas experiências, para provocar acréscimos ao desenvolvimento de novos conceitos.

Vigotski (1989) apresenta três fases na formação de conceitos. São elas: sincretismo na qual a criança não forma classes entre os diferentes atributos dos objetos; ela apenas os agrupa de forma desorganizada, geralmente ao acaso; exemplo, formando amontoados de pensamentos; por complexos, no qual o agrupamento não é formado por um pensamento lógico abstrato, mas sim por ligações concretas (por qualquer relação entre os objetos ou por características percebidas como complementares entre si, que podem ser os mais diferentes possíveis). Dentro desta mesma fase, mas num estágio mais evoluído, denominado de pseudoconceito, a criança começa a se orientar por semelhanças concretas e formar grupos, de acordo com suas conexões perceptivas.

Na adolescência, não são abandonadas completamente as formas de pensamento mais primitivas (sincréticas e por complexos). Seu uso diminui gradualmente e começam a formarem-se os verdadeiros pensamentos por conceitos, os quais irão exigir uma maior capacidade de abstração. Vigotski chama a atenção para o fato de que uma criança de três anos e um adulto podem se entender, porque partilham de um mesmo contexto e utilizam um grande número de palavras com o mesmo significado, mas baseadas em operações psicológicas diferentes (características concretas/ significações abstratas); isso significa que o conceito no sentido real não está desenvolvido.

A partir de Vigotski (1991), podemos pensar em algumas situações para que os adolescentes construam o pensamento por conceitos: oportunidade de realizar experiências que exijam e estimulem o intelecto, obrigando a se defrontar com novos objetivos; incentivo à fala; à construção de argumentos; oferta de situações nas quais ocorram trocas entre ideias; participação em espaços heterogêneos (nos quais adolescentes convivam com adolescentes

de outros grupos sociais, com outras experiências); situações em que possam expressar suas ideias, refletir sobre os próprios pensamentos, compreender o que lhes cerca; em possibilidade de contato com as produções culturais da humanidade (museus, centros de arte e cultura...).

E você, na sua adolescência e vida adulta, foi estimulado a vivenciar algumas dessas situações? E o professor que papel ele tem nesse sentido?

Para Vigotski (1991):

(...) o recurso às palavras para aprender a orientar os processos mentais pessoais é parte integrante do processo de formação de conceitos. A capacidade para regular as nossas ações pessoais, utilizando meios auxiliares, só atinge o seu completo desenvolvimento na adolescência.

Ainda na fase da formação de conceitos, o grau de abstração deve possibilitar a simultaneidade da generalização (unir) e da diferenciação (separar). Essa fase solicita que o adolescente tome consciência da própria atividade mental.

No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento (VIGOTSKI, 1991).

Vigotski conclui que a capacidade do adolescente de formar conceitos antecede, em muito, sua capacidade de defini-los. Ainda em relação à prática educativa, o autor ressalta que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos se influenciam constantemente. Existindo diferenças no fato de que os primeiros se formam sem uma organização consistente e sistemática, enquanto os conceitos científicos sofrem mediações e sistematizações a partir de outros conceitos. Contudo, Vigotski afirma que é necessário que o conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que o conceito científico correspondente seja internalizado (por ex. conceitos geográficos dependem da utilização de experiências de espaço nas experiências cotidianas).

Em relação às práticas pedagógicas, os conceitos devem ser inseridos de forma sistemática, em relação e não isolados e de forma sucessiva. Segundo Pines e West (1984) apud Nébias (1998), as situações de aprendizagem escolar podem ser de vários tipos:

1. **Situação de conflito**, quando os conceitos espontâneos e científicos se confrontam; isso implica no abandono de ideias que prevaleceram por um período de tempo, o que pode ser difícil para o sujeito, mesmo quando isso se dá com adultos. Para Duarte (1996), apud Nébias (1998), realizando várias investigações na área de Biologia, um grande número de estudantes, de diferentes graus de ensino, mostram uma “persistência desconcertante”

das ideias alternativas, quando essas diferem das ideias científicas, veiculadas pela escola, funcionando como verdadeiros obstáculos epistemológicos na aprendizagem do conhecimento científico;

2. **Situação congruente**, quando os conceitos se integram e não há necessidade de abandonar os conhecimentos espontâneos, que se integram em um todo maior. Cita-se um exemplo dado por Ausubel da concepção da criança, quanto ao corpo humano ser um saco cheio de sangue. De fato, o corpo sangra quase sempre e em quase todo o lugar espetado, devido à extensão da rede de capilares;
3. **Situação formal-simbólica/zero-espontânea**, quando existe pouco conhecimento espontâneo para interagir com o conhecimento formal apresentado na escola. Por exemplo, algumas reações de química orgânica;
4. **Situação espontânea/não instruída**, quando o conhecimento espontâneo é extenso, rico e suficiente e não há conhecimento escolar correspondente a ser apresentado. É o caso das crenças e das metáforas culturais que têm poderosa influência na aquisição conceitual.

Considerando, então, que o aluno traz uma riqueza de conhecimentos sobre o mundo e seu funcionamento, que na maioria das vezes entram em conflito com o que é imposto pela escola e tem de ser aprendido, como o professor pode agir para que os estudantes não rejeitem esses conhecimentos, não tenham dificuldades em assimilá-los ou, ainda e principalmente, não dêem "respostas corretas", apenas para cumprir tarefas escolares sem sentido e inúteis? Para os professores, esta tarefa não é fácil, porque implica uma revisão, tanto de conteúdos quanto de metodologias.

Diversos estudos têm demonstrado que as próprias crenças dos professores exercem grande influência na implementação do currículo. Por essa razão, os próprios professores devem ser investigadores em sala de aula. Entretanto, mudanças na escola são muito difíceis como práticas individuais, mas possíveis se assumidas pelo grupo de professores ao refletirem sobre sua ação (DUARTE, 1996).

Para que as práticas pedagógicas sejam mais adequadas à formação de conceitos científicos, algumas sugestões são apontadas por Nêbias (1998):

- As ideias que o aluno traz para a escola são necessárias para a construção de significados. Suas experiências culturais e familiares não podem ser negadas. Essas ideias devem ser aceitas para progressivamente evoluírem, serem substituídas ou transformadas;
- A resistência para substituir alguns conceitos só é superada se o conceito científico trazer maior satisfação: for significativo, fizer sentido e for útil;

- Os conceitos científicos com maior grau de aplicabilidade, que explicam um maior número de situações e resolvem um maior número de problemas, facilitam a mudança;
- O diálogo com os alunos possibilita o diagnóstico de suas ideias em vários momentos da aprendizagem. Da mesma forma, a interação entre parceiros e a observação dos diálogos travados entre eles;
- Provocar conflito com contra-exemplos pode gerar dúvidas e insatisfação, levando os alunos a testarem suas concepções;
- Resolver problemas com um plano de atividades cognitivas deve ser estimulado, uma vez que a simples nomeação das características essenciais e a repetição de definições não garantem a formação de conceito. Deve-se estimular o aluno a considerar soluções alternativas para um mesmo problema;
- Deve-se possibilitar ao aluno retomar seu processo de trabalho, explicando suas ideias e analisando a evolução das mesmas;
- No processo de formação de conceitos, é desejável desenvolver ações de inclusão – estabelecer se um objeto dado refere-se ao conceito indicado, e de dedução – reconhecer as características necessárias ou suficientes para incluir ou não os objetos em um conceito dado;
- Nem todo conceito é passível de experimentação, daí o valor de meios variados: filmes, explorações de campo etc;
- A construção de mapas conceituais (Ausubel) é um recurso valioso para o desenvolvimento conceitual;
- É importante lembrar que o ensino sistemático e explícito na escola deve levar o aluno a reconceitualizações e, principalmente, desenvolver formas de pensar que se estendam para outras áreas e para situações que transcendem a sala de aula.

Explicitados os aspectos do desenvolvimento cognitivo na adolescência, passamos no próximo item a abordar o tema da afetividade. Vale lembrar novamente que embora ambos aspectos estejam sendo apresentados separadamente, encontram-se inter-relacionados em todo o desenvolvimento humano.

2. Eu te ensino a namorar. o labirinto do desenvolvimento afetivo e social na adolescência

Através dos outros constituímos-nos. (Vigotski)

... o mais importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam (Guimarães Rosa – Grande Sertão Vereda)

De um modo geral, afeto e cognição foram compreendidos de forma dicotômica durante muitos anos. Essa cisão trouxe consequências negativas

tanto para a psicologia (a qual infelizmente algumas vezes corroborou para esta própria divisão) como para a educação.

Afeto, do latim *affectus*, significa atingir, abalar, afligir. Desta maneira, como sujeitos constituídos nas e pelas relações, somos continuamente afetado pelas experiências que vivenciamos. Quando somos afetados de forma mais intensa, desenvolve-se a emoção. Emoção, do latim “*emovere*”, quer dizer, movimentar, deslocar. Portanto, quando afetados, de forma a provocar uma reação explícita, somos tomados pela emoção.

A extensão desse movimento depende da intensidade do que nos afetou. A emoção apresenta, ainda, um caráter efêmero; produz reflexos orgânicos e afeta a nossa capacidade de emitir juízos lógicos. A emoção pode, neste caso, gerar um certo descontrole ou provocar atitudes pouco usuais.

Em relação ao sentimento, caracteriza-se por ser mais duradouro e interferir menos na capacidade de analisar determinadas situações, porque não se manifesta como o rompante da emoção. Os sentimentos também expressam a forma como nos vinculamos aos outros e como nos sentimos em relação ao que se passa dentro de nós.

A emoção condensa as experiências de vida e a forma como elas nos chegaram e que impactos produziram. Desta forma, o coração pode acelerar e provocar medo durante a aproximação de um cachorro, caso já tenhamos sofrido alguma agressão por parte desse animal.

Para refletir

Mas qual a importância do desenvolvimento afetivo e social na adolescência? Consiste em compreendermos alguns elementos importantes que irão nortear a forma de estabelecermos relações e construirmos significados destas relações; relações que são o ponto crucial para o desenvolvimento humano. O que sentimos sobre o que nos acontece, sobre onde moramos, sobre o que nos assusta, o que desejamos, quem consideramos amigos, o que nos faz sentir bem, o que nos motiva, o que nos entristece, como nos vinculamos.

Em seu caráter duradouro, o sentimento só se desenvolve porque somos capazes de formular abstrações acerca das experiências que nos acontecem e conferir-lhes significados. Diante disto, no atual contexto em que em que vivemos, quais as características das trocas emocionais que estabelecemos com as pessoas? Se as emoções são experienciadas mais em função das relações com bens materiais que com pessoas, os custos emocionais para a construção do sujeito serão bem altos: falta de importância para com o outro, desvalorização da pessoa, dos sentimentos, fugacidade dos vínculos, solidão, princípios éticos distorcidos...

Todas estas questões são essenciais para compreendermos o sujeito no mundo e o mundo no sujeito e para tentarmos entender como são vividas

as experiências de ser adolescente. Como se configura o seu desejo, o seu prazer diante de uma realidade tão mutável e instantânea? Quais as estratégias de que dispõe internamente para lidar consigo e com o outro?

Algumas das temáticas que iremos abordar são: as tarefas postas à adolescência, a ambivalência dos sentimentos, narcisismo, Édipo, identidade, subjetividade, consumo, drogas, o papel do grupo, Família, corpo, relação e o papel dos professores, violência. Utilizaremos como referências teóricas a compreensão psicanalítica e a abordagem histórico-cultural.

Neste percurso, são muitas as tarefas postas ao adolescente, que precisa realizar um trabalho psíquico árduo para lidar com a transformação que vivencia. Várias dessas mudanças percorrem as imagens e as referências que foram construídas durante a infância.

Muitas das referências, ideias, valores serão mantidos, mas muitos sofrerão alterações, posto que é um momento para se “pensar com a própria cabeça”. Lutos precisarão ser realizados, perdas serão vividas e adaptações solicitadas para um novo estilo de pensar, sentir, se relacionar.

Para refletir

Observe algumas fotos suas quando criança e quando adolescente. O que você lembra desse período? Quais mudanças você recorda?

2.1. Adolescência: ela só quer só pensa em namorar

*Mandacaru, quando flora
Na seca
É o sinal que a chuva chega no
Sertão
Toda menina que enjoa da
boneca É sinal que o amor
Já chegou no coração
Meia comprida, não quer mais
Sapato baixo
Vestido bem cintado
Não quer mais vestir timão

Ela só quer, só pensa em
Namorar
Ela só quer, só pensa em
Namorar

De manhã cedo já tá pintada*

*Só vive suspirando
Sonhando acordada
O pai leva ao doutô
A filha adoentada
Não come não estuda,
Não dorme, nem quer nada
Ela só quer, só pensa em
Namorar
Ela só quer, só pensa em
Namorar*

*Mas o doutô nem examina
Chamando o pai de lado
Lhe diz lá na surdina
Que o mal é da idade
Que pra tal menina
Não há um só remédio
Em toda medicina*

Xote das Meninas

(Zé Dantas/ Luiz Gonzaga – Irmãos Vitale)

Essa música do cancioneiro popular apesar de composta em 1953, pode muito bem encontrar parceria em outras composições sobre adolescentes, em diversos momentos históricos. Esta música fala do desejo, desejo este que se expressa ao longo da história em pinturas, poesias, contos, livros, filmes, e que é o que nos inquieta e nos leva em direção ao outro e nos faz ter sede dos objetos do mundo.

O desejo para a psicanálise faz referência ao fato de que todas as nossas ações portam um sentido oculto, um sentido inconsciente e que, no entanto, nos move para realizarmos ações de forma a satisfazermos esses desejos, mas que denuncia por outro lado, que a realização plena dos desejos é impossível, porque o desejo diz sempre que algo nos falta e irá faltar.

E é graças a essa falta essencial que nos movemos em direção aos objetos do mundo e às pessoas, acreditando que poderão preencher essa falta. Mas porque na adolescência isso irrompe com tamanha força? Será que é só nisso que se pensa realmente? Por que o outro se torna tão necessário? Por que ser amado, visto reconhecido é tão fundamental? Será que sempre foi assim?

Antes do final do século XVIII, crianças, adolescentes¹² e adultos conviviam e compartilhavam o desenvolvimento das mesmas tarefas, principalmente no trabalho. Com o advento da modernidade, as grandes invenções,

¹²A adolescência é termo moderno. Poderíamos dizer que é uma invenção da modernidade. E o que acontece que propicia essa diferenciação entre o tempo de vida humana?

o avanço da ciência, o aumento da expectativa de vida, o desenvolvimento da burguesia, a formação do Estado Moderno (com novas formatações no campo da garantia dos que agora são protegidos pelo Estado e com plena igualdade entre os cidadãos) e o crescente processo de industrialização promovem uma reorganização na dinâmica social.

Essa reorganização será permeada por vários conhecimentos, que formarão campos de saberes que vão regular as condutas humanas que agora passam a serem regidas não mais pela influência única da religião e sim pela influência da ciência. E uma das mudanças nessa forma de relação social será a organização dos conhecimentos, em um espaço social destinado a preparar os humanos para a missão de prover, no futuro, a sociedade com conhecimentos e trabalho: a escola.

Crianças e adolescentes são diferenciados entre si e do mundo dos adultos, e vão para a escola para se formarem, se prepararem para a vida adulta. Aos adolescentes, será imposto um período de contenção, “moratória social” (ERIKSON, 1987), para que possam assumir suas funções no mundo adulto.

Este mundo, que aparentemente possuía regras claras, funções definidas e um percurso claro: estuda, trabalha, casa, tem filhos, morre... Esse mundo linear, que permite ao sujeito construir sua história e as suas narrativas com muita linearidade, depara-se no contexto atual com uma série de mudanças que repercutem também na percepção subjetiva. Nos dias atuais, pode-se ter filhos primeiro, namorar e casar depois.

2.2. O panorama atual e suas implicações sobre o lugar adolescente

Diante o quadro social atual, como a sociedade influenciará os desejos adolescentes? Vejamos alguns aspectos: a globalização do desejo; a ampliação da economia de mercado e as estratégias neo-liberais que conduzem ao apagamento das diferenças e à ênfase no consumo, transferindo para a posse de determinados objetos todo o sentido da existência e a única possibilidade de reconhecimento social.

Explicaremos melhor: o avanço da globalização apaga as diferenças culturais. Como exemplo, vejamos a língua inglesa, que é eleita como a língua oficial universal dos negócios. Tal profusão anula os dialetos, desqualifica os que não dominam a língua oficial dos negócios e das transações financeiras, por ter sido a Inglaterra no séc. XIX quem dá início ao processo de industrialização e os EUA que se colocam como a grande potência financeira dos séculos XX e XXI.

Ainda sobre a globalização, quando se compra um produto, não se reconhecem as características locais porque deve ser feito para um consu-

midor globalizado; então é possível comprar uma rede feita na China e um Kimono produzido em Aquiraz; o que retira a dimensão da fabricação peculiar do artesanato e a possibilidade do sujeito se reconhecer e à sua história naquilo que fabrica.

Ainda um outro exemplo: no interior do Ceará há uns trinta anos, era comum as pessoas se reunirem em torno de uma casa com um grande forno (chamada casa de farinha) para fazerem a colheita da mandioca, produzirem a farinha e beiju (uma grande tapioca feita de fécula de mandioca). As mulheres se reuniam em torno das mandiocas, e ao descascarem as mesmas, contavam histórias, falavam das suas vidas, enlaçavam as histórias nas histórias uns dos outros, cantavam e produziam a partir de um sentido de coletividade e criatividade. A rotina da fábrica retira a conversa, porque atrasa a produção, desqualifica a criatividade, pois é preciso repetir, fazer igual para não haver diferenças no produto.

A lógica da indústria que despersonaliza, da linha de produção que aliena, transfere-se para o quadro social mais amplo. Tal demanda, não deixa impune os sujeitos imersos nessa teia. Assim, também nos sentimos despersonalizados, sem saber de onde somos. Temos a sensação de que somos sujeitos do mundo, mas não somos de lugar nenhum, nos sentimos sem raízes, como aponta Arendt (1997), não conhecemos os vizinhos, temos medo de quem para ao nosso lado no sinal, vivemos ameaçados de não existirmos.

Como se organiza, então, o processo adolescente que consiste justamente em ocupar um lugar? Em encontrar um “jeito de ser”, um processo que envolve se constituir, pertencer e ser diferente e que implica em conquistar autonomia, reconhecimento e aceitação?

Adolescer etimologicamente significa aptidão para crescer / adoecer. O adoecimento está relacionado talvez ao fato de que crescer doi. A sociedade de consumo impõe, pela dinâmica da economia de mercado, que para existir é preciso consumir, é a nova regra do sujeito que opera uma mudança do “Cogito, ergo sum” cartesiano (penso, logo existo) para o Consumo. Logo existo. Essa modalidade de existência é impactante porque é como se efetuasse uma troca do pensamento, da capacidade de refletir, pelo ato impulsivo de consumir.

Diante de tal forma de agir, pelo impulso, percebemos consequências tenebrosas quando o pensamento fica em segundo plano e passa a ser desvalorizado. É comum observarmos no cotidiano frases como: “pensar prá quê? Faz e pensa depois”. “Compra! Quando vier o cartão aparece um jeito para pagar.” ou então: “Não quero nem pensar nisso, deixa a vida me levar”.

Além disso, o impacto no desejo adolescente de ser reconhecido como alguém importante, especial, digno de valor e amado passa a ser compreendido pela necessidade de ter as coisas que a sociedade legitima e valoriza. Então, se

a valorização vem de acordo com o barulho que o som do carro faz, ou com o dinheiro que se tem, os esforços serão dirigidos nesse sentido. Em meio às inconstâncias e ao sentimento de onipotência, a vaidade aliada ao desejo de visto, podem ser aspectos muito difíceis de administrar nas relações com o outro.

Narcisismo, consumo e violência

A vivência da sexualidade envolve o modo como amamos e nos sentimos amados, como configuramos a nossa forma de nos relacionarmos com os outros, o que gostamos, o que não gostamos, o que nos dá prazer, o que nos incomoda, como lidamos com o que amamos, como sentimos ciúme, inveja, dor, decorrentes das experiências afetivas.

Curiosa em compreender como o psiquismo se produz, a psicanálise investiga as relações entre sujeito e sociedade, natureza e cultura pois é a cultura quem irá designar as relações de parentesco, normatizar os vínculos, ditar os dispositivos de controle e oferecer um princípio de realidade externa necessário para posicionar o sujeito na relação deste com o seu desejo e fantasias.

Pode-se pensar no sujeito como uma constante produção de desejo e a sociedade, para se constituir e manter precisando interditar e/ou manipular esse desejo. Acerca das relações entre desejo, saberes e formas de ação, Shakespeare, em *Henrique IV*, parte II, já dizia: “teu desejo era pai de tal ideia”. Ou seja, o desejo é de onde brotam as forças que nos conduzem.

A discussão dos destinos destas forças pulsionais (o conceito de pulsão foi visto no capítulo 1) na contemporaneidade presume que os destinos das pulsões apresentam relação com a história e são influenciados pelas mudanças sociais. Diante do quadro social atual, infelizmente as relações entre sexualidade e subjetividade têm-se dado sob a influência do consumo.

O narcisismo é considerado pela psicanálise como um dos destinos da pulsão: o retorno para a própria pessoa. Esse retorno é importante porque mantém uma espécie de amor próprio no sujeito e funciona como um balizador da auto-estima e admiração.

No entanto, o exacerbamento do narcisismo pode derivar para algumas posturas narcísicas, que implicam em alguém que faz dos outros a sua imagem e busca uma extensão e semelhança de si mesmo, não reconhecendo o outro em sua alteridade e no plano social, configura o que Lasch (1983) considera a “cultura do narcisismo”. Esta se caracteriza por indivíduos que desenvolvem padrões de relacionamento onde só levam em consideração a si mesmos, que preocupam-se com o auto-desempenho e performances particulares, que nutrem fantasias de onipotência (relacionadas à sensação de onipotência diante do olhar dos pais quando bebê) e são ávidos por admiração, utilizando-se dos outros meramente como extensões para preencherem um vazio interior.

No entanto, as pessoas desenvolvem relações superficiais, porque a dependência é percebida como assustadora, o fracasso e a perda são avassaladoras e se resguardam de vínculos emocionais intensos e duradouros, o que revela um sujeito frágil, com mundo interno empobrecido, com dificuldades em lidar com a dor, o desamparo e vicissitudes humanas e por isso assustado diante do outro.

As repercussões no campo da ética são igualmente danosas: o não comprometimento com projetos em que não leve benefícios pessoais; o não envolvimento em projetos coletivos, pois o que importa é a autopreservação e o atendimento aos seus interesses pessoais e imediatos, característico da sociedade de consumo.

Uma sociedade hedonista, consumista, irá oferecer esse padrão nas relações sociais que irão pautar as condutas dos seres, levando a construir significados, por exemplo, de que para ser amado, respeitado e visto é preciso estar de posse dos produtos que a sociedade legitima que irá reconhecer e admirar quem os possui: bens como carro, jóias, roupas de determinada grife, frequentar determinados lugares...

Essa produção de subjetividade moldada pelo consumo faz com que o sujeito esteja sempre em sobressalto, à espera do que virá, rodeado pelas inesgotáveis promessas de um consumo novo a cada instante, por isso cada vez mais se empregam verbos que revelam a transitoriedade deste sujeito, que “fica”, “navega”, “dá um tempo”, que resiste a projetos de longo prazo em busca de respostas rápidas e urgentes.

Em recente episódio, um rapaz de 15 anos comentava com o pai que havia terminado o namoro. E o pai surpreso porque achava que o namoro estava sério indagou o porquê, ao que o filho explicou: Terminou justamente por isso, porque ela estava apaixonada por mim e não quero me comprometer.

Formar vínculos assusta, e o sujeito-consumidor tem que estar sempre aberto a trocar de produtos, por um mais avançado, mais bonito, mais na moda.

Bauman (2004) questiona que a rapidez e pouca durabilidade dos vínculos contemporâneos e o padrão de consumo trazido para as relações, faz com que a cada problema troque-se de “aparelho” ou seja, se a relação está complicada, dando trabalho, é melhor trocar logo por outra, mais “rentável”. E diz que, na “era dos acessórios” os sujeitos não são preparados para realizar concertos, cuidar, preservar. Elementos tão necessários ao amor.

Citando *O Banquete* de Platão, Bauman (2004) continua:

No Banquete de Platão, a profetisa Diotima de Mantinéia ressaltou para Sócrates, com a sincera aprovação deste, que o "o amor não se dirige ao belo, como você pensa; dirige-se à geração e ao nascimento no belo" : Amar é querer "gerar e procriar"; e assim o amante "busca e se ocupa em encontrar

a coisa bela na qual possa gerar": Em outras palavras, não é ansiando por coisas prontas, completas e concluídas que o amor encontra o seu significado, mas no estímulo a participar da gênese dessas coisas. O amor é afim à transcendência; não é senão outro nome para o impulso criativo e como tal carregado de riscos, pois o fim de uma criação nunca é certo.

No entanto, observa-se nos dias de hoje como as relações viram modalidade de consumo, aliás pautam-se pelo signo do consumo e passam a se referenciar pelos mesmos códigos: utilidade, superficialidade, efemeridade, lucratividade, aparência, quantidade em detrimento da qualidade, pressa para aproveitar as liquidações... Como exemplo, observa-se como algumas situações de sexo casual funcionam como um protótipo das relações pautados pelo consumo, sem falar na indústria de "relacionamentos" amorosos: livros, sites, revistas, produtos mágicos para resolver o insondável da condição humana: ter o outro sob o seu poder e resolver todos os seus problemas.

Oferece-se a ilusão tentadora de que tudo tem um preço, tudo pode ser conseguido, o que para as fantasias onipotentes e para pessoas com dificuldades em lidar com a condição humana e suas vicissitudes de desamparo, frustração e incapacidade de ter tudo, parece muito tentador. Desta forma, surgem as indústrias mágicas e as ilusões vendidas sob a forma de pílulas e outras tantas drogas.

Imerso em meio a tantas tensões da experiência adolescente, com tantas cobranças e interdições, com tanto desamparo em termos de políticas públicas, vivenciando a ambivalência do universo adulto, cercado de incertezas, tentado pela indústria do consumo e da propaganda, mas precarizado em termos de recursos para acesso aos bens propagados, envolto no labirinto das relações com o outro, a oferta de um produto mágico que resolva todas essas questões é realmente tentadora. Os dados acerca de consumo de drogas entre adolescentes são alarmantes.

Estudo realizado pela Secretaria Nacional Antidrogas (Senad) e pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas e Psicotrópicos (Cebrid), da Unifesp, dão conta que na faixa etária de 12 a 17 anos, 48,3% dos adolescentes tomam bebidas alcoólicas regularmente (52,2% de meninos e 44,7% de meninas). A dependência de álcool entre adolescentes da mesma faixa etária atinge um percentual de 5,2% em todo o País. A média de idade do primeiro contato com o álcool e com o tabaco foi de 12,5 anos e 12,8 anos, respectivamente. O levantamento deixa claro que o uso de bebidas é o passo inicial do jovem no tortuoso caminho da dependência.

O prazer, antes voltado para as relações intersubjetivas, passa a ser modelado, através da perversa associação publicidade e consumo, para a relação com os objetos. Então, o prazer agora volta-se para pegar, tocar, possuir determinado bem. É comum nas propagandas veiculadas, aliar a sensação

de bem-estar, felicidade, alegria, a produtos. Em propaganda de um cartão de crédito, veiculava-se que tudo tinha um preço e o que não tinha você podia conseguir utilizando o cartão.

Severiano (2006) comenta sobre uma propaganda de carro que:

Deliberadamente, ela nos reporta ao mito de Narciso. À semelhança da imagem mitológica de Narciso, que se contempla nas águas, também se pode observar no anúncio referido um belo jovem, debruçado sobre um lago, circundado por uma paisagem paradisíaca, admirando, nesse caso, não mais a sua imagem, mas a imagem de um objeto que aparece refletida nas águas do lago, como se esta fosse o seu próprio reflexo: a imagem de um “belo” carro!

Pela ótica do consumo, o sujeito não pode esperar. Todos os seus desejos devem ser prontamente atendidos, não há espaço para o limite, para suportar a frustração. Até a tristeza, como emoção humana necessária e fundamental, tem sido repudiada. É a égide da eterna alegria, na qual qualquer pensamento mais complexo e, principalmente, se for incômodo precisa ser anestesiado, dores suprimidas, problemas eliminados. Como cantam Ivete Sangalo e Saulo: “Então não me conte seus problemas, eu só quero paz, só quero amor”.

Sob a égide do consumo, o desejo passa a ser incentivado, adestrado, manipulado... como observa Rolnik (2002). O capitalismo atual passa a fabricar territórios-padrão homogeneizados, para configurar os tipos de subjetividade e de sociabilidade adequadas para cada nova esfera de mercado que se inventa. Desta forma, o sistema capitalista produz seduções e investe na produção de imagens, estilos, modos de si vestir, pensar agir que devem ser incorporados pela subjetividade, a fim de que “incluída” nestes padrões poder-se considerar bem-sucedida e feliz, e caso ocorra uma impossibilidade de adequação ao sistema, o sujeito vivencia o fracasso, o desespero e a angústia.

Neste projeto perverso, as agências de marketing e publicidade atuam produzindo continuamente formas de ser, sentir e pensar que devem ser incorporadas (principalmente por adolescentes) para satisfazer às exigências do mercado. Configura-se o que Lazzarato e Negri (2001) irão considerar como objetivo da sociedade pós-industrial: construir o consumidor/comunicador.

A produção da subjetividade do adolescente

Alguma coisa está fora da ordem, fora da nova ordem mundial.
(Caetano Veloso).

Para ser visto, nos dias modernos é preciso possuir as “senha de pertencimento”, os signos de consumo (CALLIGARIS, 2000), as roupas, o cabelo, os acessórios, que definirão a possibilidade de fazer parte ou não da estética globalizada e de se sentir reconhecido e ter visibilidade social.

E ainda há outros aditivos peculiares dos tempos modernos: não se pode sofrer, não se pode perder tempo sofrendo. E com isso, como lidar com esses paradoxos em meio a um processo de crescimento que provoca tantas dores e conflitos?

Bauman (2004), ao escrever sobre as relações humanas nestes tempos modernos, ressalta que não temos sido preparados para fazer consertos, fazer reparos, o que exige tempo, dedicação, compreensão, paciência. Quando há problemas, descartamos, trocamos por outro mais novo e essa regra passa a ser aplicada para as relações.

Diante de problemas, não sabemos como reparar, apenas desistimos ou compramos outro produto. Como se a regra básica fosse não ter tempo a perder. E nisso, não se tem tempo para pensar e muito menos para lidar com as questões que possam incomodar.



Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2009/01/calvin-haroldo-tirinha-532.html>

Encontrar um lugar no mundo não é tarefa simples. Fazer escolhas, aprender a se responsabilizar por elas, pensar sobre a vida não são tarefas de pouca monta. Mas vejamos outros impasses nesse labirinto que o adolescente se encontra. O mundo exige visibilidade, rapidez. E aquele sujeito que vivia num mundo ordenado, com início, meio e fim lá no início do séc. XX hoje se vê em meio a desníveis, fraturas, rupturas. Por exemplo: no próprio cinema, muitos filmes começam pelo fim e muitas séries iniciam por episódios que não seguem uma sequência linear, como Guerra nas Estrelas.

Da mesma forma, são muitas as possibilidades de se viver a adolescência, depende do bairro, da classe social, das experiências que fazem parte do cotidiano, dos valores culturais, das experiências familiares, ao que podemos dizer que existem adolescências. Mas em meio a tantas diferenças, existem também processos que são comuns.

Algumas vivências relacionam-se a uma inversão social dessa passagem do tempo: os adultos que antes funcionavam como referência, hoje invertiram e querem em grande maioria ser adolescentes, chegando a querer barrar a passagem do tempo, negando o envelhecimento. E os adolescentes passam a ser eles mesmos os próprios ideais de si, porque os adultos querem ser jovens.

Como cantaria a banda Ultraje a Rigor, na década de 80: "Não vai dar, assim não vai dar, como é que vou crescer sem ter com quem me revoltar?" Como ficam os ideais e a vontade de crescer se os adultos querem adolecer?

O tempo biológico obedece a leis que fogem ao controle e impõem ao adolescente a difícil tarefa de lidar com transformações internas e externas. Diante das quais não pode decidir nem mandar. Não há como conter o corpo que cresce, os braços que esticam, os quadris que alargam, os seios que se desenvolvem, a menarca que pode irromper a qualquer momento (na praia, na escola, no ônibus...) São novos cheiros, novos toques, novas sensações, novos olhares e novas formas de ver e ser visto. São sustos, surpresas e temores, diante de um desconhecido que pode surgir de dentro de si mesmo e tomar posse da sua vida, sem nem ter pedido o consentimento.

Nestes percursos de produção de subjetividade, que de acordo com Gonzalez Rey (2003), pode ser definida, "como a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito, e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua", complexifica-se a capacidade de ser capaz de dar conta de si, processo que integra os afetos, os sentidos e significados que o sujeito atribui a si e ao mundo. É como vemos, como sentimos, como pensamos, como criamos, como somos no mundo e para o mundo.

Segundo Gonzalez Rey (2004), "toda produção de sentido é associada a uma configuração pessoal, que tem uma história e um contexto social, que se veicula de uma forma determinada diante da ação concreta de um sujeito". Ainda segundo o autor, o sentido subjetivo pode ser compreendido como uma complexa combinação de emoções e processos simbólicos, vivenciados em diferentes momentos e diversas esferas processuais da vida dos sujeitos. É uma compreensão que integra afeto e pensamento e que consiste em entender que tudo que nos acontece é forjado em nós com o tom da emoção que acompanha o que vivenciamos.

O conceito de subjetividade rompe com a dicotomia indivíduo-sociedade; mente-corpo compreende a configuração humana como um processo dialético, no qual nos apropriamos do mundo de acordo com o sentido e significado que damos às experiências que vivemos, experiências essas que são vividas de uma forma única, e ao mesmo tempo, compartilhada pelos significados sociais que vivenciamos. Ao que nos acontece na nossa experiência cotidiana, construímos reflexões, pensamentos; também sentimentos, emoções são produzidos e integrados à nossa compreensão de nós mesmos e do mundo.

Como vivem, sentem e pensam os adolescentes que moram na periferia, os que viajam para a Europa de férias no meio do ano, os que são explorados sexualmente, os que vivem isolados, os que são chamados de estranhos pela

família, os que gostam de carro, os que tem tatuagem, os que gostam de estudar, os que são humilhados, os que fazem parte de grupos de banda de garagem?

Estas são apenas algumas diante das inúmeras possibilidades de vivências tão distintas na cidade, ao mesmo tempo. Cada experiência dessa condensa relações próprias que produzirão significados, emoções e sentidos e todos esses elementos serão constitutivos da visão de mundo deste sujeito, da forma como ele irá se ver e se posicionar diante do mundo.

Neste trabalho de convívio com o outro é onde nos apropriamos da experiência humana. Este outro que pode ser pai, mãe, amigo, professor, livro, filme, escritor, etc. é fundamental e pode oferecer contribuições construtivas e/ou destrutivas. No entanto, é preciso que o outro auxilie no processo de autonomia, pois quanto mais dependente do outro, menos sobra espaço para a posse de si mesmo, para a autonomia.

Para que um sujeito surja é preciso haver diferenciação, limites estabelecidos para que se saiba onde está um e onde está o outro. Ao mesmo tempo, é preciso haver o vínculo que permita ao sujeito se reconhecer como pertencente à humanidade e se identificar como membro partícipe da espécie humana, mas ao mesmo tempo único na sua humanidade, na experiência consigo e com o outro é a dialética da ontogênese e da filogênese.

Para refletir

Você consegue identificar que experiências de convívio humano marcaram a sua vida? Com quais pessoas? Em que lugares? Em que momentos?

Como podemos identificar em um fragmento poema de Elisa Lucinda (Poema, do Semelhante in: O semelhante, Editora Record, 1998 – Rio de Janeiro, Brasil).

*O Deus soprador de carmas
 deu de eu ser parecida
 Aparecida
 santa
 puta
 criança
 deu de me fazer
 diferente
 pra que eu provasse
 da alegria
 de ser igual a toda gente
 Esse Deus deu coletivo
 ao meu particular*

*sem eu nem reclamar
Foi Ele, o Deus da par-essência
O Deus da essência par.*

*Não fosse a inteligência da semelhança
seria só o meu amor
seria só a minha dor
bobinha e sem bonança
seria sozinha minha esperança.*

As tarefas da adolescência

Nesta jornada humana, explicitada no final do item anterior e ilustrada com o poema, são muitas as tarefas que um adolescente precisa realizar, na construção de sua subjetividade. Neste sentido, elegemos algumas delas que têm sido apontada no principais estudos sobre esse período do ciclo do desenvolvimento humano.

- Identidade e reconhecimento social
- Autonomia, individuação
- Escolha dos objetos amorosos
- Desidealização dos pais
- Luto pelo corpo infantil e apropriação do novo corpo
- Escolha profissional

A seguir, faremos uma reflexão sobre cada uma destas tarefas citadas, que, na realidade, revelam os desafios a serem enfrentados pelos jovens, especialmente no contexto da sociedade atual, como vimos em itens anteriores. Cada tarefa, embora mobilize fortemente o campo dos afetos, envolve o desenvolvimento como um todo. Apenas a última tarefa, que se refere ao tema do trabalho, será abordada somente na próxima unidade.

● Identidade e reconhecimento social

O sujeito se constitui no enlace com a humanidade. Sozinhos não existimos. Como pertencentes à humanidade, precisamos do outro para nos acolher, nos dar um nome, nos ensinar a falar, nos apresentar o mundo. Ao mesmo tempo em que precisamos nos assemelhar aos outros seres humanos, precisamos nos diferenciar para existir como um ser único. Neste percurso, dois processos são fundamentais: identificações e diferenciações.

No campo das identificações, colocamos dentro de nós aquilo que admiramos, o que queremos, com quem desejamos nos parecer, como se fôssemos movidos pelo “sim eu quero ser assim, eu quero isso para mim”. No campo das diferenciações, dizemos que somos diferentes, pensamos diferentes, começamos a expressar “Não, eu não penso assim, não isso não está bom para mim”.

É um processo onde dizer não está relacionado a poder ser diferente. Mas como se constituem esses processos interrelacionados? Seremos iguais como humanos e sermos diferentes ao ponto de que mesmo que existam vinte Pedros em uma família, nenhum Pedro será igual a outro? Estes processos permitirão a construção da identidade, a forma como nos percebemos e reconhecemos diante de nós e dos outros e ao mesmo tempo permitirão diante desta exposição obtermos reconhecimento e visibilidade social.

Estes processos se organizam a partir da nossa capacidade em percebermos nós e o outro como um outro, isto significa a alteridade. Mas reconhecer ao outro não é tão simples, é processo delicado e doloroso. Porque significa reconhecermos que o outro tem vida própria, não está submetido aos nossos desejos, à nossa vontade. Significa percebermos que o outro pode ter qualidades que gostaríamos de ter mas que não temos e principalmente, perceber o outro é compreender que existem regras, que não podemos fazer só o que queremos porque a vida em comum, em sociedade, para fazermos parte do laço social, temos que ter limites para nossos desejos. Então perceber o outro é fonte de alegria e sofrimento, mas também fundamental para o nosso crescimento, para que não crescamos achando que somos o centro do universo.

Além disso, pessoas não nascem com manuais de instrução, nem são linhas retas, compreensíveis a partir de uma relação linear simples de causa e efeito. O que configura o humano é um conjunto irregular, aberto a infinitas influências que temperadas por determinado período histórico e contingências sociais articulam um sujeito que é resultante do seu aparato constitucional, das suas vivências infantis e das suas vivências atuais.

Além disto, somos marcados pela ambivalência; segundo Laplanche e Pontalis (1986), a ambivalência consiste na “presença simultânea, na relação com um mesmo objeto, de tendências, de atitudes e de sentimentos opostos, fundamentalmente o amor e o ódio”.

Esta ambivalência se instaura a partir do momento em que nos deparamos com a alteridade (a existência do outro), e conviver com o outro nos coloca diante de um impasse: o outro não se submete às nossas vontades e com isso mobiliza vivências alternantes de sentimentos, quando o outro faz o quero, amo, quando o outro me decepciona, frustra ou incomoda sinto raiva. Como canta Lulu Santos: “nós somos medo e desejo, somos feitos de silêncio e som, tem certas coisas que eu não sei dizer...a vida é mesmo assim, dia e noite, não e sim...”

Segundo Laplanche e Pontalis (1986), dito de forma geral, a identificação pode ser entendida como um processo pelo qual o sujeito assimila um aspecto, propriedade ou atributo de outra pessoa, se transformando num modelo desta. Na adolescência, os processos identificatórios ganham uma consistência especial. Imersos em um contexto social que cobra do adolescente

definições sexuais, profissionais, o posicionamento da identidade se coloca como uma questão central. Quem eu sou? O que esperam de mim? Será que vão me amar? São algumas das questões que acompanham os adolescentes e que serão respondidas em meio a dúvidas e inconstâncias.

Nas suas relações interpessoais, os modelos (pais, professores, amigos, ídolos da televisão, personagens de filmes, livros) podem contribuir com atributos, valores, formas de pensar que serão admiradas, repugnadas, imitadas e/ou buscadas para si de acordo com o respeito, os sentimentos positivos e as significações que as atitudes dos modelos possam representar para os adolescentes.

Desta forma, o adolescente tenderá a imitar, a querer para si, elementos das pessoas que admira e/ou nutre um sentimento de estima e respeito, tendendo a desconsiderar os conselhos e/ou valores daqueles que considera as atitudes reprováveis.

É importante entender, que a identificação, não é simplesmente uma cópia, mas faz parte de um processo de apropriação pessoal e intransferível. Desta forma, mesmo imitando um determinado comportamento, cada um irá impor a sua marca, o seu estilo. Isto faz pensar porque é preciso muitas vezes negar, confrontar também com quem se admira. Isto porque é necessário um movimento constante de semelhança e diferença, então, embora se admire determinada qualidade, não é possível ser igual, precisa-se buscar o seu estilo próprio.

Por isso, para se auto-afirmar é preciso se confrontar, a identidade se organiza pela semelhança, mas também pela diferenciação. Por exemplo: eu sou eu, eu admiro o sentimento de justiça do meu pai, mas eu não sou meu pai. Para existir como eu mesmo, não posso ser igual a ninguém.

Podemos pensar no filme *O carteiro e o poeta* (o qual traduz uma visão do romance de Antonio Skármeta) quando o carteiro, interpretado por Michael Radford, ao conviver com Pablo Neruda, passa a se identificar com a forma apaixonada de suas poesias e de sua militância política e responsabiliza-o por ter se apaixonado por Beatriz, pois Neruda “lhe deu os livros e ensinou a falar”.

Esses modelos, pelos quais nos apaixonamos e que nos dão ferramentas preciosas para usarmos na vida, sejam livros, emoções, ensinar a falar, a amar, a sofrer, vão nos ajudar a constituir nossos recursos internos de saberes, emoções, desejos, sentimentos, para lidar conosco e com os outros.

As identificações sofrem muitas variações na adolescência, principalmente pela necessidade de testagem, para verificar quais destes modelos são interessantes. Muitos adolescentes fazem com que percebamos comportamentos dos mais variáveis: um dia adepto do rock de garagem, noutro, gosta de um forró, depois interessa-se por música clássica, mais adiante pode fazer parte de um grupo de pagode...

Além disso, as referências culturais oferecem muitos elementos a serem internalizados, como se pode ver nesta paródia, mas que reflete elementos do jeito de ser cearense (texto anônimo e citado respeitando as expressões regionais):

O Jeito Cearense de Ser Único!

Cearense não vai em festa... ele cai na gandaia!

Cearense não vai embora... ele vai pegá o beco!

Cearense não conserta... ele dá uma guaribada!

Cearense não joga fora... ele rebola no mato!

Cearense não discute... ele bota boneco!

Cearense não corre... ele faz carrera!

Cearense não ri... ele se abre!

Cearense não brinca... ele fresca!

Cearense não morre... ele bate a biela!

Cearense não exagera... ele alopra!

Cearense não percebe... ele dá fé!

Cearense não vigia as coisas... ele pastora!

Cearense não vê destruição... ele vê só o distroço!

Cearense não sai apressado... ele sai desembestado!

Cearense não dá volta... ele arrudêia!

Cearense não diz que fulano não é de confiança... ele diz que a mercadoria é sem nota!

Cearense não é distraído... ele é avoadado!

Cearense não fica encabulado... ele fica todo errado!

Cearense não comete gafe... ele dá uma rata!

Cearense não acompanha casal de namorados... ele segura vela!

Cearense não é esperto... ele é desenrolado!

Cearense não é rico... ele é estribado!

Cearense não é homem... ele é macho ou é cabra danado!

Esse jeito cearense de ser, por exemplo, o qual está presente nas relações cotidianas dos cearenses, irá oferecer modelos que serão ou não aceitos e/ou incorporados pelos adolescentes.

É possível pensar que para ser reconhecido é preciso usar a roupa tal, frequentar o lugar tal, ser forte, ter um corpo com baixo percentual de gordura, morar em determinado lugar, ter uma profissão de sucesso, ser bonito (a)... Podemos pensar também, de acordo com Prata (2000) será que os jovens

que utilizam a violência não estão reproduzindo comportamentos calcados numa ideia de vigor?

Para refletir

Esses processos identificatórios na adolescência, que sofrem mudanças e variações, são, no entanto influenciados, legitimados, e reforçados pela civilização. Diante disto, quais são os ideais identificatórios postos aos adolescentes hoje, e como isso repercute na subjetividade? O que é preciso para ser reconhecido socialmente?

Os sujeitos que transgridem os ideais civilizatórios utilizam a violência “aparentemente gratuita” como uma das formas de reconhecimento no seu grupo social, como uma forma de multiplicar seu vigor individual? Estas identidades calcadas na lógica “do mais forte”? Podemos perguntar quais são as identidades que aparecem no final do século XX, se o jovem de classe favorecida encontra na violência uma das formas de reconhecimento em seu grupo.

A análise feita por Costa, citado por Souza e Campos (2003) sobre o perfil da sociedade brasileira, identifica quatro atributos que a compõem:

o cinismo, a delinquência, a violência e o narcisismo. As causas da violência no Brasil estão, segundo esse autor, relacionadas à formação de nossa sociedade. Ele identifica, basicamente, duas formas de violência: a violência estrutural, de base, que advém do caráter autoritário da formação de nosso país e é expressa na desigualdade dos níveis de vida, na fome, na miséria, respaldada por uma sociedade hierarquizada que mantém seus privilégios, e a violência urbana, da degradação dos valores – o que faz com que uma sociedade se mantenha ou não coesa: o apreço à preservação dos valores que as elites intelectuais, políticas e culturais assumem. Já cinismo é uma característica que transparece, por exemplo, na indignação com deputados corruptos, porém, concomitante e paradoxalmente, no dia-a-dia, gestos, palavras e ações, como por exemplo ultrapassar o sinal vermelho, acontecem como situações admissíveis. Com isto, se estabelece uma cisão entre duas esferas de valores que parecem não se chocar.

Os processos identificatórios, por sua vez, serão permeados pelos discursos sociais que elegem o que é belo, valorizado, e incorporam todo um discurso ideológico. Desta forma, o outro, muitas vezes, quando distinto da maioria, passa a ser qualificado como o estranho, o esquisito, o que geralmente é vivenciado como inferiorização afrodescendente, índios, portadores de necessidades especiais, homossexuais, etc.

Geralmente a essas minorias são incorporados termos pejorativos à linguagem cotidiana, os quais acabam sendo introjetados e utilizados em relação a esses grupos e, infelizmente, muitas vezes pelos próprios representantes destes grupos. O que se observa quando a adolescente que possui

um cabelo crespo, se sente feia e pensa que só pode ser bonita se fizer um “alisamento” para se adequar ao modelo proposto.

Da mesma forma, adolescentes que vivem o sentimento de amor pelos colegas do mesmo sexo, são muitas vezes alvo de piadas e comportamentos violentos por parte de pais e professores. Tais comportamentos podem fazer parte transitoriamente das experiências afetivas vividas, mas podem também indicar a escolha amorosa que se estabelece e de uma forma ou de outra, a violência nunca é forma de acolhimento e ajuda neste processo.

Neste sentido, uma relação drástica se estabelece entre preconceito e violência, o preconceito, enraizado numa ideia ou opinião desfavorável formada de antemão, massifica percepções, empobrece a possibilidade de ter contato com novos conhecimentos e/ou experiências e dirige para o outro visto como inferior, uma carga de destrutividade e desqualificação.

Desta forma, na adolescência a identidade envolve as representações acerca de si, da história da pessoa, as projeções e expectativas de futuro, configurando uma biografia pessoal baseada na definição de quem se é.

A moratória (ERIKSON, 1978), como momento social contextualizado pela espera para inserção no mundo adulto, constitui-se em um momento necessário para integrar as representações construídas ao longo da vida pelos pais sobre o adolescente e realizar uma peneira com base no auto-conceito e na representação que é capaz de ter sobre si mesmo.

É desta checagem entre o que dizem e a forma como me penso que as representações vão se integrando na forma de um “eu” capaz de fazer escolhas baseadas no que se quer, no que é importante, no que é bom para si, no que tenho condições de fazer levando em conta a realidade interna e externa.

Este momento também envolve a aceitação e o reconhecimento por parte dos outros, principalmente dos “outros significativos” (PETER BERGER, 1985). Estes “outros” são os responsáveis pela socialização, fazendo a mediação da realidade para o sujeito ao longo do seu desenvolvimento e apresentando forte ligação emocional com ele. A escola constitui-se também em espaço social onde as identidades serão referenciadas.

Para refletir

Como a escola lida com as diferenças, que padrões são mais valorizados e quais as repercussões disto?

No *Manuscrito de 1929*, Vigotski acentua que o homem é “a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social”.

Pensar no adolescente como membro de um grupo social definido significa considerar que os grupos dos quais fazemos parte, no processo de socialização, estabelecem padrões, expectativas, lugares, oferecem determinadas possibilidades, desenvolvem certos tipos de conduta, de códigos, implica compreender como isso será assimilado, incorporado, como fará parte da configuração pelo sujeito. Do mesmo modo, pensamos que a forma de pensar, sentir, se posicionar apresenta uma relação direta com os grupos sociais e instituições a que pertencemos.

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? (VIGOTSKI, 1929/2000)

Vigotski (1929/2000) constitui, no conceito de drama, o paradigma da dinâmica da personalidade, pois o drama invocaria o conjunto dessas relações sociais e a incorporação dessas relações sociais na forma do sujeito lidar consigo e todas as tensões derivadas dessas relações. Imagine que guardamos dentro de nós todos um complexo conjunto de experiências emocionais que definem amor, raiva, alegria, tristeza, solidão, amizade que desenvolvemos ao longo da vida.

Para Vigotski (1984), “na estrutura da personalidade do adolescente não há nada que seja estável, definitivo e imóvel. Tudo nela flui e transmuta. É o alfa e ômega da estrutura e da dinâmica da personalidade do adolescente”. Relações sociais e personalidade compõem, para o autor, o universo no qual se constitui o drama.

O drama seria próprio da existência humana, pois a todo tempo precisamos fazer escolhas e entrarmos em conflito. Aliás, o próprio campo das relações humanas é dramático, com suas tensões e escolhas. Na adolescência, há um dilema previsível: ao mesmo tempo em que há uma pressão social, a qual impõe que sejam tomadas decisões definitivas, em relação à profissão por exemplo, há a dificuldade em tomar as decisões porque ainda há muito a ser experimentado, e assim a cobrança em fazer as escolhas aliada à pouca experiência torna certos impasses dramáticos.

Na abordagem do drama, Vigotski sublinha especialmente a questão dos papéis e funções sociais desempenhados pelo indivíduo. Cada drama, que possuiria o equivalente de personalidade teria papéis a serem desempenhados socialmente.

Papeis que são móveis, distintos e que se modificam em diferentes esferas da vida. Por exemplo, o papel de estudante implica em funções, gestos, comportamento de acordo com o que se é esperado. O papel de integrante de um bloco de carnaval irá solicitar outras funções. O papel de esposo, esposa, namorada...

No entanto, o drama irá produzir conflitos, o drama “sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento, paixão, etc.). Senão não pode ser drama, isto é, choque de sistemas” (VIGOTSKI, 1929/2000). O drama implicará em conflitos entre modos distintos de se ver e agir no mundo, conflitos de valores. conflitos entre deveres e desejos.

Para refletir

Diante desta luta interna constante, na qual a dinâmica da personalidade se constitui, colocam-se algumas questões centrais para os adolescentes: Quais são as minhas qualidades? Meus defeitos? Estou satisfeito comigo? Como devo agir? O drama entre ter que agir hora como criança, hora como adulto. Que outros aspectos podemos pensar sobre os dramas vividos na adolescência?

Como já foi visto, as funções psicológicas superiores se desenvolveram, inicialmente, de forma social (externa, ou seja, antes de se tornar interna, se construiu a partir de uma relação entre duas pessoas). Desta forma, podemos pensar nos elementos relacionais que permeiam a adolescência hoje: consumo, a velocidade das comunicações, a banalização da violência, a introdução do ciberespaço, do espaço virtual, da era das imagens, da fragmentação, etc.

Oliveira e Smolka (2000) ressaltam que o drama revelado na esfera pessoal encontra eco nas relações sociais historicamente constituídas. Posições, funções e modos diferenciados de sentir e manifestar desejos e emoções entre homens e mulheres; entre homens e mulheres de diferentes grupos e classes sociais e em contextos distintos atravessam o processo interativo estabelecido entre os sujeitos.

O poema abaixo, composto em 2004 por adolescentes da comunidade Profeta Elias ou Chácara dos Meninos de 4 Pinheiros, mostra a realidade de adolescentes de baixa renda e expressa a angústia pela exclusão social:

*Nós também queremos viver,
Nós também amamos a vida
Para vocês escola – para nós pedir esmola.
Para vocês academia – para nós delegacia.
Para vocês forró – para nós mocó.
Para vocês coca-cola – para nós cheirar cola.
Para vocês avião – para nós camburão.
Para vocês vida bela – para nós morar na favela.
Para vocês televisão – para nós valetão.
Para vocês piscina – para nós chacina.
Para vocês emoção – para nós catar papelão.
Para vocês conhecer a lua – para nós morar na rua.*

Para vocês, está bom, felicidade – mas, para nós igualdade.

Nós também queremos viver,

Nós também amamos a vida.

Todas essas questões relacionam-se com a identidade e o reconhecimento social. Outro teórico da psicologia, Erik Erikson oferece também uma compreensão de desenvolvimento importante para entendermos a construção da identidade na adolescência, conforme explicitado no capítulo um.

É importante lembrar que os professores possuem um papel muito forte como modelos para os adolescentes e que estão sujeitos às mesmas agressões, fantasias e testes que estes fazem com os pais e/ou adultos de forma geral. Devido ao fenômeno das transferências, professores podem ser alvo de sentimentos deslocados dos pais para si.

É importante estar atento e entender, por exemplo, que a paixão de um aluno por um professor origina-se de conteúdos transferenciais, projeções dos sentimentos vividos pelos pais e transferidos aos professores, como representantes do mundo adulto e pelo significado de pais que muitos professores irão ocupar no inconsciente dos alunos e não se aproveitar da confusão existente neste momento.

Se predominam identificações favoráveis, é possível aos adolescentes mais conquistas em seu processo de individuação e autonomia. No entanto, nem sempre temos controle de saber com quem vamos nos identificar, porque este processo envolve aspectos inconscientes. Alguns alunos resolvem ser professores de química porque se identificaram com algum professor de química do colégio; outros resolvem fazer biologia porque se identificaram com um pai, uma mãe ou tio biólogo e alguns podem ser traficantes porque se identificaram com o traficante.

• Reconhecimento social: o papel dos amigos e do grupo

As relações afetivas ganham mais estabilidade, tornam-se mais duradouras. Em termos sociais, o adolescente passa a ter acesso à diversidade de contextos e a novas fontes de conhecimento. Amplia-se a capacidade de ação e inserção social. A autonomia em termos de locomoção, os ganhos advindos do pensamento abstrato aumenta o alcance das relações sociais, participação em grupos, discussões, capacidade de iniciativa e escolhas. A maior participação em atividades sociais alarga as fronteiras do mundo e das suas experiências.

O grupo possui um papel fundamental neste percurso. Além de fornecer amparo e permitir que na relação com amigos os processos de identificação se organizem, ajuda no processo de independência frente aos pais. Na partilha solidária das vivências de dramas semelhantes e de sentimentos como a amizade, a cooperação, o exercício da disputa, da defesa das ideias, a subjetividade se configura e se expressa.

Os grupos possuem regras, funções, papéis definidos, uma liderança em torno da qual se articulam muitos adeptos e neste espaço social, o convívio com o outro torna-se importante para checar valores, ideias, posicionamentos, a capacidade de aceitação e de reconhecimento diante do outro, deste modo, possui um impacto importante na experiência de afirmação, de individuação, de valorização da auto-estima.

O grupo possui, no entanto, um poder de contágio emocional e ampliação das vivências. Ou seja, no grupo é possível que o adolescente faça coisas que não faria sozinho. Embalado pelo poder do grupo pode ser extrovertido (quando geralmente é tímido), pode fazer parte de atos de vandalismo (mesmo sendo geralmente pacato) e pode, ao se sentir desafiado pelo grupo por temer perder o respeito dos membros, ou para necessitar confirmar seu lugar no grupo, se submeter a situações que usualmente não faria.

Geralmente, o grupo possui uma identidade, uma forma de vestir, falar, freqüentar determinados lugares, objetivos em comum. As identificações com o grupo também contemplam idealizações e sonhos ao mesmo tempo em que permite o exercício de checagem dos desejos e fantasia com a realidade. É o caso, por exemplo, fãs-clubes, movimentos estudantis, etc.

Partilha e construção de projetos comuns, de projetos de vida, vivências dos lutos, dores e perdas, possibilidade de criar, reinventar, experimentar sentimentos novos e diferentes no convívio com o outro, espaço de trocas para pensar e planejar mudanças sociais são algumas das funções que o grupo oferece.

• Escolha dos objetos amorosos: revivência do Édipo

Segundo a teoria psicanalítica, o mito de Édipo forneceria a matriz explicativa para compreender os processos pelos quais ocorrem as diferenciações entre os sexos, as escolhas amorosas e as identificações com o masculino e o feminino. Ou seja, o processo edípico está diretamente relacionado aos rumos da nossa compreensão sobre nós mesmo e à forma como iremos lidar com o outro em nossas relações amorosas.

Sabe-se que Freud estabeleceu fases para o desenvolvimento psicosssexual, como foi visto anteriormente: oral, anal, fálica, período de latência e fase genital. Em cada uma dessas fases ou mudanças ocorrem necessidades internas de reorganização psíquica a qual por sua vez se torna cada vez mais capaz de lidar com os conflitos internos e manejar a relação interno-externo.

Apenas retomaremos com uma síntese do processo de construção do desejo, da castração e da relação do narcisismo com o complexo de Édipo conforme exposto por Kehl (1987):

A realidade é inimiga da satisfação absoluta do desejo, mas o princípio de realidade dentro de nós, aliado ao princípio de prazer, nos ensina os caminhos

para a vida e para o amor em troca do abandono do narcisismo primário. É dessa brecha entre o tudo que se quer e aquilo que se pode que nascem as possibilidades de movimento do desejo, movimento que não cessa enquanto a vida não cessa. Não existe objeto que satisfaça plenamente o desejo [...] É justamente por isso que a vida é uma tensão permanente, é movimento permanente: o que não encontro aqui, vou buscar noutra lugar; se não encontro o absoluto, sigo perseguindo tudo o que se aproxima das minhas representações de perfeição [...] A esta impossibilidade de manutenção do estado narcísico do qual fomos expulsos com o nascimento, a psicanálise chama de Castração [...] A castração é, portanto, essa ferida moral, essa perda de uma ilusão paradisíaca em troca da qual se ganha a possibilidade de continuar vivendo. A castração é a perda de um privilégio que já se desfrutou, perda que abre, em troca, um leque de possibilidades de se viver o novo.

Esta expulsão do estado paradisíaco da relação mãe-bebê é interrompida pela interdição paterna, que interpõe entre mãe e filho um limite para o desejo. Pois se a mãe permanecer enamorada do filho, não há espaço para o crescimento. É a mãe que introduz o pai mediante seu discurso, do modo como considera e valoriza o papel a ser desempenhado por ele junto ao filho e à família.

A existência de limites, de regras para o desejo, é fundamental para que o aparelho psíquico se movimente, cresça, seja capaz de lidar com as perdas e desenvolva mecanismos para colocar algo em seu lugar, esse algo seria o símbolo, a capacidade de pensar. Presos aos pais, como os sujeitos podem encontrar seu lugar no mundo? É neste dilema que a adolescência se situa. Querer se separar dos pais e os sentimentos ambivalentes que permeiam essa separação. Para que ocorra a separação, é preciso ter acesso a limites.

Essa lei interiorizada funciona como um juiz interno, um sensor, que baliza as atitudes humanas e faz com que tenhamos um limite internalizado, um limite ao nosso desejo que passa a não poder ter tudo. Quais as consequências para um adolescente que não tenha tido acesso a essa lei? Rosa (2004) apresenta uma vinheta clínica esclarecedora:

Carolina está em tratamento por causa de um distúrbio delirante de conteúdo paranóide, imagina que as pessoas descobrem seus pensamentos, mexem em seus pertences e cadernos para ler o que escreve e retiram dados de seu computador. Acredita que os colegas querem prejudicá-la. Na infância, sofrera abuso sexual por parte do irmão e, na puberdade, descobriu que o pai a espionava enquanto tomava banho, fato confirmado pela mãe, que costuma "desabafar" com a filha do marido, que saía à noite para festas com garotas adolescentes.

Sem limites interiorizados, não é possível saber quem se é, o que se pode fazer, como se proteger, os limites nos ajudam a nos relacionar com a realidade.

Com a chegada da puberdade e da adolescência, ocorre uma revivência dessa conflitiva porque a ternura e o carinho das pais já não são suficientes para conter a avassaladora irrupção de desejos. O adolescente busca agora viver com os seus objetos uma experiência amorosa que agora ele pode realizar. No entanto, essa vivência amorosa será imersa em conflitos: o adolescente teme que, ao viver uma relação, amorosa seja excluído da família, o que dificulta ainda mais se os pais querem que o filho permaneça enamorado deles.

O Édipo revivido na adolescência também aciona os desejos e temores de morte, pois para ocupar o lugar do pai são acionadas fantasias inconscientes de destrutividade. É impossível crescer e pensar sem mobilizar agressividade e, dependendo das relações familiares, isso pode ser vivido com muito terror e culpa pelo adolescente. É preciso ressaltar que a forma como iremos nos relacionar, o que procuraremos no outro, a forma como respeitaremos, cuidaremos do outro sofrerá grande influência das experiências de amor e raiva que vivenciamos com nossos pais.

Dentro dessa concepção das escolhas amorosas, as quais envolvem processos inconscientes, em que nos identificamos com os nossos objetos de amor (lembramos que marcados pela ambivalência), como se situam as escolhas homossexuais? Desvio, doença, anormalidade?

Para pensar sobre comportamentos como esse, repletos de preconceitos e estereótipos é importante, inicialmente, se reconhecer como partícipe da humanidade ou seja, se o outro é tão humano quanto eu, é merecedor dos mesmos direitos e está sujeito às mesmas vicissitudes que a experiência humana permite, em sua diversidade de existências.

A psicanálise reconhece o direito à diferença e à complexidade, como um princípio básico da própria humanidade, que assim se forma: infindáveis gostos, estilos de ser, vestir, falar, qual o mais correto, o mais justo, o mais sensato?

A reflexão de Calligaris (2000) é importante porque ressalta que, no caso dos seres humanos, a sexualidade, não é fenômeno da natureza: desejamos por amores, fantasias e inspirações repentinas, que são coisas culturais, não naturais (Folha de São Paulo – 07/10/04 – Ilustrada). E que desta forma, é equivocado considerar que as relações sexuais devem ser pautadas apenas para fins reprodutivos, o que significa desconsiderar a imensa pluralidade de possibilidades de expressões afetivas.

Em 1973, a *American Psychiatric Association* retirou a homossexualidade da lista dos transtornos mentais ou emocionais. Sucessivamente, a decisão foi ratificada pela *American Psychological Association*, pela *American Counseling Association*, pela Associação Brasileira de Psiquiatria, pelo Conselho Federal de Medicina e pela Organização Mundial da Saúde.

O Conselho Federal de Psicologia (Resolução 01/99) proíbe explicitamente que psicólogos colaborem com serviços que propõem uma "cura" da homossexualidade.

É importante discutir a questão na escola, pois segundo relatório da Unesco (2004) a discriminação contra alunos considerados homossexuais ocorre, principalmente, de forma velada, por meio de referências preconceituosas, com uso de linguagem pejorativa com o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tyrannizar e ameaçar.

Ainda com Calligaris (2000):

nossas orientações sexuais são misturas singulares e únicas de fantasias, situações, palavras e preferências quanto ao sexo dos parceiros. Afirmar que essas orientações são "escolhas" não significa que as adotemos como um prato no cardápio (carne ou peixe?) (...) a orientação sexual pode mudar no decorrer de uma vida, mas, a cada instante, ela é uma parte irrenunciável do que define um sujeito. É uma "escolha" neste sentido: ela é imposta a cada um por seu corpo e por sua história, nunca pela vontade abstrata de um legislador (De novo, sobre a cura da homossexualidade – 14/10/2004 Folha de São Paulo).

Como vimos, o sujeito se constitui a partir dos limites, da falta, do não, só podemos ser humanos se formos mortais, incompletos, se tivermos o que desejar. É na falta que ocorre a desilusão. Onde percebemos que o outro não é perfeito, que também não o somos. Essa vivência provoca dor, frustração, mas é a possibilidade de configuração do trabalho mental. Um sujeito que vai pouco a pouco organizando a imagem que possui de si mesmo, através do olhar dos outros seres humanos, que o ajudam inclusive a suportar a dor, a lidar com os limites do desejo, a suportar que não se pode ter tudo. Que a vida tem sabores, limitações, dificuldades, mas que pode ser bem vivida. Mas, se os adultos não conseguem suportar a realidade, como podem fazer esse acolhimento para os adolescentes?

Infelizmente, em muitos casos incentivarão que os filhos façam aquilo que eles gostariam de fazer e não podem. Exigem que os filhos dêem fim à frustração dos pais e compensem aos mesmos, fazendo tudo que os pais já não podem fazer, mas transferem como forma de herança para que os filhos façam.

• Sobre a paixão

A paixão na adolescência aparece como uma vivência muitas vezes intensa e dolorosa. Diante da avassaladora paixão, são comuns a insegurança, a sensação de autodesvalorização e o sofrimento, principalmente quando não correspondido. Infelizmente às vezes, pais, amigos e professores são muito crueis com as paixões adolescentes (até porque às vezes funciona como uma

defesa das próprias dores sofridas pelos pais e professores). É preciso cuidar para que o desprezo ou a brincadeira não desvalorizem o que é vivido com tanta seriedade.

Quando desvalorizam o que se vive com tanta intensidade, geralmente abre-se espaço para a mágoa e para sensação de incompreensão que provoca distanciamento e isolamento.

Em entrevista à revista *Época* (26/01/2008), Rubens Coura argumenta que o apaixonado não percebe as alterações que a paixão produz no seu comportamento e enfatiza: (...) quando o adolescente cresce, sente dor em várias articulações. A paixão é uma dor psíquica de crescimento. (<http://www.terra.com.br/istoe/1595/1595vermelhas2.htm>).

A paixão é uma vivência amorosa necessária, uma possibilidade de integrarmos o que sentimos, como nos percebemos, como percebemos ao outro. A intensidade da paixão é uma experiência importante para o amor e deve ser acolhida pelos que estão próximos: amigos, pais, professores. A desqualificação dos sentimentos afasta. A abertura para o diálogo oferece a possibilidade de se sentir aceito com as dúvidas, inquietações e poder trocar experiências com os mais velhos ou com outros parceiros apaixonados.

Para refletir

Dores, temores, inseguranças, vivências que todos nós, os seres humanos passamos ao longo da vida, não são exclusivas da adolescência. Em que consiste a diferença então?

Compreender como essas emoções são vividas e quais as necessidades dos adolescentes para lidarem da melhor forma possível com as suas experiências amorosas, tentando não oferecer prescrições e/ou receitas miraculosas, mas ajudando a que possam construir recursos internos para fazer escolhas, se posicionar e decidir o que é bom e importante para si, baseado na capacidade de julgamento, na ampliação da capacidade de percepção e conscientização de si.

Ser capaz de fazer escolhas, baseados no seu fórum íntimo e considerando os outros, perceber o que é bom, o que quer para si, ser capaz de diferenciar o que os outros querem que seja, o que você quer e o que realmente é bom para você; perceber o que tem de recursos internos e conseguir usá-los bem. Além disso, é válido ressaltar que os pais podem olhar para o filho adolescente e sentir ciúmes, raiva (porque enquanto os adolescentes estão no ápice, muitos pais estão enfrentando o envelhecimento) e ao mesmo tempo êxtase das suas obras construídas “à sua imagem e semelhança”.

Segundo Freud, em *O mal-estar na civilização* “É que nunca nos achamos tão indefesos contra o sofrimento como quando amamos, nunca tão de-

samapradamente infelizes como quando perdemos o nosso objeto amado ou o seu amor”. Diante disso, imagine como se sente alguém imerso no constante e flutuante caldeirão de paixões.

A história *Os sofrimentos do Jovem Werther*, escrita por Goethe (1774) marca um período importante do romantismo assim como demarca uma concepção de adolescente. A paixão envolta em tragédia entre Lotte e Werther se torna impossível porque Lotte está para se casar com outro, o que culmina com o suicídio de Werther.

Nesta história, vários aspectos revelam o tônus emocional na adolescência: a quebra de regras, o transbordar das emoções e a valorização dos sentimentos individuais. Diante da paixão adolescente, permeada pela idealização e pelo egocentrismo, características vistas anteriormente, para Werther nada mais importa, ele quer apenas Lotte e se não pode conseguir, de que adianta viver? Infelizmente, esta história termina de uma forma triste, mas pode nos fornecer uma matriz compreensiva para entender o impacto emocional deste período e suas intensidades.

• Luto pelo corpo infantil e a apropriação no novo corpo

O corpo é nossa primeira casa, nossa primeira possibilidade de posse de nós mesmos. Adaptar-se aos novos cheiros, aos pelos, aos formatos dos ossos, dos músculos, às novas sensações torna-se trabalho psíquico, físico, social feito diariamente. As mudanças, que ocorrem à revelia dos adolescentes, provocam incertezas e incômodos. O corpo infantil, conhecido e habitado, torna-se alvo de rebeliões hormonais, de sensações estranhas e inesperadas.

As estranhezas pelas quais passam o corpo são compatíveis com as novidades psíquicas que acontecem: a vontade de ser independente, autônomo, poder tomar as próprias decisões, gerir a própria vida, ser reconhecido. Todos esses desejos também se expressam na relação com o corpo. Imerso também, nas ambivalências deste processo.

Em que consiste o luto pelo corpo infantil? Em abandonar a imagem de criança, a formatação gestual e corporal de criança e adaptar-se aos novos ganhos: o tamanho do corpo, a existência de pelos, as mudanças de voz, etc. Esse luto implica em abandonar um lugar, em construir novas referências, o que muitas vezes é doloroso, confuso e pode provocar tristezas ou crises de choro repentinas, cuja origem nem o próprio adolescente identifica.

Um estudo da UFMG que integra a dissertação de mestrado da pediatra Ana Elisa Ribeiro, realizado com adolescentes de Belo Horizonte, concluiu que 63% dos entrevistados estão insatisfeitos com o corpo. Mesmo assim, 80% tinham índice de massa corporal normal para idade e altura.

A mídia, os amigos, a família apresentam grandes responsabilidades pela insatisfação dos adolescentes com a sua imagem. Alguns adolescentes ficam sem sair de casa, têm vergonha de praticarem atividades físicas no colégio para não mostrarem o corpo e se sentem muito constrangidos quando comparados com os colegas.

Se a gordura é vista como um problema, na ditadura dos corpos perfeitos, a magreza também é incômoda, o que deixa grande parte dos adolescentes em constante insatisfação consigo. Sentimentos como vergonha e timidez podem acarretar baixa auto-estima e provocarem consequências que os acompanharão por muito tempo. Aprender a gostar de si e do seu corpo são construções que precisam ser apoiadas pela família, amigos e escola.

Em busca de um espaço social que os referenciem, muitas vezes adolescentes são vítimas fáceis da indústria da moda e da cirurgia estética. Podemos pensar a serviço de quem estão os corpos hoje em dia, quem lucra com isso? A serviço de quais ideias e com que objetivos tais padrões se desenvolvem e se impõe? Se as vivências emocionais passam a ser vividas apenas na superficialidade corporal, torna-se difícil pensar em um psiquismo capaz de confrontar, dizer não, ir contra os padrões, lidar com dores, um psiquismo que não seja só pele.

O luto pelo corpo infantil é realizado em meio a muitas pressões. A adaptação ao novo corpo, as vivências decorrentes e a forma como o corpo será significado diante do olhar do outro e dos significados decorrentes implicarão na sensação de bem-estar ou incômodo diante das transformações corporais. É preciso lidar com a desproporção de braços e pernas, a necessidade de se realinhar, organizar o que está desarrumado dentro. Muitas vezes, a bagunça do quarto de fora, no jeito de se vestir, é equivalente à bagunça que acontece no espaço interno psíquico que está em processo de reorganização.

O corpo adolescente pode agora realizar muitas das fantasias e dos desejos e encontrar formas para equacionar desejo e limites não é das tarefas humanas simples. Este corpo que precisa ser sentido, percebido, compreendido, vivido, vai sofrendo ajustes de acordo com as experiências. É comum vermos adolescentes que acham que não vão se embriagar e quando mal percebem, ou porque não sabem ainda os limites do seu corpo com o álcool ou porque não querem reconhecer que haja um limite, podem se colocar em situações muito problemáticas.

As práticas de masturbação também fazem parte destes rituais de reconhecimento corporal e são importantes para vivenciar a intimidade consigo, o reconhecimento do prazer e das zonas prazerosas do seu próprio corpo. Infelizmente, muitas atitudes educacionais contribuem para que esse período

seja vivido por algumas mulheres imerso em culpa e medo, o que poderá culminar com vivências sexuais posteriores de frigidez, vaginismo, submissão a situações de violência sexual, etc.

Em relação ao uso da camisinha, pesquisa de *Comportamento Sexual da População Brasileira e Percepções do HIV/Aids*, do Ministério da Saúde relata que os jovens entre 16 e 25 anos são os maiores usuários de camisinha – 44,4% deles se protegem.

No Brasil, foram registrados 55.060 casos de AIDS entre jovens menores de 24 anos, sendo 32.116 do sexo masculino e 22.944 do sexo feminino. Isso representa 15,2 % dos casos notificados de AIDS no país, desde o início da epidemia (PN-DST/AIDS, 2004). Entre os jovens, porém, a transmissão sexual não tem sido a única forma de exposição ao HIV.

Na população entre 13 e 24 anos, a via sanguínea responde por 31% dos casos notificados de AIDS – sendo que em 94,3% desses casos a infecção foi decorrente do uso indevido de drogas injetáveis. A transmissão sexual representa 59,3% e a fonte de infecção é ignorada em 9,7% dos casos (PN-DST/AIDS, 2004).

Segundo as Diretrizes do Ministério da Saúde para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (2006):

Construir espaços de diálogo entre adolescentes, jovens, professores, profissionais de saúde e comunidade é, comprovadamente, um importante dispositivo para construir resposta social com vistas à superação das relações de vulnerabilidade às DST, à infecção pelo HIV e à AIDS, assim como à gravidez não planejada. Para tanto, as ações desenvolvidas devem ir além da dimensão cognitiva, levando em conta aspectos subjetivos, questões relativas às identidades e às práticas afetivas e sexuais, no contexto das relações humanas, da cultura e dos direitos humanos.

Acerca da primeira relação sexual, se garotos e garotas estão atentos ao que sentem, aos cuidados necessários para que as consequências não sejam a de uma gravidez indesejada. Se os pais confiam na educação afetiva que proporcionaram aos seus filhos, é preciso confiar que cada um será capaz de fazer suas escolhas, avaliar as relações nas quais estão envolvidos e tomar suas decisões.

O diálogo franco sobre o tema não estimula a iniciação sexual precoce, mas oferece a chance de poder conversar a respeito, tirar dúvidas, sentir-se apoiado para exercitar o relacionamento com os outros e as consequências da intimidade, além do aprendizado do cuidar do próprio corpo.

O corpo pode ser alvo de amor e destrutividade e palco de conflitos psíquicos. Muitas vezes, conteúdos que não podem ser pensados, refletidos, sentidos são expressos diretamente no corpo sob a forma de mutilações ou somatizações.

Existem também quadros que têm crescido nos últimos anos: os transtornos alimentares. Os quadros de anorexia são graves e podem levar à morte. Podemos pensar que a recusa em se alimentar impede que o corpo cresça, que características sexuais se desenvolvam, além de manifestarem uma confusão acerca dos limites entre o externo e o interno e entre o que faz bem e o que faz mal.

O projeto *Sexualidade e Reprodução* desenvolvido pelo NUPACS, em Porto Alegre e publicado por Hassen (2002), propõe, através dos Grupos Focais de Intervenção, que sejam discutidas as seguintes questões junto aos adolescentes, respeitando as diversidades das respostas:

Quadro 4

O que é menstruação?	Qual é a diferença entre um beijo de amizade e um beijo de namoro?
O que é uma relação sexual?	Quando o rapaz se torna homem?
Como nascem os bebês?	Como a menina se torna moça?
O que é camisinha e para que serve?	Quando o menino se torna rapaz?
Como devemos nos cuidar para não pegar AIDS?	Como foi seu primeiro beijo ou se você ainda não foi beijado(a), como acha que será?
O que é AIDS?	Como você pediria alguém em namoro?
Quais as diferenças no corpo de meninas e de meninos?	Como você gostaria que lhe pedissem em namoro?
E no corpo de homens e mulheres?	Como seria a pessoa que você escolheria para casar?
Como é que a mulher engravida?	O que é uma pessoa violenta?
O que é uma família?	Como você imagina que será seu futuro quando for adulto(a)?
O que é amor?	O que você ensinaria a seus filhos?
Quando é que as pessoas se casam?	Qual a profissão que você vai querer ter?
O que é ser pai? O que é ser mãe? O que é namorar?	

• Família: desidealização dos pais

Pais e filhos experimentarão uma alteração nas suas relações. Os pais idealizados, considerados perfeitos na imagem infantil dos filhos, passam a ser vistos de uma forma mais realista, com defeitos, e limitações. Ao mesmo tempo, estes pais serão os adultos, alvo dos enfrentamentos feitos pelos adolescentes no processo de autonomia e diferenciação, neste percurso em que os adolescentes agora se preparam para assumir o lugar dos pais, mantendo e rejeitando aspectos que admiram ou refutam dos comportamentos dos mesmos.

Os pais (como representantes da sociedade) serão alvo de críticas e ao mesmo tempo funcionam como uma espécie de cerca de contenção, ofere-

cendo limites, assimilando as tentativas de agressão e ruptura. No entanto, se são capazes de mesmo diante dos sentimentos hostis, amortecerem esses sentimentos, e poderem devolvê-los para os filhos em forma de cuidado, atenção e limites psíquicos, estão contribuindo mais uma vez para o processo de crescimento dos filhos.

Segundo Aberastury (1981), o adolescente realiza um afastamento do mundo externo e se refugia no mundo interno para se sentir seguro (no mundo que ele conhece), porque em todo o crescimento existe um “impulso para o desconhecido e um temor ao desconhecido”.

Ainda segundo Aberastury (1981) o adolescente tem uma atitude crítica frente ao mundo externo e frente aos adultos em geral; rejeita determinados adultos, escolhendo, em troca, um ideal. O mundo interno que foi desenvolvido através das identificações serve para fazer a ponte com o mundo externo e realizar as mudanças necessárias aos novos papéis.

Os pais contribuem para a forma como os filhos irão desenvolver e partilhar seus sentimentos em relação aos outros. As relações de respeito e valorização contribuem para a auto-estima dos filhos. A demonstração dos limites e das cobranças, ajuda os adolescentes a perceberem as diferenças entre eles e os pais e a exercitarem a difícil tarefa de aprender a se colocar no lugar dos seus pais.

Por outro lado, os pais precisam suportar o lugar de autoridade, preservar as fronteiras. Quando ninguém sabe quem é quem, quem faz o quê, abre-se um espaço propício para confusão, diluição de limites, falta de referências. É preciso também que os adultos percebam as expectativas que são geradas sobre os adolescentes, pois elas vão interferir no nível de ansiedade e na auto-percepção.

Diante de tantas escolhas e tantas pressões, o adolescente precisa lidar com uma quantidade imensa de emoções e sentimentos. Diante de conteúdos muito dolorosos e difíceis de lidar podemos recalcar ou projetarmos nos outros, ou no próprio corpo a dor. Desta forma, ao não encontrar como expressar o que se sente advém o isolamento, a sensação de estar só no mundo e/ou de que ninguém pode nos entender ou nos ajudar.

Não há receitas para o exercício das funções de pai e mãe. No entanto, constância afetiva, valores nitidamente adotados, vividos e defendidos, relações sólidas, parâmetros éticos claros, espaço para trocas e diálogos, partilhas afetivas autênticas, segurança dos limites, aceitação das diferenças, sensação de que se é amado e cuidado são vivências importantes entre pais e filhos.

A existência de tensões e conflitos é própria da dinâmica familiar, não existe família perfeita e feliz todo o tempo. A dinâmica familiar também sofre alterações e modificações ao longo da história. No entanto, é válido considerar família como núcleo de relações afetivas estáveis entre grupos de pessoas.

A violência de pais contra filhos é considerada uma das situações de contexto familiar responsável pela saída dos filhos de casa, que fragiliza os laços afetivos. Segundo Guerra, Santoro e Azevedo (1992), torna-se uma violência interpessoal. Converte a diferença de idade numa desigualdade de poder intergeracional, pois nega o valor da liberdade e submete o adolescente e a criança a um processo de vitimização, que pode culminar em sofrimento, alienação de si e levar os indivíduos a fugir de suas dores, através de alcoolismo e/ou dependência de drogas.

Muitas das dificuldades dos adolescentes, devidas às quais se procura ajuda profissional, derivam do fracasso ambiental, e este fato por si só enfatiza a importância vital do ambiente e do meio familiar, no caso da grande maioria de adolescentes que de fato alcançam amadurecimento adulto, mesmo se durante o processo derem dores de cabeça aos pais (WINNICOTT, 1984).

A interação dos pais com a criança oferecerá os contornos da relação da confiança a ser construída. Essa confiança precisará ter sempre em mira o amor dos pais pela criança, o que envolve ser capaz de dizer sim e não quando necessário e estabelecer limites que serão incorporados e utilizados pelos adolescentes para avaliar com seu próprio julgamento situações posteriores.

Em momentos de muita angústia, é preciso acreditar que o amor dos pais pelo filho há de sobreviver. A tensão entre querer a liberdade, mas ao mesmo tempo precisar se sentir amado e importante, a ponto de ser alvo de limites e preocupações, é fundamental.

Muitas vezes, diante da onipotência dos jovens, os pais ficam assustados e recuam. Eles criam normas maleáveis demais ou deixam o adolescente entregue a sua sorte e risco, o que dificulta ainda mais a estruturação de limite. É preciso que os pais sejam capazes de se colocar como adultos. Se os adultos querem ser adolescentes, com quem os adolescentes vão se identificar para se confrontar com o universo adulto?

Vivenciar as regras familiares é importante para estruturar o sentimento de respeito pelo outro, pelo limite do outro. Se não há limite não posso ver o outro. Sem fronteiras, podemos achar que o sujeito e o mundo parecem uma coisa só. É preciso lei e limite para saber onde estamos, para saber de nossas fronteiras.

Segundo Winnicott (1975), nada se realiza no crescimento emocional, sem que esteja em conjunção à provisão ambiental, que tem de ser suficientemente boa. É importante ressaltar que suficientemente bom não significa perfeição. Significa capacidade de oferecer contenção adequada, suficiente às necessidades. Ele relata:

Na fantasia inconsciente total, própria do crescimento na puberdade e na adolescência, há a morte de alguém. Muita coisa pode ser manejada através da brincadeira e dos deslocamentos, e com base nas identificações cruzadas, mas, na psicoterapia do adolescente individual (e falo como terapeuta), se encontrará morte e triunfo pessoal como algo inerente ao processo de maturação e à aquisição do status social. Isso o torna bastante difícil para pais, mestres ou tutores, e difícil também para os próprios adolescentes, individualmente, que chegam timidamente ao assassinato e ao triunfo próprios da maturação neste estágio decisivo. O tema inconsciente pode tornar-se manifesto como experiência de um impulso suicida ou como suicídio real. Os pais quase não podem ajudá-los; o melhor que podem fazer é sobreviver, sobreviver incólumes e sem alterar-se, sem o abandono de qualquer princípio importante. Isso não quer dizer que eles próprios não possam crescer (1980).

A onipotência adolescente, tanto pelos elementos narcísicos, pelas conquistas do pensamento, como também pela forma de defesa diante das coisas que lhe acontecem, levam o adolescente a acreditar que pode tudo.

No livro *Privação e Delinquência* (1987), Winnicott relata um caso de como as demandas de amor e compreensão podem ser expressas de formas enviesadas e como o sofrimento pode encontrar formas que confundem na sua expressão.

Fui solicitado por uma amiga a examinar o caso de seu filho, o primogênito de uma família de quatro. Ela não podia trazer-me John abertamente por causa do marido, que faz objeções à psicologia por motivos religiosos. Tudo que ela pode fazer foi ter uma conversa comigo sobre a compulsão do menino para roubar, o que estava se tornando um problema muito sério; ele roubava em grande escala, em lojas e em casa. (...) expliquei-lhe o significado do roubo e sugeri que ela encontrasse um bom momento em suas relações com o menino e lhe desse uma interpretação. Ao que parecia, John e a mãe tinham alguns momentos de boas relações mútuas todas as noites, depois que ele ia para a cama; então, geralmente ele gostava de contemplar e falar sobre as estrelas e a lua. Esse momento poderia ser usado. Sugeri: 'Por que não dizer a John que você sabe que, quando ele rouba, ele não está querendo as coisas que rouba, mas procura algo a que tem direito; está protestando contra a mãe e o pai porque se sente privado do amor de ambos'. Recomendei-lhe que usasse uma linguagem que o menino pudesse entender. Devo dizer que eu conhecia suficientemente essa família, em que os pais são músicos, para perceber que esse menino, em certa medida sofrera privação, embora tivesse um bom lar. Algum tempo depois recebi dessa amiga uma carta dizendo-me que fizera o que eu havia sugerido. 'Disse-lhe que o que ele realmente queria quando roubava dinheiro, alimentos e outras coisas era sua mãe; devo dizer que realmente não

esperava que ele entendesse isso, mas parece que entendeu. Perguntei-lhe se achava que não o amávamos por ele ser às vezes tão travesso, e ele respondeu, sem pestanejar, que achava que nós não o amávamos muito. Pobre criança! Eu me senti tão mal, nem posso lhe explicar. Então eu lhe disse para nunca, nunca mais, duvidar e disse-lhe que se alguma vez ele sentisse dúvida me fizesse lembrar de dizer outra vez. Mas é claro que não precisarei ser lembrada por muito tempo, foi um choque tão grande. Parece que todos nós precisamos desses choques. Assim, estou sendo muito mais demonstrativa, para tentar evitar que ele volte a ter dúvidas. E até agora não houve mais nenhum roubo.

Oliveira (2007) em pesquisa realizada com adolescentes internos em um Centro Educacional de Fortaleza, constata: “os motivos apresentados para as práticas infracionais, dizem respeito às dificuldades financeiras, necessidade de aventurar-se e influência de más companhias.”

Muitas variáveis podem desencadear alterações na forma de agir e podem ser vistas neste depoimento relatado por Oliveira (2007)

Minha mãe morreu... eu tinha dois anos de idade. Foi do coração. Meus irmãos falam sobre ela. Eles dizem pra mim: se ela fosse viva eu num vivia nesse ramo. Num vivia mal-criado. Mal-criado, assim, andava...tinha quem cuidasse de direito, eu ia estudar. Não faltava nada para mim. Não tinha precisão de andar, roubando. [...] Mudou muitas coisa, né?! Porque quando eu era menorzim (...) eu via aqueles caras tatuados (...) vagabundando (...) bebendo. Eu dizia: Ah! Isso aí é feio demais. Eu nunca vou querer isso aí. Nem droga, nem vagabundar, só estudar e ser gente. Seguir os passos dos meus irmãos, né?! Exército, também. Desse jeito toda vida. Aí depois que eu cresci. Aí desenvolvi. A gente vai crescendo mais, vai desenvolvendo, aí vai ficando noutra formação. Aí vai pensando outros pensamentos pra frente (17 anos).

Em observações e conversas com adolescentes, muitos se queixam de incompreensão, subjugação, violência, receberem ordens em lugar de perguntas, falta de autonomia, serem alvos de oscilações de humor dos pais e muitas vezes alvo de humilhações por parte de colegas, professores e familiares. Para alguns adolescência é alegria, para outros confusão. Este é o drama do qual nos fala Vigotski e a imprevisibilidade humana da qual nos fala a Psicanálise.

E segundo palavras dos próprios:

Adolescente é a melhor fase da vida, onde tudo é novidade, onde começamos a descobrir o mundo, a fase do descobrimento, onde se descobre o amor, a verdadeira amizade, a fase em que choramos, brigamos, a fase que ficamos mais carentes precisando de um colo de mãe mas por sermos adolescentes temos vergonha de dizer. Na adolescência, fazemos burrada que nem sempre dá pra concertar, mas que aprendemos com elas, a fase em

que viramos adultos e assumimos responsabilidades, enfim ser adolescente é mágico (<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080103090620AAEk1LU>).

• O papel da escola e de outros espaços formativos

Através das relações estabelecidas na família, com os amigos, na escola e na sociedade de forma mais ampla, a subjetividade se constitui, marcada por elementos afetivos, por representações e atravessada por elementos inconscientes de desejo e sonhos. O sujeito vai se fazendo através destas mediações, as quais envolvem relações intensas vividas em determinado momento histórico.

Em pesquisa realizada em 1996, sobre sexualidade e adolescência nas Instituições de Saúde em Fortaleza, Carvalho e Detsi identificaram o despreparo dos profissionais com relação a questões subjetivas como prazer, afeto, relacionamento dos adolescentes. Restringindo a conduta a posturas normativas e conservadoras, no sentido de uma não aceitação da atividade sexual na adolescência, principalmente quando se trata da mulher. Isto ressalta a importância de trabalhos que envolvam a discussão a partir de uma perspectiva de gênero (que busca compreender como se organizam as diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas a partir de padrões aprendidos no convívio social), classe e etnia.

O Brasil conta com mais de 54 milhões de cidadãos e cidadãs na faixa de 10 a 24 anos de idade, o que representa 30,3% da população. Não obstante sua grande relevância para o País, essa parcela expressiva da população está exposta a riscos e relações de vulnerabilidade de caráter, estrutural a serem superadas de forma premente.

Vulnerabilidade pode ser compreendida como a chance de exposição das pessoas ao adoecimento, e, também, como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos e contextuais, que estão relacionados com a maior suscetibilidade ao adoecimento e, ao mesmo tempo, com a maior ou menor disponibilidade de recursos de proteção. Sendo assim, as diferentes situações de vulnerabilidade dos sujeitos individuais e coletivos podem ser particularizadas pelo reconhecimento de três componentes interligados – o individual, o social e o programático ou institucional (AYRES, et al. 2003).

Os veículos de comunicação de massa, a indústria do entretenimento, as instituições comunitárias e religiosas, e o sistema legal e político são alguns dos fatores que influenciam a forma como o adolescente pensa e sente. Além destes aspectos da realidade externa, é preciso ter atendidas as garantias de direitos estabelecidas pela Constituição e necessárias ao seu desenvolvimento: acesso à educação formal, aos serviços de saúde, às atividades recreativas, ao desenvolvimento vocacional e às oportunidades de trabalho.

Muito frequentemente, a pobreza priva o adolescente e o jovem de tais acessos. Acresce-se, ainda, a enorme exposição do adolescente e do jovem aos riscos associados à violência física, aos distúrbios sociais, às migrações e aos conflitos armados. Também podemos enfatizar a curiosidade de quem está descobrindo o mundo.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Cidadania (2005) revela que no ano 2000, apenas 41,3% dos jovens viviam em famílias com renda familiar per capita acima de um salário mínimo, sendo que 12,2% (4,2 milhões) viviam em famílias com renda per capita de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. Em 2001, mais da metade dos jovens entre 15 e 24 anos não estudava e apenas 42% chegavam ao ensino médio.

Desta forma, a escola se apresenta como espaço institucional privilegiado, que deve reconhecer e fomentar o protagonismo juvenil, considerar o adolescente detentor de saberes e práticas que devem ser respeitadas e valorizadas na construção do conhecimento. As práticas pedagógicas devem favorecer a participação dos adolescentes e o exercício da cidadania, construindo espaços de diálogo entre adolescentes, jovens, professores, profissionais.

Além disso, é preciso que o currículo contemple a inclusão dos sujeitos com necessidades especiais, com a diversidade cultural, social, étnico-racial, de gênero e orientação sexual, além de favorecer a inclusão de temáticas que levem em consideração o contexto, a forma de vida e as experiências e dramas vividos pelos adolescentes.

É importante também que os professores possam cuidar dos adolescentes, cuidar no sentido de respeitar, provocar situações, trabalhos em grupo, vivências coletivas para tematizar as experiências subjetivas que vivenciam: dores, conflitos, questões feitas à sociedade e principalmente que haja respeito e limites claros, os quais não devem ser confundidos com agressão. Uma experiência fundamental na vida é sabermos que podemos ser bom em algo e receber incentivo para prosseguir nisso. Esta é uma experiência de felicidade existencial que a escola pode propiciar.

Um exemplo muito nítido de como projetos podem favorecer o desenvolvimento e expressões subjetivas dos adolescentes foi estudado por Caroline Bueno (2007). O projeto denominado *Crescer com Arte* é desenvolvido pela Prefeitura de Fortaleza, via FUNCI, e desenvolve atividades com jovens a partir dos princípios da arte-educação.

Alguns dos depoimentos trazidos por Bueno (2007) ilustram o que são consideradas as principais contribuições do projeto:

A arte pra mim é uma coisa de transformação, é um instrumento de transformação. É o que aconteceu comigo, eu me transformei através dela. Por-

que, assim, eu sempre morei em área de risco, né?, mó galera que mora lá perto de casa que trafica faz mó onda e tal e eu sempre via aquilo e tudo eu achava normal. E, assim, se eu não viesse pro lado da arte, da música, onde estaria eu? Será que eu não estaria lá também? (VIVALDI, 19 anos).

A arte é elemento importante para a estética da subjetividade, para a reinvenção de si, ao favorecer experiências que provocam responsabilidade consigo, cuidado, consideração e auto-respeito. Como diz Bueno, “ela proporciona novos sentimentos e saberes”. Em relação à experiência artística e à forma como o projeto é desenvolvido, realizando oficinas, intervenções artísticas nos bairros, formando monitores temos um exemplo de como é possível oferecer espaços para crescer com autonomia e apoio. Como explica Bueno (2007):

O projeto Crescer com Arte possibilitou a concretude de parir algo artístico; o jovem se expande, ele se traspassa, criando assim uma nova corporeidade. É como se ele se multiplicasse. Ele fica maior porque se multiplica, tudo que ele cria, seja um grafite, uma pintura, um novo acorde de guitarra, é ele também. Dessa forma o jovem ocupa o mundo de forma mais expressiva e destacada. Ele passa a ocupar muitos lugares com o que ele cria, isso significa Crescer com Arte. (...) Percebemos a arte-educação como uma relevante proposta de atuação com jovens, porque a partir do contato com ela os mesmos desenvolvem potenciais importantes como sensibilidade, senso crítico e participação, valores pouco importantes na sociedade capitalista, que não permite e não deixa espaço para atividades criativas e emancipadoras.

A escola e outros espaços que possam ser oferecidos aos jovens são, antes de tudo, espaços de convívio com a experiência humana. Desta forma, um conjunto de fatores encontra-se relacionado com as experiências sociais e emocionais que formam o viver adolescente. Ressalta-se a importância, no âmbito social, da necessidade de se programar políticas públicas que fortaleçam ações que contribuam para o protagonismo juvenil.

Segundo Relatório Unicef, os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta, e os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizado. Portanto, a aceitação pelos companheiros é fundamental para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes, aprimorando suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações de tensão.

As garantias asseguradas pela Constituição Brasileira de 1988, capítulo VII, Art. 227 e respalda no Relatório da Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas Sobre a Criança (2002) asseguram: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Para refletir

Que outros aspectos você acrescentaria ao quadro abaixo acerca das contribuições da escola para desenvolvimento adolescente?

Quadro 5

Instrumentalizar com as ferramentas necessárias para ingresso no mercado de trabalho;	Ampliação da capacidade de perceber riscos, resolver dificuldades, resistir à pressão social, desenvolver comportamento geral saudável;
Complexificação dos esquemas corporais;	Incentivo à promoção de atividades que contribuam para protagonismo juvenil;
Conhecer os limites e potencialidade do corpo;	Fortalecimento da capacidade de se proteger e se reconhecer como sujeito de direitos e deveres;
Fortalecimento da auto-estima;	Favorecer atividades de cooperação, amizade, solidariedade;
Fortalecimento da auto-estima e do senso de independência;	Ampliação da capacidade de discussão e argumentação;
Estímulo à cooperação e ao sentimento de interdependência social;	Oferecer estratégias que contribuam para expressão adequada dos sentimentos;
Ampliação do potencial cognitivo;	Auxiliar na percepção dos próprios sentimentos e dos outros;
Desenvolvimento do pensamento lógico formal;	Desenvolver estratégias que promovam a capacidade de responsabilização pelas conseqüências das suas ações.

Síntese do capítulo



Neste capítulo, abordamos algumas das contribuições da epistemologia genética para o desenvolvimento cognitivo do adolescente, destacando os estágios cognitivos como o período operatório formal, o pensamento hipotético-dedutivo, o pensamento combinatório e a capacidade de idealizações.

Destacamos também o egocentrismo adolescente e as contribuições da teoria histórica cultural. Foi apresentada uma discussão do pensamento por conceitos e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores bem como a importância da leitura e escrita.

Abordamos também algumas temáticas que envolvem o desenvolvimento dos afetos, emoções e sentimentos na adolescência. São elas: as identificações, a revivência do Édipo e as escolhas amorosas, o narcisismo, o consumo, a violência, a paixão, o corpo, a família, o grupo e a importância dos amigos, o papel da escola e outros espaços formativos.

Atividades de avaliação



1. Quais as principais características do desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, segundo as perspectivas de Piaget e Vigotski?
2. Qual o papel do professor e da escola para o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes?
3. Desenvolva um projeto ou uma atividade relacionada à sua área de estudo, de modo a justificar como essa atividade contribui para o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos.
4. Qual a importância do convívio entre as gerações mais velhas e as mais novas?
5. Que atividades podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade em considerar o ponto de vista dos outros?
6. Como você se posiciona diante das seguintes afirmativas: A sexualidade envolve nossos sentimentos, a forma como nos relacionamos, como fazemos escolhas, a nossa dinâmica afetiva. Os professores devem respeitar as orientações sexuais dos seus alunos.
7. Como você proporia a inclusão de temas discutidos neste capítulo nas suas atividades didáticas em sala?
8. Quais projetos devriam ser desenvolvidos na escola de forma a contribuir para a melhoria da auto-estima, desenvolvimento do senso crítico, da autonomia, da capacidade de diálogo e expressão dos adolescentes, enfim do protagonismo juvenil?
9. Que ações poderiam ser desenvolvidas para combater o preconceito nas escolas?
10. Que ações poderiam ser desenvolvidas no seu campo de estudos para auxiliar na construção de hábitos saudáveis entre adolescentes?
11. Quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para implementar ou favorecer a parceria família-escola?
12. Como a escola pode se tornar atrativa para os adolescentes e quais projetos podem ser desenvolvidos para evitar a evasão escolar de adolescentes que consideram a escola desinteressante?
13. Qual o impacto da forma como o professor vivenciou os conflitos da sua própria adolescência no seu trabalho com adolescentes?
14. Baseado no mapa conceitual, elaborado por Nilva Michelon (Fonte: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://nilvamichelom.pbwiki.com>) sobre adolescente e saúde, exercite articular as questões abordadas sobre adolescência e elabore o seu mapa conceitual desta unidade.

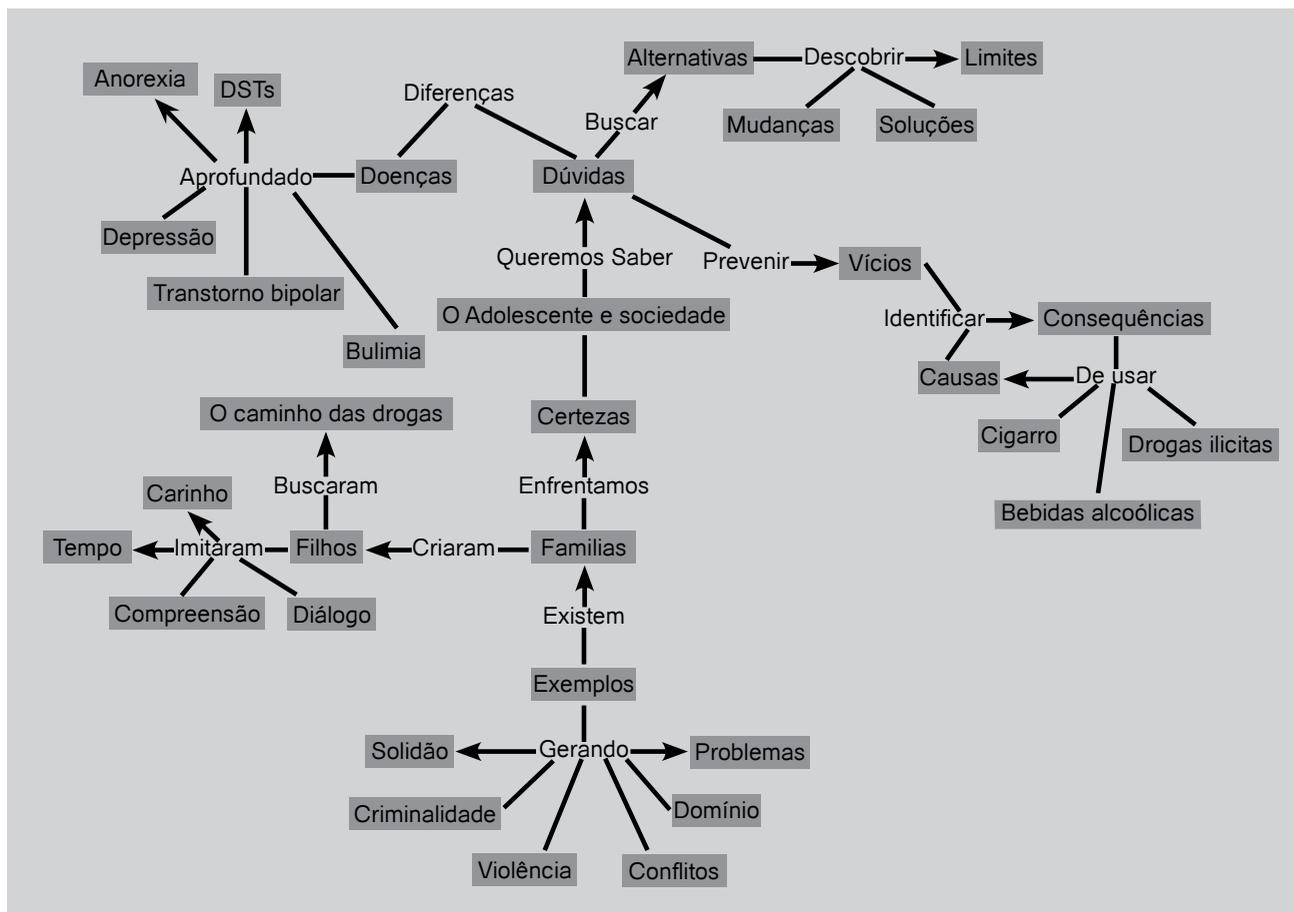


Figura 7 – Mapa conceitual elaborado por Nilva Michelon

(Fonte: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://nilvamichelom.pbwiki.com>)

Leituras, filmes e sites

Filmes

O carteiro e o poeta. Itália, 1994. Dirigido por Michael Radford. Filme poético sobre a extremidade da poesia. Mario (Massimo Troisi) é um carteiro que, ao fazer amizade com o grande poeta Pablo Neruda (então exilado político), vira seu carteiro particular e acredita que ele pode se tornar seu cúmplice para conquistar o coração de uma donzela. Este encontro e as interações decorrentes provocam o desenvolvimento poético, cognitivo, político e afetivo de Mario.

Cidade de Deus. Brasil, 2003. Direção: Fernando Meirelles. O filme aborda tráfico, amizade, violência e é contado a partir do ponto de vista de Busca-pé,

um garoto pobre da comunidade, que sonha em ser repórter fotográfico e resiste à tentação de entregar-se ao caminho da criminalidade.

Programa Megafone!. Veiculação: Televisão. Exibição: TV Ceará (TV Cultura do Estado do Ceará). Produção: Encine (Núcleo Sócio Cultural de Arte Audiovisual). Recebeu, em 2006, o selo pelo Ministério da Justiça de Especialmente Recomendado para Crianças e Adolescentes – Regionalização da produção cultural e artística. Promoção do protagonismo infanto-juvenil.

Confissões de Adolescente. 1994. Disco 2. Brasil. Direção: Daniel Filho e Sylvie Durepaire. Advogado passa a criar sozinho quatro filhas adolescentes. Os temas abordados no filme fazem um apanhado sobre diversas situações presentes na relação pais e filhos na adolescência.

A sociedade dos Poetas Mortos. 1989. EUA. Direção: Peter Weir. Conta a história de um professor de literatura nada ortodoxo, de nome John Keating, numa escola preparatória para jovens, a Academia Welton, na qual predominavam valores tradicionais e conservadores. Com o seu talento e sabedoria, Keating inspira os seus alunos a perseguir as suas paixões individuais e tornar as suas vidas extraordinárias.

Crash. 2004. EUA/Alemanha. O filme fala de preconceito em vários segmentos e trata sobre tensões raciais e sociais em Los Angeles.

Juno: 2007. EUA. Aborda a questão da gravidez na adolescência.

Os incompreendidos. Direção: François Truffaut. França, 1959. Conta a história do adolescente Doinel, mal amado pelos pais, que apresenta problemas na escola e realiza pequenos atos de delinquência em busca de atenção.

Sites

Revista Educação e Sociedade – <http://www.scielo.br>

Vygotsky, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. VirtualBooks. Formato: e-book/eBookEditPro.

Código: RCM. <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecaoridendo/download/PensamentoeLinguagem.exe>

Domínio Público. Biblioteca digital desenvolvida em software livre que disponibiliza vários livros gratuitamente. <http://www.dominiopublico.gov.br>

Professor Paulo Francisco Slomp, página sobre psicologia da Educação, com excelentes indicações de sites e textos traduzidos de Piaget e Vygotsky. <http://www.ufrgs.br/faced/slomp>.

Material do Ministério da saúde para discutir a questão da aids com adolescentes. <http://www.aids.gov.br/data/documents/storedDocuments/%7BA07528E1->

7FB7-4CC7-97AD-B7CB17C9CA85%7D/%7B2894CF4B-6AE7-431D-B49A-31A3B8E670EC%7D/guia_forma_prof_saude_educacao.pdf

Material educativo produzido pela equipe do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente com o apoio do Ministério da Saúde e da Fundação W. K. Kellogg. http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/saude_adolescente.pdf

<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/multimedia/adolescente/principal.htm>

Portal de filosofia educação para o pensar com sugestões de temas e atividades. http://www.centro-filos.org.br/?file=filos_rede_publica/capa.php

Sugestões de atividades que envolvem discussões éticas, reflexões sobre sociedade, cultura, vida e humanismo. <http://pensandonasruas.blogspot.com/2008/04/materiais-didticos.html>

<http://pensandonasruas.blogspot.com/2008/05/atividades-de-jogos-filosficos.html>

Referências



BROOKS J. G. e BROOKS, M. G. **Construtivismo em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, C. de O. **A arte de fazer crescer**: uma análise do projeto crescer com arte. Universidade Estadual do Ceará. Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social. Fortaleza. 2007.

CONTINI, M. de L. Jeffery.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. dos S. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CALLIGARIS, C. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

DAVÍDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, Marta. **La Psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS**. Antologia. Moscu, Editorial Progreso, 1987.

FREITAS, M. T. de A.. Leitura e escrita de crianças e adolescentes na contemporaneidade. **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1840.doc>

GONZALEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social**. São Paulo: Vozes, 2004.

HASSEN, M. de N. A. **Grupos Focais de Intervenção no projeto Sexualidade e Reprodução**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 17, 2002.

INHELDER, B., e PIAGET. J. **The Growth of Logical Thinking from Chil-**

hood to Adolescence. (Trad. Por Anne Parsons and Stanley Pilgram. Nova York: Basic Books), 1958.

JOBIM e SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Kramer, S & Leite, M, I (org.).

Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, Papirus, 1996.

KEHL, M. R. A psicanálise e o domínio das paixões, In CARDOSO, S. et al., **Os Sentidos da Paixão.** Ed. Cia de Letras, 1987.

LAPLANCHE e PONTALIS; **Vocabulário da psicanálise.** SP: Martins Fontes, 1986.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

NÉBIAS, C. **Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas.** Trabalho apresentado em mesa-redonda no IX Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP, 1998.

PIAGET, J. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente.** São Paulo: Pioneira, 1963.

PINES, L., WEST, L. **Compreensão conceitual e aprendizado da ciência:** uma interpretação da pesquisa dentro de um arcabouço teórico de fontes do conhecimento. s.d. (Mimeogr.).

OLIVEIRA, I. M.; SMOLKA, A. L. B. A emoção nas relações de conhecimento: um estudo realizado com adolescentes no espaço escolar. **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural.** Campinas. São Paulo. Brasil, 2000. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1070.doc>

OLIVEIRA, R. F. A cidadania sob a ótica de adolescentes internos no Centro Educacional São Francisco. Universidade Estadual do Ceará. **Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social.** Fortaleza –2007.

Oliveira, I. D. (2000). De quem é o vestibular? A mãe frente à diferenciação do filho. **Dissertação de Mestrado,** Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

ROLNIK, S. **A vida na berlinda.** Conferência realizada nos Colóquios Theaters of Life. Performance Studies International (PSI), Departament of Performance Studies, New York University e o Hemispheric Institute for Performance Studies: Nova York, 2002.

SEVERIANO, M. de F. V. Pseudo-indivuação e homogeneização na cultura do consumo: reflexões críticas sobre as subjetividades contemporâneas na publicidade. **Estud. pesqui. psicol.,** dez. 2006, vol.6, nº.2, p.105-121. ISSN 1808-4281.

SOUZA, S. J.& CAMPOS, C. C. G.. Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. In: **Psicologia Ciência e Profissão,** 2003, 23 (1), 12-21.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, A. S.; PARENTE, F. A. C.; BASTOS, M. G. A. **Psicologia da Educação**. Ed. UECE, 2004.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WINNICOTT, D. A Tendência Anti-Social. In: WINNICOTT, D. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Capítulo

4

**Cada um de nós compõe a sua
história: temas em discussão**

Introdução

Este capítulo objetiva abordar problemáticas presentes na sociedade atual, que refletem na constituição do ser adolescente, tais como: violência, mídia, escolha profissional, AIDS, gravidez etc.

A adolescência, especialmente no século XX, tornou-se foco de estudos científicos e de discussões sobre as mudanças nessa etapa da vida, impulsionadas pela dinâmica da sociedade marcada pelo crescente avanço da tecnologia e o volume e diversidade de informações. Neste sentido, diversas temáticas têm aflorado trazendo importantes reflexões que envolvem o papel da escola e da família na formação do adolescente.

Nesta perspectiva, selecionamos alguns temas fundamentais para a formação dos educadores que lidam com adolescentes. Primeiramente, enfocamos a mídia, referente, em especial, aos meios de comunicação que cada vez mais tem impacto na vida adolescente ditando comportamentos de moda, linguagem, relações, sexualidade etc.

Depois trataremos a discussão sobre a violência em dois níveis: a sexual e a escolar, denominada *bullying*. Ambos são fenômenos preocupantes, que têm se tornado cada vez mais frequentes na sociedade atual, fazendo vítimas inocentes e marcando negativa e profundamente o desenvolvimento humano.

Frente a tal panorama, é preciso também abordar questões que possam ajudar as crianças e adolescentes da nossa época a enfrentar tais situações, vencendo o sofrimento psíquico e construindo o presente com dignidade e qualidade de vida. A escola e o mercado de trabalho são espaços fundamentais nessa dinâmica e precisam ser garantidos plena e adequadamente a todos.

1. Mídia

Mídia pode significar meio através do qual uma informação é percebida, expressada, transmitida ou armazenada. Pode significar também conjunto dos meios de comunicação de massa, incluindo os diferentes veículos, recursos e técnicas de comunicação, tais como jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, outdoor, anúncios comerciais, panfletos, sites informativos e comerciais da internet (Glossário Tecnológico Dígito). Ou seja, diante da crescente necessidade humana de comunicação, as formas e estratégias envolvidas nessa comunicação estarão relacionadas com inúmeros processos de desenvolvi-

mento humano. Quais os significados veiculados? O que é valorizado? O que é produzido? Quais informações são direcionadas para qual público? Quais os impactos no campo da subjetividade?

A mídia possui uma função representacional, ou seja, traduz e mostra o que aconteceu na realidade, ampliando esse fato e dando visibilidade (tradução esta que não é neutra, mas que atende aos interesses do grupo social a que pertence o meio de comunicação). Também produz formas de subjetivação ao propor modos de agir, vestir, falar, pensar, inventar a realidade.

Quando funciona, por exemplo, como grande aliada da economia de mercado é uma das promotoras de consumo. Funciona também como uma das grandes responsáveis pelo aumento nas vendas de determinado produto, ao criar necessidades a partir da veiculação publicitária do mesmo, incorporação de peças de vestuário, jeito de falar. Oferece uma visão parcial de determinados fatos em seus telejornais, que diante da rapidez e quantidade de informações, muitas vezes não têm condições de serem confrontadas com outras visões do mesmo fato.

Obviamente, quando esses meios de comunicação humana abrem espaço para as diferenças, para dar visibilidade a programas informativos, quando permitem o alcance de informações a comunidades distantes, ou funcionam como instrumento de reflexão, oferecem uma grande contribuição para a ampliação da comunicação humana.

Para refletir

Mas, nas mãos de quem estão os meios de comunicação? A quem eles servem? Como os fatos são apresentados e o conhecimento produzido? Qual visão de mundo é partilhada?

Alguns dados são relevantes para pensar a influência da televisão, principalmente sobre as crianças e adolescentes. Entre 1996 e 1997 foi realizado pela Unesco um estudo global sobre violência nos meios de comunicação de massa. Trata-se do mais amplo estudo intercultural já realizado a respeito da influência exercida sobre as crianças, pela violência disseminada nos meios de comunicação de massa.

Os dados encontrados no relatório são relevantes: as crianças passam pelo menos 50% mais tempo ligadas a esse meio de comunicação do que em qualquer outra atividade não-escolar, incluindo a elaboração de deveres de casa, convívio com a família ou amigos, ou leitura. Os meninos são, em particular, fascinados pelos heróis agressivos, disseminados pela mídia.

Alguns deles, como "O Exterminador", de Arnold Schwarzenegger, tornaram-se ídolos conhecidos por 88% das crianças em todo o mundo. Foi percebida uma relação entre os heróis apresentados pela mídia e a identificação com os mesmos, como forma de escapismo e compensação dos problemas. Através da

fantasia e das identificações, se ganha força, poderes e compensam-se as derrotas da vida real.

Ainda segundo o relatório, as visões de mundo das crianças são obviamente influenciadas pelas experiências reais, tanto quanto pelos meios de comunicação. Quase um terço do grupo que vive em ambientes agressivos, acredita que a maioria das pessoas no mundo são más; enquanto pensa assim um quinto das crianças inseridas em ambientes de baixos índices de agressividade, conduzindo para que o impacto da violência na mídia possa ser basicamente explicado pelo fato de ser o comportamento agressivo recompensado. Um total de 47% das crianças que preferem os conteúdos da mídia também gostariam de se ver envolvidos em situações de risco (em comparação com 19% que preferem outro tipo de transmissão na mídia).

É preciso considerar que há uma interação entre as características subjetivas das crianças e adolescentes e de suas experiências no dia-a-dia para relacionar o impacto e/ou influência da televisão. A violência na mídia satisfaz necessidades diversas: ela "compensa" as frustrações e as carências em áreas problemáticas. Para os meninos, ela cria um quadro de referência em relação a "modelos atraentes de papsis". O relatório aponta que, apesar de existirem muitas diferenças culturais, os modelos básicos das implicações da violência na mídia são semelhantes em todas as partes do mundo.

Os filmes, individualmente, não se constituem o problema. No entanto, o alcance e a onipresença da violência nos meios de comunicação de massa (com média de cinco e dez ações agressivas por hora na programação de TV em muitos países) contribuem para o desenvolvimento de uma cultura agressiva global. A "normalidade" e o "caráter de recompensa" da agressividade são mais sistematicamente incentivados do que as formas não-agressivas de lidar com a vida. Conseqüentemente, o risco da violência na mídia prevalece em nível global.

Desta forma, a mídia pode contribuir para consolidar uma cultura agressiva, ao mesmo tempo em que pessoas já agressivas a utilizam para a reafirmação de suas crenças e atitudes, as quais, por sua vez, são reforçadas pelo conteúdo da programação divulgada. Essa interação confirma-se, de maneira mais marcante, em relação a processos de longo prazo.

A fascinação pela violência está quase sempre relacionada a personalidades fortes, que têm o controle da situação, são recompensadas (no final) por sua agressividade e podem lidar com quase todos os tipos de problema.

A mensagem tem, pelo menos, três desdobramentos: a agressão é um meio eficaz de resolver conflitos; a agressão oferece *status*; a agressão pode ser divertida. O herói, acima do bem e do mal é, naturalmente, um tema antigo na arte e na literatura, servindo de compensação pelas próprias limitações e de referencial para o comportamento das pessoas. Relativamente nova, no

entanto, é a uniformidade global de tais heróis, criada por meios de comunicação de massa, e seu peso comercial.

- Quais as alternativas apontadas diante do quadro pesquisado?
- Debate público e conversações "em comum" entre Políticos, produtores, Pedagogos, Pais, e os futuros Prosumers (consumidores ativos);
- Desenvolvimento de códigos de conduta e auto-controle entre os profissionais da mídia;
- Estabelecimento de processo de educação sobre a mídia, para criar usuários competentes e com capacidade de crítica, em relação aos meios de comunicação.

Existem projetos muito interessantes que aliam mídia e protagonismo juvenil, um deles é desenvolvido em Fortaleza e consiste no trabalho da ONG Comunicação e Cultura, que desenvolve projetos sociais envolvendo jornalismo escolar no Brasil.

2. Violência sexual

A violência sexual é um fenômeno complexo e de difícil enfrentamento. Tal fenômeno passou a ter expressão política, a partir da década de 90, com a mobilização da Sociedade Civil, entidades nacionais e internacionais que defendem os direitos das crianças e adolescentes e a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A necessidade de esclarecimento sobre esta temática encontra-se nas repercussões para o desenvolvimento infanto-juvenil, na visibilidade que esta questão oferece à situação de crianças e adolescentes em situação de risco e à necessidade de cumprir o que preconiza o ECA.

A violência costuma ser classificada em violência física, psicológica e sexual. No entanto essa definição ainda poderia abranger a violência institucional e estrutural. Classifica-se a violência sexual em abuso sexual e exploração sexual comercial; o abuso sexual em intra e extra familiar; a exploração sexual em prostituição, pornografia, turismo sexual e tráfico de pessoas para fins sexuais. A violência sexual geralmente é parte de uma dinâmica de relações violentas.

Considera-se violência sexual:

a ação que obriga uma pessoa a manter contato sexual, físico ou verbal ou a participar de outras relações sexuais com uso de força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule ou limite a vontade pessoal. O conceito também inclui o fato do agressor obrigar a vítima a realizar alguns desses atos com terceiros (Ministério da Saúde, Cadernos de Atenção Básica, Caderno 8, Violência Intrafamiliar, Brasília, 2000).

Nesta descrição, segundo o Ministério da Saúde, *Violência Intrafamiliar: Orientações para as Práticas em Serviço*, Brasília, 2002 inclui-se o estupro, a corrupção de menores, o atentado violento ao pudor, o sexo forçado no casamento, o abuso sexual infantil, o abuso incestuoso, o assédio sexual e outras condutas desrespeitosas: carícias não desejadas, penetração oral, anal ou genital, com pênis ou objetos de forma forçada, exposição obrigatória a material pornográfico, exibicionismo e masturbação forçados, uso de linguagem erotizada, em situação inadequada, impedimento ao uso de qualquer método contraceptivo ou negação por parte do parceiro(a) em utilizar preservativo e ser forçado(a) a ter ou presenciar relações sexuais com outras pessoas, além do casal.

Segundo a Abrapia (1992):

Abuso sexual é a situação em que uma criança ou adolescente é usado para gratificação de um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho, baseada em uma relação de poder, incluindo desde manipulação da genitália, mama ou ânus, exploração sexual, voyeurismo, pornografia, exibicionismo, até o ato sexual com ou sem penetração, com ou sem violência.

Considera-se exploração sexual “como sendo todo o tipo de atividade, em que uma pessoa usa o corpo ou a sexualidade de uma criança ou adolescente para tirar vantagem ou proveito de caráter sexual, implícito ou não, com base numa relação de poder, pagamento com ou coerção física e psicológica, envolvendo algum tipo de ganho financeiro para o adulto” (Relatório Final da Pesquisa “Exploração Sexual Infanto-Juvenil no Estado de Mato Grosso”, junho, 1998).

Tal situação baseia-se em um mercado do sexo. Um comércio que tem atividades nas quais é vendida a própria relação sexual (prostituição), a imagem do corpo e de relações sexuais ao vivo” (strip-tease, shows eróticos) ou fotografado/filmado (pornografia) (Levantamento da situação de exploração sexual infanto-juvenil no Estado do Pará).

A exploração sexual é uma das piores formas de violação de direitos e de exploração do trabalho infantil. Segundo o ECA:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

2.1. Sintomas que podem estar presentes

Crianças e adolescentes que sofrem algum tipo de violência sexual podem apresentar sintomas como: medo de algumas pessoas ou de alguns lugares; achar que tem o corpo sujo ou contaminado; temor irracional diante do exame físico; agressividade excessiva; baixo rendimento escolar; inquietação; dificuldade em se concentrar; tristeza constante, prostração aparentemente desmotivada, medo exagerado de adultos, habitualmente aquele do sexo do abusador, comportamento sexual adiantado para idade, masturbação frequente e descontrolada, tiques ou manias, enurese ou encoprese, baixa auto-estima; roupas rasgadas ou manchadas de sangue; hemorragia vaginal ou retal; problemas com sono ou pesadelos; isolamento de amigos e família; uso de drogas, álcool e outras substâncias tóxicas e fugas do lar.

O quadro 6 apresenta algumas situações sobre violência sexual, no que tange o mito e realidade.

Quadro 6

Mitos x Realidade	
Mito	Realidade
A violência sexual é uma situação rara.	O abuso sexual é extremamente freqüente em todo o mundo. Pesquisas nos Estados Unidos indicam que uma criança é sexualmente abusada a cada 04 segundos. No Brasil, 165 crianças ou adolescentes sofrem abuso por dia ou 7 a cada hora.
O abuso sexual ocorre longe da casa da criança ou adolescente.	O abuso ocorre, com freqüência, dentro ou perto da casa da criança ou adolescente. É praticado, em sua maioria, pelos pais, padrastos, outros parentes próximos e vizinhos.
O Abusador é uma pessoa que apresenta um comportamento diferente, facilmente identificável.	O abusador pode ser qualquer pessoa. Na maioria das vezes, são pessoas aparentemente normais.
A violência sexual está associada a lesões corporais.	A violência física contra crianças e adolescentes abusados sexualmente não é o mais comum, mas sim o uso de ameaças e/ou a conquista da confiança e do afeto da criança ou do adolescente.
Crianças e Adolescentes mentem e inventam que são abusados sexualmente.	Crianças e adolescentes raramente inventam histórias de abuso sexual. Geralmente falam a partir de sua própria experiência.
O abuso sexual se limita ao estupro.	Além do ato sexual com penetração vaginal ou anal, outros atos são considerados abuso sexual: telefonemas obscenos, exposição de genitais, prática de atos libidinosos, pornografia.
Meu filho ou filha jamais será abusado sexualmente.	Todas as crianças e adolescentes são vulneráveis ao abuso sexual devido à sua inocência, confiança nos adultos, tamanho, vontade de agradar e por necessidade de afeto.

continuação

Mito	Realidade
As vítimas de violência sexual são oriundas de famílias de nível socioeconômico baixo.	Níveis de renda familiar e de educação não são indicadores do abuso. Famílias das classes média e alta podem ter condições melhores para encobrir o abuso.
A divulgação de textos sobre pedofilia e fotos de crianças e adolescentes em posição sedutoras ou praticando sexo com outras crianças, adultos e até animais, não causam malefícios, uma vez que não há contato e tudo ocorre virtualmente na tela do computador.	O malefício é enorme para crianças fotografadas ou filmadas. O uso dessas imagens e textos estimula a aceitação do sexo de adultos com crianças, situação criminosa. Sabe-se que frequentemente o contato do pedófilo inicia-se de forma virtual através da Internet, mas logo pode passar para a conquista física, levando inclusive ao assassinato de crianças e adolescentes.
A maioria dos pais e professores estão informados sobre violência sexual contra crianças e adolescentes.	A maioria, no Brasil, desconhece a realidade sobre violência sexual contra crianças. Pais e professores desinformados não podem ajudar uma criança.

Fonte: Abuso e Exploração Sexual contra crianças e adolescentes. Manual de orientação para educadores. – Manaus Agência Uga-Uga de Comunicação, 2004

Efeitos psicológicos podem perdurar pela vida adulta. Muitas vezes, sobreviventes do abuso sexual frequentemente repetem o ciclo de vitimização, perpetrando o abuso sexual com seus próprios filhos. Algumas vezes, como forma de compensar a agressão sofrida, a criança pode alternar da passividade para a atividade aplicando ao mundo externo à agressão que sofreu e assim passa a agredir outras crianças como maneira de “desforra” de sua dor.

Outra forma que pode perdurar inclusive pela vida adulta consiste em estabelecer uma relação abusiva consigo mesmo, como acontece nos casos de revitimização. Pode levar também à desvalorização da figura masculina, descrença e desconfiança na formação de vínculos afetivos e baixa na auto-estima.

Segundo Pfeiffer (2005), os casos mais frequentes de violência sexual até a adolescência são decorrentes de incesto, ou seja, quando o agressor tem ou mantém algum grau de parentesco com a vítima, determinando muito mais grave lesão psicológica do que na agressão sofrida por estranhos.

Muitas vezes, a criança não percebe o que está acontecendo e diante da relação que possui com o abusador pode ser levada a crer que ela é a culpada pelo abuso. Em um primeiro momento, a aproximação é recebida com satisfação pela criança, que se sente privilegiada pela atenção do responsável. Este lhe passa a ideia de proteção e que seus atos seriam normais em um relacionamento de pais e filhas, ou filhos, ou mesmo entre a posição de parentesco ou de relacionamento que tem com a vítima.

A partir do compromisso estabelecido pelo governo brasileiro no I Congresso Mundial Contra Exploração Sexual Comercial de Crianças, realizado em Estocolmo, em 1998 foi elaborado o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e adolescentes.

O Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes possui seis eixos:

1. **Análise da Situação:** conhecer o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes em todo o país;
2. **Mobilização e Articulação:** fortalecer as articulações nacionais, regionais e locais de combate e pela eliminação da violência sexual;
3. **Defesa e Responsabilização:** atualizar a legislação sobre crimes sexuais, combater a impunidade, disponibilizar serviços de notificação e capacitar os profissionais da área jurídico-policia; implantar e implementar os Conselhos Tutelares, o SIPIA e as Delegacias especializadas de crimes contra crianças e adolescentes;
4. **Atendimento:** efetuar e garantir o atendimento especializado, e em rede, às crianças e aos adolescentes em situação de violência sexual e às suas famílias, por profissionais especializados e capacitados;
5. **Prevenção:** assegurar ações preventivas contra a violência sexual, possibilitando que as crianças e adolescentes sejam educados para o fortalecimento da sua autodefesa; atuar junto a Frente Parlamentar no sentido da legislação referente a internet;
6. **Protagonismo Infanto-Juvenil:** promover a participação ativa de crianças e adolescentes pela defesa de seus direitos e comprometê-los com o monitoramento da execução do Plano Nacional.

Os membros da comunidade escolar devem ser informados, orientados e treinados os sobre o fenômeno do abuso e da exploração sexual. Segundo o Estatuto constitui infração administrativa:

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários-de-referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (Capítulo II – Das Infrações Administrativas. Estatuto da Criança e do Adolescente)

A escola possui a responsabilidade de notificar às autoridades competentes os casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos, abuso e exploração sexual.

2.2. Prevenção

Segundo o *Guia Escolar: Métodos para identificação de sinais de abuso e a exploração sexual em crianças e adolescentes* elaborado em 2003, a prevenção pode desenvolver-se em vários níveis correspondentes a ações a serem realizadas pela escola:

- Informar a comunidade escolar sobre a realidade da violência sexual contra crianças e adolescentes, com o propósito de desmistificar alguns tabus sobre o tema;
- Apresentar para a discussão as causas e consequências desse tipo de violência;
- Desenvolver um programa de educação para saúde sexual com toda a comunidade escolar e a realização de atividades que criem, na escola, um ambiente que verdadeiramente inclua crianças vistas como “diferentes” ou que são rejeitadas pelos outros;
- Identificar precocemente as crianças em “situação de risco”, impedindo que atos de violência aconteçam e/ou se repitam;
- “Treinar” o olhar dos educadores para que possam identificar sinais de abuso que não deixam marcas, bem como aperfeiçoar suas habilidades de escuta e sua capacidade de abordar essa temática tão delicada e penosa para as próprias crianças;
- Notificar as ocorrências de abuso às autoridades competentes pode representar o fim do “pacto do silêncio”, o fim do pesadelo das crianças e dos adolescentes, assim como o fim da impunidade dos agressores; diante do fato consumado;
- Priorizar o imediato encaminhamento da criança/adolescente ao serviço educacional, médico, psicológico e jurídico social, o que pode diminuir as sequelas do abuso sexual no cotidiano da criança e do adolescente e evitar que se tornem abusadores quando adultos; simultaneamente;
- Desenvolver ações que visem à responsabilização e à assistência ao abusador, contribuindo para quebrar o ciclo de impunidade e, conseqüentemente, o ciclo do abuso sexual.

3. Violência escolar: o *bullying* em foco

Ao longo da história da humanidade, os comportamentos violentos sempre estiveram presentes sob as mais diversas formas, seja em menor escala nas famílias e instituições, seja envolvendo milhares de indivíduos, nas guerras e conflitos armados.

Por conseguinte, o tema da violência, na sociedade como um todo, tem sido alvo de discussões frequentes e acaloradas. Contudo, especialmente, a partir dos anos 1980 e 1990, esse debate ganha novos contornos e focos ao serem destacadas na mídia constantes notícias sobre crianças e adolescentes envolvidos em ações violentas.

Casos como os da escola em Columbine (Colorado) nos EUA, em 1999, no qual dois estudantes armados atiraram nos colegas e na professora,

matando e ferindo muitos deles, pôs em alerta o mundo todo sobre a violência na instituição escolar. No Brasil, em São Paulo, um estudante armado atirou nos colegas em uma escola pública; em Brasília adolescentes puseram fogo em um índio; casos e mais casos de depredação de patrimônio público, de ameaças a professores, de lutas entre gangues foram se tornando lugar comum na mídia impressa e televisiva no país.

Frente a tal quadro, a Psicologia é buscada na tentativa de explicar o que levaria crianças e jovens a terem tais sentimentos e comportamentos. De quem seria a culpa, da família, da escola, do Estado ou dos próprios indivíduos violentos? Afinal, onde buscar soluções para problema tão complexo?

Para Charlot (2005), não se pode esquecer que a sociedade atual marcada pela exclusão e desigualdade social produz uma intensa cultura de violência. Sendo uma sociedade caracterizada pelo estímulo à competição, pela mercantilização da educação, pela não garantia dos direitos básicos aos cidadãos, etc., é celeiro de contradições do qual a escola não pode fugir. Ao contrário, é um de seus papéis refletir e lutar pela instauração de uma cultura de paz.

Em meio a tantas indagações, logo, percebeu-se que a violência na escola nem sempre aparecia de forma aberta e clara, não se dava somente em escolas públicas ou em bairros da periferia. Estava, muitas vezes oculta, sob o que se pensavam ser apenas brincadeiras, implicâncias e atitudes intransigentes típicas da infância e da adolescência.

Na década de 1980, surge o conceito de *bullying*. O vocábulo é derivado da língua inglesa, na qual *bull* significa touro. Assim, o *bullying* quer dizer intimidar, atemorizar, tiranizar, maltratar, ou seja, a pessoa age como um touro bravo, raivoso.

O termo *bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivações evidentes, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais que tornam possível a intimidação da vítima (ABRÁPIA, 2008).

Conforme explicita a definição, o *bullying* pode ser caracterizado nas mais diversas situações, sob a forma de xingamentos, insultos, apelidos depreciativos, difamações, isolamento social, indiferença, piadas, comentários depreciativos e uso das tecnologias da informação e da comunicação para caluniar ou difamar alguém.

Quanto aos protagonistas deste processo, em geral, são todos alunos, pois são eles os autores da violência, são os que sofrem a violência e também são as testemunhas, na maioria das vezes silenciosas, em se tratando dos que não são as vítimas diretas, mas estão inseridos no cenário no qual se ex-

pressa essa violência. Muitas vezes, esses alunos que não participam diretamente, mas não denunciam por medo de retaliação, por medo de se tornarem os próximos alvos ou porque muitas vezes se comprazem com o sofrimento alheio, não têm coragem de assumir o papel de quem comete a violência.

Essas crianças vítimas do *bullying*, apresentam algumas características específicas, descritas por Guidalli (2005) e sintetizadas no quadro 7:

Quadro 7

Características de vítimas de bullying	
Demonstra falta de vontade de ir para a escola	Leva merenda para a escola e volta com fome
Sente-se mal perto da hora de sair de casa	Tem pesadelos constantes, chegando a gritar por socorro durante o sono
Parece estar ansiosa, angustiada e deprimida	Aparece com ferimentos, sem explicação
Apresenta baixo rendimento escolar	Evita falar sobre o que está acontecendo
Volta para casa, frequentemente, com roupas ou livros rasgados.	“Perde” repetidas vezes seus pertences ou dinheiro.

Os estudos na área têm apresentado um perfil da vítima como aquele(a) mais fraco, que certamente não se defenderá ou delatará o ocorrido. Muitas vezes, são crianças com características de obesidade, problemas visuais ou auditivos, fraca compleição física ou pertencentes a uma etnia, religião ou classe social diferente dos demais, que os torna alvo fácil do preconceito.

Em geral, eles possuem baixa auto-estima, poucos amigos, são inseguros, introvertidos, passivos e quietos. Características que dificultam sua reação diante da violência.

Essas crianças e adolescentes poderão não superar os sofrimentos vividos, sendo fundamental o papel da família e do meio no qual estão inseridas. Inclusive, podem crescer com dificuldades em relacionar-se, com grande insegurança e alguns, segundo a Abrapia podem vir a sofrer ou praticar o *bullying* no trabalho. Nos casos mais graves, podem tornar-se depressivos, abandonarem os estudos e até tentarem o suicídio (ZAGURY, 2005).

O autor da violência, ao contrário, é forte, tem tendência à liderança, acredita-se acima da lei, sentindo-se superior aos demais, impondo sua autoridade através da força física e/ou psicológica (FANTE, 2005). Em geral, são oriundos de famílias desestruturadas, violentas, com dificuldades no campo dos limites e da afetividade. Estudos revelam que aqueles que praticam *bullying* podem, no futuro, envolver-se em delinquência e crimes, o que, segundo Fante (2005), pode se tornar uma tragédia social.

Como se pode perceber, o *bullying* é um fenômeno complexo que precisa ser compreendido pelos pais e, sobretudo pelos educadores. Inclusive, porque, na maioria das vezes, os ataques violentos são dissimulados diante dos professores ou dos adultos em geral. Estes, na maioria das vezes, não compreendem a extensão dos danos emocionais que o sofrimento psíquico

causado pelos apelidos, xingamentos, exclusão, etc., pode gerar nas crianças e adolescentes vítimas.

É fundamental que a escola esteja aberta para trabalhar no sentido da prevenção ao *bullying*, envolvendo toda a comunidade escolar. É necessário falar abertamente sobre o tema, conhecendo a realidade institucional a fundo, para identificar, com os próprios alunos, as situações de violência ali presentes. A partir daí, a cultura de paz deve ser fomentada cotidianamente em todos os espaços da escola, trabalhando eventos e atividades diversas que integrem os alunos.

É importante ampliar as informações sobre o tema, promover discussões e elaborar projetos sobre questões como a aceitação das diferenças, a quebra de preconceitos e a solidariedade humana. Nesse sentido, a arte, a cultura e o esporte podem ser importantes aliados na integração e socialização dos alunos entre si. A escola também deve ter regras de condutas claras e formas de sanções, negociadas coletivamente, e assumidas como compromisso por todos, diante das situações caracterizadas como *bullying* ou qualquer outra forma de violência.

4. Adolescência e trabalho

A escolha profissional engloba muitas das preocupações dos adolescentes. Diante de um quadro mundial de desemprego, falta de oportunidades, condições precárias na oferta de políticas públicas, a escolha profissional se apresenta como um estado definitivo de capacidade de sobrevivência ou fracasso.



Figura 8 – Dúvidas e mais dúvidas do adolescente

Diante das expectativas familiares e sociais, a cobrança em decidir a escolha profissional torna-se, muitas vezes, angustiante. Atualmente, a amplitude de opções profissionais representa dilemas insolúveis: é melhor escolher algo que se gosta ou uma profissão que dê dinheiro? Como escolher? Quais os critérios que devem basear a escolha profissional?

A figura oferece uma ideia da quantidade de questões que envolvem essa escolha.

O trabalho é considerado atividade de reconhecimento social e engloba segundo Soares (1993), o conhecimento de si; o conhecimento das profissões; e a escolha propriamente dita.

A escola deve facilitar a escolha ao favorecer atividades que contemplem estes três momentos, pois "Facilitar a escolha" significa participar, auxi-

liando o pensar, coordenando o processo, para que as dificuldades de cada um possam ser formuladas e trabalhadas” (SOARES, 1993).

É importante reconhecer que tal processo é imerso em fantasias, temores, cobranças. Segundo Bohoslavsky (1982), (...) quem escolhe não está escolhendo somente uma carreira. Está escolhendo ‘com que’ trabalhar, está definindo ‘para que’ fazê-lo, está pensando num sentido para a sua vida, está escolhendo um ‘como’, delimitando um ‘quando’ e ‘onde’, isto é, está escolhendo o inserir-se numa área específica da realidade ocupacional.

Desta forma, a escolha profissional engloba um processo, em que Bohoslavsky (1982) aponta três momentos distintos pelos quais passa o jovem, durante este processo, levando-o a sair do passado (seu antigo mundo, amigos, aspectos infantis, entre outros) para o mundo adulto representado pelo futuro (a universidade, a responsabilidade, a independência dos pais, entre outros).

Num primeiro momento, há a seleção, ou seja, a discriminação das carreiras e classificação afetiva perante elas. O segundo momento é o da escolha, que não envolve somente o reconhecimento seletivo, mas o estabelecimento de vínculos diferenciados com a profissão escolhida. A decisão, terceiro e último momento, está ligado à possibilidade de lidar com a frustração, de resolver conflitos, de elaborar os lutos pelo não escolhido e pelo deixado para trás.

O processo de escolha profissional permeia, assim, toda a vida dos sujeitos. No espaço escolar o projeto de orientação profissional deveria estar presente em todo o processo educativo, auxiliando os alunos a descobrirem aquilo que gostam de fazer e que sabem fazer bem, além de possibilitar espaços de discussão acerca das questões envolvidas na escolha de uma profissão.

A escolha profissional encontra-se imersa em um contexto complexo. Do qual fazem parte, segundo Müller (1988), as expectativas familiares, a situação social, cultural e econômica daquele que escolhe, as oportunidades educacionais, as disposições internas e as perspectivas profissionais da região em que reside.

As influências familiares estão relacionadas com o nível de satisfação dos pais com as suas próprias carreiras e com os valores que são prioritários dentro da família. Assim, pode ser valorizado o dinheiro em detrimento da satisfação pessoal, pode ser valorizada uma profissão de cunho humanitário, pode ser valorizado o prestígio e status social ou a possibilidade de retribuir aos pais todo o investimento feito e se tornar o herói da família.

Desta forma, as ansiedades diante da escolha profissional mobilizam toda a família e compõem um drama diante do qual os adolescentes muitas vezes ainda não têm os recursos suficientes para agir de forma assertiva. Muitos pais revivem seus próprios dilemas com os filhos e praticamente os influenciam (mesmo que inconscientemente) a reparar os erros que os pais acham que cometeram na sua escolha profissional. Quanto mais resolvidos

os pais estiverem em relação às suas questões profissionais e afetivas, melhor a capacidade destes em oferecer suporte para as dúvidas do filho.

A profissão envolve uma visibilidade social e constitui uma ponte entre o mundo privado da família, que é conhecido, restrito, interno e o mundo social, desconhecido, ilimitado, externo (MÜLLER, 1988). Ter uma profissão é engajar-se num convívio social mais amplo, com reconhecimento, com projetos próprios e com espaço próprio. É um desvencilhar do espaço privado familiar e o iniciar uma abertura com o mundo. Torna-se praticamente um ritual de passagem, no qual o adolescente agora se vê, numa relação de maior autonomia, independência, reconhecimento e não mais apenas como filho, é um sujeito das relações sociais do trabalho.

E como fica a relação trabalho e escola? E como fica a relação trabalho e sobrevivência para aqueles que o trabalhar significa pertencer às relações desiguais da complexidade social?

5. Trabalho e Escola

A Convenção dos Direitos da Criança (art. 32, § 2º), o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 10, § 3º), o Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos na Área de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 7º, § 1º) e a Convenção nº 138, da Organização Internacional do Trabalho (art. 2º), estabelecem princípios comuns para proteção do direito de crianças e adolescentes à educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8069 de 1990 (Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm) no Capítulo V, regulamenta o Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho e expõe no Art. 60. "É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz" e no Art. 63. "A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios: I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III – horário especial para o exercício das atividades".

No Art. 68 § 1º "Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo".

No entanto, o quadro que se observa é de adolescentes e crianças submetidos a condições de trabalho em que não se respeitam suas necessidades de desenvolvimento físico, mental e social. Dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho) demonstram que são freqüentemente mal remunerados, ou sem remuneração, com longas jornadas de trabalho sob condições insalubres ou inadequadas à sua idade, sem direitos legais respeitados, sem acesso à escola, brincadeiras, atividades sociais e apoio emocional por parte da família e amigos e expostos a abusos físicos e sexuais (Fonte: www.oitbrasil.org.br).

Desta forma, o trabalho precoce enquadra-se na modalidade de trabalhos realizados antes do tempo necessário ao desenvolvimento e provocador de prejuízos físicos e psicológicos à criança e ao adolescente.

A grande inserção de adolescentes no mercado de trabalho relaciona-se a um quadro nefasto: dados do IBGE de 2007 (Fonte: <http://www.ibge.gov.br>) indicam que 2,5 milhões de crianças de 5 a 15 anos trabalham no País, a grande maioria contribuindo com parcela significativa do orçamento familiar (de 10 a 30% do orçamento).

O Nordeste é a região que concentra o maior número de crianças trabalhadoras: 1,1 milhão (44,2%), sendo 697,7 mil destas em atividade agrícola. No Ceará, a procura por trabalho nas atividades domésticas e trabalho fora de casa constituem motivo para mais de 30.000 pessoas entre 05 e 17 anos de idade não frequentarem a escola.

Os dados da PNAD (2007) demonstram que cresceu a proporção de crianças que se dedicavam ao trabalho doméstico.

A pobreza no País, embora tenha se reduzido nos últimos dez anos, continua a afetar com muito mais intensidade as crianças e adolescentes. Consideram-se pobres, para fins da presente análise, as pessoas que viviam com rendimento mensal familiar de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita. Em 2007, a PNAD revelou que 30,0% dos brasileiros viviam com este patamar de rendimentos. No caso das crianças e adolescentes de 0 a 17 anos de idade, a proporção de pobres era bem mais alta, 46%. Chama mais atenção ainda o percentual de 19,6% que vivia com rendimento mensal familiar de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. Em contrapartida, apenas 1,7% desse segmento da população vivia com rendimento mensal familiar de mais de 5 salários mínimos (Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao-devida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2008/indic_sociais2008.pdf).

Ainda segundo dados de 2008, no Nordeste, jovens de 16 a 24 anos de idade (45,8%) recebiam até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Apenas 49,7% desses jovens trabalhadores ganhavam mais de um salário mínimo em 2007. No entanto, tais rendimentos baixos não se devem a jornadas de trabalho reduzidas: 70,1% desses jovens, no Brasil, trabalhavam 40 horas ou mais por semana.

Conforme Cruz Neto e Moreira (1998), pode-se apresentar, de maneira clara e explicativa, quais atividades que são desenvolvidas pelas crianças e adolescentes nos setores econômicos e na economia informal.

- **Setor primário:** corte de cana, sisal, extração de carvão, colheitas, entre outras;
- **Setor secundário:** aprendizes na indústria em geral;
- **Setor terciário:** *boys*, babás, guardas-mirins, patrulheirismo, empregadas domésticas, contínuos, entre outras;

- **Economia informal:** trabalho de rua, camelô, baleiro, atividades domésticas e até mesmo em ramos ilegais como tráfico de drogas e prostituição.

Estes dados apontam para a necessidade de intensificação do combate ao trabalho infantil. No entanto, é preciso desmontar alguns equívocos. Algumas pessoas acreditam que o trabalho seja uma forma de ocupação que desvia interesse por atividades ilícitas.

No entanto, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Unicef e outros organismos internacionais, as crianças de até 14 anos de idade devem dedicar-se, exclusivamente, à escola. Embora existam várias ações nas esferas Federal, Estadual e Municipal para garantir este direito, ainda é necessário maior fortalecimento da rede de combate ao trabalho infantil e neste sentido, a escola é uma parceira importantíssima.

É enganoso considerar que o trabalho é a melhor alternativa de inclusão social de adolescentes. Ao contrário, o trabalho precoce exclui, na medida em que rivaliza com a educação e interfere no processo de aquisição das competências básicas para o mundo contemporâneo. Segundo dados recentes, divulgados pela Organização das Nações Unidas, os países que mais se desenvolveram nos últimos anos foram exatamente os que mais investiram em educação, com especial destaque para a China.

Além da pobreza, existem fatores culturais relacionados ao valor que crianças e adolescentes possuem dentro da sociedade, principalmente crianças e adolescentes pertencentes às populações mais pobres ou minorias étnicas (Unicef, 1997. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_9478.htm).

Em relação ao abandono da escola, é preciso que esta consiga romper com a visão que muitos adolescentes possuem de que: na escola nada se aprende de útil, refletindo a ausência de articulação do conteúdo programático do currículo com a realidade da comunidade; e a percepção de que a permanência na escola não determina maior chance de melhoria da qualidade de vida, porque não significa melhor qualificação para o mercado de trabalho.

Na América Latina, as taxas de matrícula na escola primária são relativamente altas, porém apenas 50% das crianças que começam o curso primário chegam até o fim (UNICEF, 1997). Esta situação mostra que grande número de crianças não quer retornar à escola, devido ao desinteresse que ela gera.

Tais dados apontam para o papel da escola como uma das estratégias de combate ao trabalho infantil. No entanto, algumas reformulações precisam ser feitas nesta instituição, tornando-a voltada para a realidade da comunidade e inserida dentro da vida da criança e de seus familiares.

Segundo dados do Relatório Unicef (2007) quase todas as tentativas bem sucedidas de levar educação às crianças trabalhadoras foram realizadas através de programas informais, independentes do sistema educacional.

Geralmente tais programas têm por base “a adaptação do currículo às condições da comunidade local, horários flexíveis, professores pertencentes à comunidade com cursos de reciclagem permanente, atualização constante do programa, participação ativa da comunidade e a oferta da oportunidade de aprender não só a ler e a escrever, mas também a trabalhar enquanto estudam, tendo por princípio estimular o desenvolvimento de aspirações nas crianças e propiciar oportunidades concretas de realização”. Um exemplo de projeto bem sucedido é o “Projeto Axé”, no Brasil, que trabalha com crianças de rua em Salvador-Bahia (www.projetoaxe.org.br.)

Asmus, Barker e Rayundo (2008), analisando as repercussões para a saúde do trabalho de crianças e adolescentes, consideram que as repercussões do trabalho sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes podem abranger alterações nos aspectos físicos, psíquicos, cognitivos, emocionais e sociais. Posto que geralmente são levados ou forçados a realizar tarefas perigosas ou inseguras mesmo para os adultos.

Ainda que os trabalhos realizados sejam considerados seguros para os adultos, podem não sê-lo para crianças e adolescentes. Os autores enfatizam que neste período de vida os indivíduos encontram-se num processo de crescimento e desenvolvimento, o que provoca reações orgânicas às substâncias tóxicas diferentes dos adultos. Esta forma de exploração pode gerar graves consequências à saúde desta população.

Algumas destas consequências, segundo Asmus, Barker e Rayundo (http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/multimedia/adolescente/textos_comp/tc_12.htm), são:

- Crianças e adolescentes podem ter risco maior do que os adultos de desenvolver doenças ocupacionais, tanto de forma mais precoce, quanto com maior gravidade (WHO, 1987);
- Vários fatores podem estar envolvidos na gênese dos efeitos adversos da exposição ao trabalho precoce. A criança pesa menos, o que permite uma absorção relativa maior para as mesmas concentrações dos tóxicos e o desenvolvimento incompleto dos mecanismos desintoxicantes das substâncias químicas;
- Estudos epidemiológicos têm demonstrado que existem diferenças entre crianças e adultos trabalhadores na suscetibilidade às substâncias tóxicas. Estudando-se a exposição ao chumbo, observou-se que para um mesmo nível de exposição, crianças tendem a absorver maiores quantidades de chumbo e desenvolvem mais rapidamente complicações neurológicas. Entre os possíveis fatores causais estão uma absorção elevada por unidade de peso (gastrointestinal, dérmica e respiratória) e a imaturidade da barreira hematoencefálica (capilares endoteliais ainda em desenvolvimento)

favorecendo a lesão do Sistema Nervoso Central induzida pelo chumbo (HERZSTAN, 1994);

- A fadiga ocupacional é consequência da exaustão corporal provocada por uma carga de trabalho além do suportável pelo organismo da criança. Ela pode manifestar-se organicamente como fadiga muscular local, cardio-respiratória, sensorial (visual ou auditiva) e geral. Pode trazer consequências sobre a formação da massa muscular e estrutura óssea da criança, além de determinar o desenvolvimento precoce das denominadas “doenças relacionadas ao trabalho”, como as infecções respiratórias, hipertensão arterial, vícios de refração, atopias (dermatites, rinites, etc) e outras (ASMUS, 1996);
- Crianças e adolescentes sofrem mais facilmente contaminação por agentes biológicos em ambientes de trabalho insalubres e desenvolvem gripes, dermatofitoses, leptospiroses, e outras, que apresentam nexos causais com o ambiente em que trabalham ou com as atividades que exercem. Entre os fatores que concorrem para uma suscetibilidade maior às infecções estão a imaturidade do sistema imune e o aporte nutricional insuficiente, associado ao gasto calórico aumentado pela atividade laborativa. O rápido crescimento durante a adolescência impõe um aumento das necessidades nutricionais, especialmente durante mais ou menos dois anos, quando o ritmo de crescimento chega ao máximo. Neste período as necessidades nutricionais podem chegar ao dobro do necessário durante o resto da adolescência (OPSb,1995). As crianças trabalhadoras, em geral, comparadas com as crianças não trabalhadoras do mesmo nível sócio-econômico, apresentam baixo peso e baixa estatura;
- Uma das consequências mais perversas do trabalho infantil sobre a saúde é o acidente de trabalho. Ele se constitui na principal causa de morbimortalidade entre trabalhadores jovens (NAVARRO, 1990; ALTRAGRACIA, 1989). É principalmente relevante nos atendimentos de emergência resultando, geralmente, em lacerações, contusões, fraturas, amputações, queimaduras, choques ou eletrocussão.

É válido ressaltar que o tempo destinado ao trabalho retira o adolescente das situações de lazer, de educação, de convívio familiar, de convívio com os amigos e do estabelecimento de vínculos com a sociedade. Além disso, o conflito no ambiente de trabalho, posto pela condição de sujeito em desenvolvimento (conflito entre o mundo dos adultos e o mundo adolescente) constitui, segundo Ventura (1989), fonte de stress emocional, afetando o desenvolvimento mental e físico em um estágio peculiar da vida.

Algumas estratégias propostas para o enfrentamento do problema são:

- Combate prioritário a qualquer forma de labor que envolva menores de 12 anos e às formas de trabalho infantil definidas como intoleráveis: prostitui-

ção, trabalho escravo ou servil, trabalho sob condições danosas para a saúde e desenvolvimento psicossocial das crianças (OIT, UNICEF);

- Oferta de propostas alternativas, como escolas apropriadas, estabelecimentos de formação profissional e programas de incentivos econômicos; programas como o Bolsa Família e o Bolsa Escola prevêm o fornecimento de dinheiro ou mercadorias às famílias para substituir a renda proveniente do trabalho das crianças, no entanto, ainda são escassos estudos sistemáticos de avaliação de impacto, a longo prazo, de tais programas;
- Repressão à prostituição infanto-juvenil e ao trabalho servil, através de denúncia;
- Inclusão dos sindicatos na efetivação de cláusulas de proibição do trabalho de crianças nos seus acordos coletivos de trabalho;
- O relatório Situação Mundial da Infância 1997, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), enfoca a questão do trabalho precoce, enfatizando que as medidas de intervenção devem reforçar as estruturas básicas da sociedade, como a necessidade de serviços básicos, de estratégias de desenvolvimento social, medidas para a geração de renda, e de proteção legal para a criança, sua família e sua comunidade (UNICEF, 1997).

Síntese do capítulo



Abordamos quatro temas da atualidade relacionados à violência sexual, e a escolar, mídia, e o trabalho na adolescência. Quanto a violência sexual apresentamos inicialmente uma reflexão sobre as questões políticas e sociais, para em seguida discutirmos as implicações psicológicas para o desenvolvimento infantil, destacando os sintomas e as consequências que a violência provoca nas vítimas e no contexto no qual se insere.

Sobre a violência escolar, enfocamos especialmente, o *bullying*, protagonizado pelos alunos como agressores e vítimas, expresso em xingamentos, insultos, apelidos depreciativos, difamações, isolamento social, indiferença, piadas, comentários depreciativos e uso das tecnologias da informação e da comunicação para caluniar ou difamar alguém.

Em relação à mídia, abordamos o impacto positivo e negativo desta para os adolescentes, e acerca do trabalho, abordamos questões referentes à escolha profissional e ao combate à exploração do trabalho de crianças e adolescentes.

Atividades de avaliação



1. Quais os impactos da violência sexual para o desenvolvimento dos adolescentes?
2. Como a escola pode participar da prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes?
3. Pesquise nos jornais e revistas situações de *bullying*.
4. Como a mídia pode contribuir positivamente para o desenvolvimento dos adolescentes? Desenvolva um projeto articulando mídia e conteúdos da sua disciplina.
5. Como a questão do trabalho pode ser envolvida no Projeto Pedagógico da Escola? Como inserir discussões sobre o trabalho, respeitando os princípios do ECA, relacionando com conteúdos da sua área de conhecimento?
6. A escola possui um importante papel no enfrentamento de situações que tornam vulneráveis adolescentes e comprometem seu processo de desenvolvimento. Quais ações você considera que podem ser desenvolvidas pela escola para trabalhar uma das questões abordadas no capítulo quatro?
7. A violência escolar tem se tornado uma temática presente na discussão das relações entre adolescentes. Que projetos podem ser desenvolvidos de forma a envolver escola, família, professores, alunos e funcionários no desenvolvimento de uma cultura de paz?

Leituras, filmes e sites



Livros

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

OZELLA, S. (Org). **Adolescências construídas** – a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

Filmes

Mistérios da Carne. EUA, 2004. 99 min. Direção: Gregg Araki. O filme conta a estória de experiências distintas de abuso sexual na infância, sobre como a experiência de ser agredido pode gerar disfunção.

Bang Bang! Você morreu. A escola onde se passa toda a história é uma escola pública e gratuita, que implantou um sistema de segurança moderno com câmeras e detector de metais na entrada, depois da tentativa de Trevor Adams de explodir uma bomba caseira e detonar o time de futebol americano, já que os jogadores do time eram quem o agredia e discriminava. Por se tratar de uma história inspirada em fatos reais, a escola é baseada nas escolas de ensino médio dos EUA, com uma boa infraestrutura, com salas ambientes, grande refeitório, campo para futebol, etc... EUA. 2001. 93 min Direção: Guy Ferland. Comportamento agressivo, *bullying*.

Relacionamento: As interações entre os alunos. O relacionamento entre os alunos era conturbado, já que estes se dividiam em hierarquias, grupos (segundo eles tinha o grupo das líderes de torcidas, viciados, rappers, nerds, etc...). E essas “divisões” que eles faziam entre si, gerava agressividade, discriminações, desrespeito. A direção e os professores eram passivos e desconheciam o que acontecia no cotidiano dos corredores da escola, exceto o professor de Artes, Sr. Duncan, que caminhava e se relacionava com os alunos fora da sala. Aliás, foi ele quem busca Trevor e oferece o papel principal de sua peça, que tem um enredo sombrio que relata o diálogo de dúvidas de um adolescente com suas vítimas, a história de um rapaz semelhante ao Trevor que foi até o fim com sua ameaça. O relacionamento de Trevor com os colegas de turma, professores e os pais é complicado, já que ele é visto por todos como um aluno/filho problemático, que devido a brincadeira violenta que vinha sofrendo por parte dos alunos o fez se isolar e ser isolado das relações sociais da comunidade dentro e fora da escola, tornando-se um aluno visto pelos outros como isolado e esquisito.

Sites

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. Manual Core. Para o atendimento de crianças vítimas de violência sexual. - 2.^a ed. – Lisboa : APAV, 2002. – 80, 191 p.; 20 cm Parte I – Compreender (Disponível em: http://www.apav.pt/pdf/core_compreender.pdf)

Parte II – Proceder (Disponível em: http://www.apav.pt/pdf/core_proceder.pdf)

Rede Brasileira de Informação e Documentação sobre a Infância e Adolescência. <http://www.rebidia.org.br/>

Estatuto da Criança e do Adolescente. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>

Informações sobre crianças e adolescentes. <http://www.promenino.org.br>

Portal de informação sobre os direitos das crianças e adolescentes. <http://www.observatoriodainfancia.com.br/>

Referências



- ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência). **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. In <http://www.bullying.com.br>. Acesso em 29 de janeiro de 2008.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 8. ed. ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BASSOLS. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 127-140.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BOHOSLAVSKY, R. (1982). **Orientação vocacional: A estratégia clínica**. (J. M. V. Bojart, Trad.) São Paulo, SP: Martins Fontes.
- CADERNOS UNESCO BRASIL. **Percepção dos Jovens Sobre a Violência nos Meios de Comunicação de Massa** – Texto compilado da Série "Direitos Humanos e Cultura da Paz"; Número 1 – 1ª Edição – 1998.
- CARVALHO, Â. J. L.; DETSI M. I. Sexualidade e Adolescência: discurso e prática nas insituições de saúde. UNIFOR – **Cadernos de Pesquisa**. Ano VI nº 7., Fortaleza – 1996, 101p.
- CHARLOT, B. O papel da escola na prevenção e intervenção da indisciplina e violência em uma sociedade com a de hoje. **Anais do Congresso Internacional de Agressividade e indisciplina na escola**. Fortaleza, 2005.
- CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R. Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, Apr. 1998. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-11X1998000200029&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Feb. 2009. doi: 10.1590/S0102-311X1998000200029.
- DUARTE, M. C. Ensino/aprendizagem da biologia: algumas reflexões suscitadas pela investigação educacional. **Bol. Assoc. Port. Prof. Biol. Geol.**, n. 6, p. 21-7, 1996.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.
- FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando a Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GABEL, M. (org.). **Crianças Vítimas de Abuso Sexual**. São Paulo: Summus Editora, 1998.

GERRIG, R. J. e ZIMBARDO, P. G. **A Psicologia e a Vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GALLI, B.; VIDAURRE, M. **Violência Sexual e Direitos Humanos: Fortalecendo a Rede e Promovendo os Direitos Sexuais e Reprodutivos de Adolescentes**. Disponível em: www.advocaci.org.br

GEERTZ, C. Ethos, Visão de mundo, e a análise de símbolos sagrados. In, **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GONÇALVES, B. D. e GODOI, C. M. B. Sexualidade e afetividade. In. CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima e GUIMARÃES, Marília (Orgs.) **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 61-82.

GALLATIN, J. **Adolescência e individualidade**. São Paulo: Harbra, 1978.

GONZALEZ R., F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZALEZ R., F. O Valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: **Subjetividade, complexidade e pesquisa psicológica**. São Paulo: Pioneira, 2005.

GUERRA, V. N. A; SANTORO-JÚNIOR, M; AZEVEDO, M. A. A violência doméstica contra crianças e adolescentes e políticas de atendimento: do silêncio ao compromisso. **Rev Bras Cresc Des Hum**, v. 2, n. 1, 1992, p. 72-95.

GUIDALLI, B. Um basta à violência. **Revista Pátio**, n. 34, 2005, p. 37-43.

IPPOLITO, R. (org.). **Guia Escolar: Métodos para identificação de sinais de abuso e a exploração sexual em crianças e adolescentes**. Brasília: Presidência da República / Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2003.

KLOSINSKI, G. **Adolescência hoje-situações, conflitos e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LAZZARATO, M. e NEGRI, A. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEVISKY, D. L. **Adolescência-reflexões psicanalíticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MÜLLER, M. (1988). **Orientación vocacional**. Buenos Aires: Miño e Dávila editores.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. 1996. **Trabajo**. Revista de La OIT 16. Genebra: OIT.

OLIVA, Alfredo. Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimen-**

to **Psicológico e Educação**. Psicologia Evolutiva. V. 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 335-350.

ORGANIZACION INTERNACIONALE DEL TRABAJO – INTERNATIONAL PROGRAMME ON THE ELIMINATION OF CHILD LABOUR. 1997. **Las formas más intorelables de trabajo infantil en el punto de mira de la reunión de Cartagena**. Genebra: OIT-IPEC.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. 1993a. **Pela abolição do Trabalho Infantil e Perguntas e Respostas**. Brasília D.F.: OIT.

_____. 1993b. **Todavía há muito por fazer. O trabalho infantil no mundo de hoje**. São Paulo: OIT.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. 1995a. **La Salud del adolescente y del joven**. Washington D.C: OPS/OMS, (Publicación Científica; 552).

_____. 1995b. **La Salud de los adolescentes y los jóvenes en las Américas: escribiendo el futuro**. Washington D.C: OPS/OMS (Comunicación para la Salud, 6).

OUTEIRAL, J. O. e ARAÚJO, S. Mª B. **Winnicott e a adolescência** In: <http://www.joseouteiral.com/textos/Winnicott>. Acessado em 28 de janeiro de 2008.

OUTEIRAL, J. **Adolescer**: estudos sobre a adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação. **Psicologia Evolutiva**. V. 1. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 309-322.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS – PNAD, 1996. **Síntese de indicadores 1995**. Rio de Janeiro: IBGE.

_____. 1996. **Síntese de indicadores 1993**. Rio de Janeiro: IBGE.

PFEIFFER, L.; SALVAGNI, E. P. **Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência**. J. Pediatr (Rio J). 2005; 81 (5 Supl): S197-204.

PRATA, M. R. Violência, educação e subjetividade: algumas reflexões sobre a violência em jovens na atualidade. **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2530.doc>

ROSA, L. W.. A questão do pai na adolescência. In: **A atualidade da psicanálise de adolescentes**: formas do mal-estar na juventude contemporânea. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 173-180.

SOARES, Dulce H. P. (Org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.

UNESCO BRASIL. Percepção dos Jovens Sobre a Violência nos Meios de Comunicação de Massa. Texto compilado de "Cadernos UNESCO Brasil"; Série **Direitos Humanos e Cultura da Paz**; Número 1 – 1ª Edição – 1998.

VENTURA, S. C.; RODRIGUES, J. R.; GOMEZ, C. F.; AIMANZAR, V. N. & SALCEDO, D. G. Síndrome del niño maltratado. A proposito de trabajadores infantiles en la industria azucarera. **Acta Medica Dominicana**, 2(11): 47-51. 1989.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Obras escogidas, Tomo III. Madrid: Visor, 1991. p. 11-340.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929, in **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, pp. 21-44, Campinas, CEDES, 1929/2000.

ZAGURY, T. *Bullying*: agressividade entre estudantes. **Anais** do Congresso Internacional de Agressividade e indisciplina na escola. Fortaleza, 2005.

WINNICOTT, D.. A Adolescência. In: WINNICOTT, D. **A família e o Desenvolvimento do Indivíduo**. Interlivros: Belo Horizonte, 1980.

WINNICOTT, D. Conceitos Contemporâneos de Desenvolvimento Adolescente e suas Implicações para a Educação Superior. In: WINNICOTT, D. **O Brincar e a Realidade**. Imago: Rio de Janeiro, 1980.

Sobre as autoras

Ana Ignez Belém Lima Nunes: Psicóloga formada pela Universidade Federal do Ceará-UFC, Mestre em Educação pela UFC. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela-Espanha. Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Coordenadora do Laboratório de Estudos da Subjetividade e da saúde Mental da UECE. Coordena grupo de estudos na área da LADES Psicologia histórico-cultural de Vigotski e Wallon.

Alessandra Silva Xavier: Psicóloga graduada pela UFC. Mestre em Educação pela UFC. Professora Assistente do curso de Psicologia da UECE. Pesquisadora do LADES. Psicanalista e membro do grupo Só Freud. Consultora do NUCEPEC-UFC. Coordena estudos na área da Psicanálise e adolescência. Atua na clínica.



A não ser que indicado ao contrário a obra **Psicologia do Desenvolvimento**, disponível em: <http://educapes.capes.gov.br>, está licenciada com uma licença **Creative Commons Atribuição-Compartilha Igual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)**. Mais informações em: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. Obra sem fins lucrativos e com distribuição gratuita. O conteúdo do livro publicado é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da EdUECE.

Fiel a sua missão de interiorizar o ensino superior no estado Ceará, a UECE, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância, e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, funcionamento do cinturão digital e massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/UECE atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.

