

CRISE E DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA: ANÁLISE E SÍNTESE TEÓRICO- CONCEITUAL EM VIGOTSKI¹

Ana Beatriz Zévola ORRU²
Flávia da Silva Ferreira ASBAHR³

Resumo

A tendência hegemônica na psicologia da adolescência é atrelar esse período a um momento de crise pelo viés sintomático turbulento, o objetivo deste estudo é sistematizar o conceito de crise no desenvolvimento para Vigotski, a partir do Tomo IV das “Obras escolhidas”, no qual o autor explora as funções psíquicas superiores e personalidade no adolescente. Para isso, foi realizada uma pesquisa teórica, usando-se como estratégia metodológica a realização de leituras sistemáticas e fichamento da obra e, dado o método materialista-histórico e dialético, fio condutor da pesquisa, procuramos estabelecer o essencial para concepção da categoria “crise” nos termos vigotskianos. Fundamentalmente, na interpretação dialética, a crise desponta da contradição instaurada na reconfiguração da situação social de desenvolvimento, mas a maneira como isso se instaura no curso do desenvolvimento singular, se irá ou não adquirir características turbulentas, dependerá da relação histórico-dialética entre as condições externas e a necessidade interna de viragem no desenvolvimento.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia do Desenvolvimento; Crise; Adolescência; Vigotski.

CRISIS AND DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE: THEORETICAL-CONCEPTUAL ANALYSIS AND SYNTHESIS IN VIGOTSKI

Abstract

The hegemonic tendency in the psychology of adolescence is to link this period to a moment of crisis through the symptomatic and turbulent lens. The objective of this study is to systematize the concept of crisis in development for Vigotski, based on Volume IV of the Collected Works, in which the author explores higher psychological functions and personality in the adolescent. To this end, theoretical research was carried out, using as methodological strategy systematic readings and excerpting of the work, and, given the materialist-historical and dialectical method, which guided the research, we sought to establish what is essential for the conception of the category “crisis” in Vygotskian terms. Fundamentally, in the dialectical interpretation, the crisis emerges from the contradiction established

¹ Trabalho subvencionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, SP, Brasil. E-mail: beatriz.zevola@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2264-5638>

³ Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, SP, Brasil. E-mail: flavia.asbahr@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>

in the reconfiguration of the social situation of development; however, the way in which this is established in the course of singular development—whether or not it will acquire turbulent characteristics—will depend on the historical-dialectical relation between external conditions and the internal need for a turning point in development.

Keywords: Cultural-Historical Psychology; Developmental Psychology; Crisis; Adolescence; Vigotski.

CRISIS Y DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA: ANÁLISIS Y SÍNTESIS TEÓRICO- CONCEPTUAL EN VIGOTSKI

Resumen

La tendencia hegemónica en la psicología de la adolescencia es vincular este período a un momento de crisis bajo el sesgo sintomático turbulento. El objetivo de este estudio es sistematizar el concepto de crisis en el desarrollo para Vigotski, a partir del Tomo IV de las Obras Escogidas, en el cual el autor explora las funciones psíquicas superiores y la personalidad en el adolescente. Para ello, se llevó a cabo una investigación teórica, utilizando como estrategia metodológica la realización de lecturas sistemáticas y el fichaje de la obra y, dado el método materialista-histórico y dialéctico, que sirvió de hilo conductor de la investigación, procuramos establecer lo esencial para la concepción de la categoría “crisis” en los términos vigotskianos. Fundamentalmente, en la interpretación dialéctica, la crisis surge de la contradicción instaurada en la reconfiguración de la situación social del desarrollo; sin embargo, la manera en que esto se instaura en el curso del desarrollo singular —si adquirirá o no características turbulentas— dependerá de la relación histórico-dialéctica entre las condiciones externas y la necesidad interna de viraje en el desarrollo.

2

Palabras-clave: Psicología Histórico-Cultural; Psicología del Desarrollo; Crisis; Adolescencia; Vigotski.

1. INTRODUÇÃO

A análise e síntese teórico-conceitual que expomos neste artigo deriva de uma das etapas da pesquisa de mestrado da primeira autora, com orientação da segunda. Considerando que o objetivo era compreender a concepção de crise na visão vigotskiana de modo a contribuir para uma concepção mais concreta desse período na adolescência brasileira, um estágio essencial para a conclusão da dissertação foi a investigação minuciosa da obra em que Vigotski desenvolve sua concepção sobre o conceito. Explicando brevemente como chegamos às concepções aqui trabalhadas, em primeiro lugar, sabemos que empiricamente o momento de transição da infância para a adolescência poderá ser marcado por sintomas “negativos”, assim como afirma o próprio autor soviético. No entanto, essa visão sintomática de nada ajuda a compreender a categoria “adolescência”,

historicamente concebida por sintomas como rebeldia, insubordinação, conflitos etc., noções inclusive reforçadas pelas teorias psicológicas como naturais.

Essas concepções são oportunamente revisadas por Leal (2010) e Mascagna (2009). Resumidamente, as autoras apontam que Stanley Hall é quem inaugura os estudos em psicologia que caracterizam essa fase como conflituosa e crítica, concepção que foi se firmando em novas construções teóricas. Em “Adolescência Normal”, de Aberastury e Knobel (1989), livro psicanalítico extremamente difundido, a adolescência é descrita por um conjunto de sintomas naturalizados, que incluem conflitos internos, desequilíbrio e instabilidade emocional e comportamental etc. Esses autores partem da noção da adolescência como um período natural do desenvolvimento pelas mudanças hormonais e sexuais, cujas consequências seriam os conflitos e transtornos “típicos” da idade. De maneira semelhante, Erikson (1976) também conceitua adolescência como um período de crise de identidade. Becker (2003) apresenta críticas às teorias que apontam unicamente os aspectos corporais e hormonais, levantando questões importantes como aspectos econômicos e culturais que contribuem para a crise na adolescência, no entanto, não o faz a partir do desenvolvimento histórico e social da adolescência, mas de sua concepção abstrata, nessa direção, tampouco supera a visão biologicista que critica da psicanálise, mas explicita que também se utiliza dela para explicar o comportamento dos jovens.

Sem a intenção de tecer críticas irrestritas a determinadas abordagens, o que queremos enfatizar, assim como Bock (2004), é que a Psicologia teve e tem um papel fundamental no processo de naturalização da adolescência. Ou seja, como ciência, a Psicologia validou conceitos, especialmente o conceito de crise, relevantes para a manutenção da ordem produtiva da sociedade burguesa, explicando e justificando comportamentos da adolescência como expressão individual e ignorando elementos da materialidade que constituem a história desse período.

Pensando que o termo “crise” é muito associado à adolescência, seja na vida comum como nas próprias produções científicas, entendemos que retomar o conceito a partir da visão de Vigotski, ou seja, uma interpretação histórica e dialética, poderia nos ajudar a avançar na compreensão de uma adolescência mais concreta. Expliquemos melhor, ao longo do texto será possível compreender que conceberemos crise enquanto uma contradição essencial para os saltos qualitativos no desenvolvimento humano. No entanto, na adolescência, a crise está muito atrelada à visão sintomática, inclusive nos postulados vigotskianos, mas principalmente nas concepções hegemônicas em psicologia, que atribuem a ela caráter natural e biológico.

Em nossa dissertação, para além de investigar precisamente o conceito de crise na obra vigotskiana, procuramos, em uma revisão de literatura, entender como as pesquisas no escopo da teoria histórico-cultural avançam ou não na compreensão da noção de crise na adolescência a partir do olhar dialético e histórico proposto por Vigostki. Sem nos

aprofundarmos nos resultados obtidos nessa etapa de nossa pesquisa⁴, diremos somente que, na grande maioria dos estudos por nós analisados e que se propõem a discutir adolescência no Brasil, o conceito de crise não necessariamente se diferencia substancialmente das propostas hegemônicas no campo psicológico, posto que os sintomas assinalados pelo autor soviético sobressaem às análises objetivas da(s) adolescência(s) brasileira(s).

Há, em nossa visão, um certo formalismo ao reproduzir o conceito de crise nas pesquisas brasileiras na Psicologia Histórico-Cultural. Para além disso, esse não é um conceito central para as pesquisas, ficando restrito aos momentos de apresentação da teoria e, quando utilizados como ferramenta de análise, acabam justificando determinados comportamentos adolescentes pelos sintomas negativos da crise na idade de transição postulados pelo autor.

Isto posto, apresentaremos aqui uma sistematização das considerações de Vigotski sobre a crise na idade de transição⁵, a partir do Tomo IV das “Obras escolhidas”, no qual o autor esclarece o conceito, suas manifestações no processo de desenvolvimento e, mais ainda, explora o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da estrutura da personalidade no adolescente. Ressaltamos que, para os fins deste artigo, enfocaremos as discussões sobre adolescência. As interpretações sobre as crises na idade infantil, por esse motivo, não serão expostas, apesar de fazerem parte da dissertação cujo estudo do Tomo IV originalmente fundamenta. O que almejamos, portanto, é a criação de um texto que revise os fundamentos do conceito de “crise” com base nas proposições do método materialista histórico-dialético, transcendendo uma perspectiva sintomatológica deste período, especialmente no que diz respeito à adolescência. Isso se deve ao fato de que uma interpretação descontextualizada da obra de Vigotski pode reforçar a visão desse estágio do desenvolvimento humano como conflituoso, considerando que o próprio autor parte desses sintomas em suas análises.

4

Ao realizar uma análise histórica dos textos de Vigotski, é possível compreender o que é essencial para a noção de saltos qualitativos no desenvolvimento e, portanto, dos períodos críticos, superando a aparência do fenômeno investigado. Nosso texto procura, portanto, tornar mais didático e acessível estudos introdutórios à obra na qual o pesquisador soviético elabora suas primeiras aproximações com o objeto de estudo (a idade de transição e a crise que a precede) sem confundi-lo com os “sintomas negativos” da crise na adolescência apontados pelo pesquisador, sintetizando o que é fundamental para a compreensão do que Vigotski propunha como momentos de revolução no curso do desenvolvimento.

⁴ Dissertação de mestrado defendida e aprovada em 30 de setembro de 2025 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. Em breve, o trabalho será disponibilizado no repositório institucional da universidade.

⁵ Vigotski (1996) denomina como “idade de transição” todo o período da adolescência.

Para atingir nosso propósito, em primeiro lugar, realizamos a leitura de reconhecimento da obra. Em seguida, organizamos um fichamento guiado por questões que nos ajudaram a identificar o essencial para o nosso estudo, ou seja, os principais argumentos do autor, momentos de definição de conceitos e trechos que convergem com os objetivos da pesquisa. Para a tarefa seguinte, elaboramos uma síntese completa da obra, ou seja, em um primeiro movimento de escrita e como parte do processo de estudo, estruturou-se um resumo por capítulo do exemplar, de modo a condensar as principais concepções e tornar mais objetiva a análise desses pressupostos. Com isto em mãos, um novo fichamento foi realizado, ou seja, diante de um texto mais conciso, nossa tarefa, novamente, foi identificar o essencial, mas, dessa vez com um olhar mais definido, encontramos os momentos em que o conceito aparecia, as características que definem os períodos críticos e as principais transformações no processo de desenvolvimento que permitem o surgimento das crises. Após essa etapa, foi possível organizar um novo texto, agora unificando esses elementos essenciais e cujo produto estará exposto no item 2 deste artigo.

Apesar de procurarmos realizar uma síntese do conceito na obra, entendemos que este ainda não representaria o conteúdo final da atividade de análise do Tomo IV, uma vez que um último esforço, agora mais interpretativo e talvez o mais fundamental, ainda era necessário para contemplação do nosso objetivo. À vista disso, procuramos estabelecer as categorias e movimentos essenciais para compreensão do conceito de crise, sistematizando o que entendemos como substancial para configuração de um período crítico no decurso do desenvolvimento. A esse movimento, dedicamos o último subitem da discussão.

Por fim, procuramos também estabelecer possíveis aproximações em relação à questão sintomática dos períodos críticos. Em outras palavras, nas considerações finais deste texto, o que tentamos construir é uma interlocução, ainda que incipiente, com o momento histórico em que Vigotski se propôs a realizar seus estudos, procurando as incongruências e tentando reconstruir a lógica no pensamento do autor com o intuito de fundamentar uma base sólida para avançarmos na compreensão do conceito.

Durante toda a obra, o autor dialoga com os mais diversos teóricos, soviéticos ou não, e elabora suas concepções a partir de reflexões importantes feitas por esses outros pesquisadores, mas também sob seu ponto de vista crítico sobre elas. Aqui, enfocaremos as conclusões de Vigotski e sua interpretação histórico-dialética do problema. É importante dizer, assim como ressaltam os organizadores da obra analisada⁶ no prólogo de um dos capítulos, que as concepções elaboradas pelo autor não ultrapassam exatamente os limites das ideias que existiam naquele momento histórico, mas o que Vigotski fundamentalmente se empenha a construir é a diferenciação entre as duas linhas de desenvolvimento da criança (sociocultural e biológica).

Isto posto, reforçamos que, com exceção do item 2.3 e das considerações finais, nos quais apresentamos elementos interpretativos e analíticos, a discussão (item 2) foi

⁶ Trata-se da referência Vigotski (1996), cujos organizadores da edição em língua castelhana são Linanza, J. L.; Varagas, N. J. V; Filanova, I.

organizada com base nos capítulos do Tomo IV, de modo a manter o teor de uma síntese conceitual dos escritos vigotskianos, ou seja, procuramos manter certa fidelidade ao que propunha o autor, com a clareza de que nosso contato com os textos não poderia ser puramente objetivo, mas matizado por nossas compreensões.

Para a apresentação da nossa síntese e análise conceitual, optamos por apresentar primeiro um compêndio das ideias do Tomo IV que revelassem uma proposta de dinâmica geral na transição entre idades (item 2.1). Em seguida, no item 2.2, denominado “Crises e idade de transição”, esclarecemos as conferências sobre adolescência e, por fim, procuramos organizar o essencial para configuração da crise junto a um projeto dialógico com a proposta vigotskiana (item 2.3).

2. CONCEPÇÃO DE “CRISE” E IDADE DE TRANSIÇÃO PARA VIGOTSKY

2.1. Dinâmica geral da transição entre idades e as crises

Vigotski (1996), ao investigar o desenvolvimento do psiquismo da criança e do adolescente, aponta para a necessidade de revelar as mudanças internas do próprio desenvolvimento. Isto é, propõe-se a desvelar a dinâmica de cada período e dos momentos de transição de uma idade a outra, sem incorrer em uma compreensão idealista ou mecanicista desse processo. Em sua proposição sobre a periodização do desenvolvimento, o autor também defende que, para determinar aquilo que há de novo em cada idade, é necessário partir das chamadas neoformações, ou seja, o novo tipo de estrutura da personalidade e atividade, as transformações psíquicas e sociais produzidas naquela idade e que determinarão o curso do desenvolvimento da criança. Melhor dizendo, as neoformações são critérios para distinguir o essencial em cada idade, no entanto, por si só, não são suficientes, é preciso tomá-las em sua dinâmica na passagem de uma idade a outra, essa marcada por crises.

Nesse sentido, o pesquisador propõe que cada etapa estável do desenvolvimento é separada por um período de crise. Nas idades mais estáveis, o desenvolvimento acontecerá por mudanças microscópicas na personalidade, estas vão se acumulando até se manifestarem repentinamente e de forma qualitativamente nova. De maneira oposta ao período estável, a crise produz mudanças bruscas em um curto tempo, ocorrem modificações e rupturas na personalidade da criança e essas transformações impetuosas poderão adquirir caráter de catástrofe.

Destacando algumas peculiaridades do período crítico, Vigotski (1996) aponta, em primeiro lugar, para a dificuldade em definir seu início e fim; em segundo, ressalta a queda do rendimento escolar dos estudantes nesse momento, que se tornam difíceis de educar e seu interesse no estudo diminui. Geralmente, também podem aparecer conflitos com as pessoas com quem convive (professores, familiares) e, ainda, sofrer vivências dolorosas e conflitivas. No entanto, as manifestações serão diferentes em cada criança – aqui é

importante destacar que não são exclusivamente as condições externas que determinarão a crise, a lógica interna do desenvolvimento provoca a necessidade desses pontos de viragem.

Por último, uma terceira peculiaridade é a índole negativa do desenvolvimento, isto é, a marca de um período mais destrutivo do que criativo – ainda que existam processos de construção e sejam de extrema importância –, no entanto, o que se quer dizer é que o adolescente perde os interesses que orientavam sua atividade. O nascimento de algo novo nessa passagem de idade pressupõe a morte do velho, e essa etapa de extinção também é essencial ao desenvolvimento da personalidade. Surgem, nesse momento, neoformações peculiares, transitórias que não constituem a estrutura integral da personalidade (Vigotski, 1996). Reside aqui a importância do estudo dos interesses para compreender a idade de transição, o conceito de crise e, ainda, a educação escolar desses alunos. Evidenciando as características das crises, o autor as sintetiza:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise de três anos é a passagem da primeira infância para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura a ligação entre a idade pré-escolar e a idade escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar para a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos de viragem do desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio a outro não se realiza por meios evolutivos, mas revolucionários (Vigotski, 1996, p.258, tradução nossa).

7

Outro problema importante para compreender a passagem de uma idade a outra é a estrutura e a dinâmica de cada idade. Na abordagem do problema apresentada por Vigotski, essa estrutura é uma formação global e não pode ser considerada enquanto soma de partes isoladas, melhor dizendo, a personalidade se transforma internamente enquanto um todo, portanto, não são aspectos isolados que se modificam e a reestruturam, mas o inverso, ou seja, as leis que regulam a estrutura da personalidade como um todo determinarão a dinâmica de suas partes.

Em cada nova idade, uma neoformação irá guiar o desenvolvimento e os processos que se relacionam diretamente com ela são denominados de linhas centrais de desenvolvimento, enquanto as neoformações parciais, ou seja, que se relacionam a aspectos mais isolados da personalidade, são chamadas de linhas acessórias do desenvolvimento. Processos que, em determinada idade, são linhas centrais no desenvolvimento, passam a ser acessórias na idade seguinte e vice-versa. É importante entender que as neoformações são produtos do desenvolvimento, ou seja, as mudanças na consciência ocorrem devido à existência social própria daquela idade, portanto, as neoformações aparecem ao final

daquele período e, uma vez que surgem, modificam a personalidade da criança. A reconfiguração da situação social de desenvolvimento é o conteúdo principal das idades críticas.

Todas as mudanças que ocorrem durante o momento crítico estão diretamente ligadas a uma neoformação transitória. Por isso, a análise dos sintomas da crise deve buscar identificar — ainda que de forma hipotética — o que emerge de novo nesse processo, bem como o destino da neoformação que se desfaz ao final do período. É necessário também investigar de que forma as linhas centrais e acessórias se modificam e, ainda, avaliar o momento crítico do ponto de vista da zona proximal do desenvolvimento — isto é, na relação com a idade seguinte. Esses são os aspectos cruciais para a compreensão da dinâmica do desenvolvimento, isto é, o conjunto das leis que regulam a formação, a transformação e as relações das neoformações em cada idade.

Por último, Vigotski (1996) discute o caráter interno da crise. Sabemos que as crises são pontos de viragem no desenvolvimento e sempre haverá uma cadeia de mudanças internas até que se culmine a nova etapa de desenvolvimento. Esses períodos transcorrem de um processo pouco compreensível para quem convive com a criança, e as mudanças externas nesse período são pouco significativas. O importante na análise desses processos internos é a interpretação dessa natureza interna sem a reduzir ao caráter biológico. O desenvolvimento interno é produzido na unidade entre os elementos pessoais e ambientais, e cada avanço no desenvolvimento é diretamente relacionado aos processos anteriores e aos presentes. Portanto, a essência de toda crise está na reestruturação da vivência, isso significa dizer que se baseia na reorganização daquilo que determina a relação da criança com o meio e essa mudança se manifesta, principalmente, na transformação das necessidades e motivos orientadores do comportamento.

8

A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão de valores é o momento essencial na passagem de uma idade para outra. Ao mesmo tempo se modifica também o meio, é dizer, a atitude da criança ante o meio. Começam a interessar-lhe coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com seu meio (Vigotski, 1996, p. 298, tradução nossa).

Tendo compreendido o caráter geral da crise, a dinâmica de passagem entre idades, apresentaremos em seguida as particularidades da adolescência, ou idade de transição, como denomina Vigotski.

2.2. Crise e idade de transição

Ao longo da seção “Pedologia do Adolescente”, o autor reúne uma série de investigações que abarcam o desenvolvimento dos interesses, do pensamento conceitual, das funções psíquicas superiores, a dinâmica de perturbações dessas funções, além de

discorrer sobre a imaginação, a criatividade e a personalidade na adolescência. Com isso em vista, buscamos evidenciar as contribuições de cada uma dessas discussões que nos revelam particularidades importantes da crise na idade de transição, tendo em vista o objeto de nossa investigação.

Em linhas gerais, Vigotski (1996) compreende que a limitação das outras teorias sobre a adolescência se deve a uma compreensão reduzida dos processos intelectuais nesse período, os concebendo como mera continuação quantitativa do desenvolvimento das funções psíquicas que já apareceriam como base na infância, ou seja, não consideram o surgimento de algo novo na idade de transição. Em suas investigações sobre a idade de transição, o autor aponta para o surgimento dos conceitos, que reestruturam a dinâmica geral de desenvolvimento nessa idade, apontando a crise e a maturação intelectual como conteúdo do desenvolvimento do pensamento no adolescente. É importante ressaltar que o termo maturação, para Vigotski, não se refere exclusivamente à propriedade genética, mas ao sentido geral do desenvolvimento de particularidades qualitativamente novas que surgem com base nas possibilidades concretas de apropriação das objetivações humanas historicamente constituídas, ou seja, através do constante processo de apropriação da cultura humana.⁷

2.2.1. A questão dos interesses

Analisando o problema dos interesses, Vigotski busca enfatizar a importância de diferenciar, no plano ontogenético, a linha de desenvolvimento sociocultural na formação das necessidades da linha biológica de desenvolvimento das atrações orgânicas. Esta é uma diferenciação particularmente importante na idade de transição, quando estão em maturação necessidades biológicas e culturais. Para compreender, portanto, as mudanças que se produzem na passagem a outra idade, é preciso considerar que as forças motrizes que colocam em ação os mecanismos de conduta passam por um complexo desenvolvimento sociocultural.

Outra diferenciação importante na teoria dos interesses é, como indica Vigotski (1996), o processo de formação de hábitos e o desenvolvimento dos interesses, já que os mecanismos de comportamento já formados não mudam drasticamente ao longo de um ou dois anos, ao contrário dos interesses, das necessidades, que mudam radicalmente. Na idade de transição, manifesta-se com muita clareza a relação entre as necessidades biológicas e as necessidades culturais superiores (interesses), ou seja, é a idade do desenvolvimento em que se revela com maior evidência a relação da maturação de atrações vitais como premissa para modificação dos interesses. A ascensão a um nível superior de desenvolvimento, como já apontado anteriormente, significa o desaparecimento dos velhos interesses infantis, no entanto, essa transformação não acompanha necessariamente a desaparecimento dos hábitos adquiridos na infância, mesmo que estes sofram mudanças

⁷ Para saber mais sobre o conceito de maturação em Vigotski, ver Asbahr e Nascimento (2013).

fundamentais. Ou seja, a linha de desenvolvimento e extinção dessas mudanças não coincide com a linha de desenvolvimento e extinção dos interesses infantis. É imprescindível, portanto, diferenciar no desenvolvimento psíquico do adolescente o processo de formação de hábitos do desenvolvimento dos interesses, ou seja, as necessidades que movimentam esses mecanismos de conduta é que mudam radicalmente – Essa questão é demarcada por Vigotski ao dialogar com concepções mecanicistas que buscam explicar o surgimento dos interesses a partir da criação de hábitos, o que, para ele, reduz a aquisição de interesses a mecanismos de “treinamento e adestramento” (p.7).

Vigotski (1996) dialoga com diversos autores de outras correntes teóricas que procuravam, em seu momento histórico, compreender a nuances de surgimento dos interesses na adolescência, nessas investigações, destaca-se a tese de um período de sintomas negativos durante o período inicial da idade de transição – ou nos primeiros anos da adolescência assim por dizer – quais sejam, a instabilidade, inquietude, passividade, falta de interesse, desintegração dos nexos coletivos, ruptura de relações, brusca mudança de atitude frente a outras pessoas, diminuição da capacidade de trabalho, baixo rendimento nos estudos, desprezo por regras, negativismo verbal e nas ações, desejo de solidão, conduta apática e sonolência, entre outros. Em resumo, Vigotski (1996) também entende que há um período de destruição do velho, de rejeição ao meio, de índole negativa – no sentido de destituição dos velhos interesses e sintomas negativos – nos primeiros anos da idade de transição, apesar de diferenças em sua definição, assim como admitido pelos mais diversos autores que buscaram compreender a questão dos interesses na adolescência.

Para Vigotski (1996), no entanto, algumas emendas deveriam ser adicionadas às teses sobre a fase negativa, a primeira delas é negar que o evidente negativismo exista puramente em forma biológica, ou seja, como consequência direta da maturação biológica. Apesar de as demais concepções, na compreensão do pesquisador soviético, assinalarem corretamente os sintomas, ao descreverem a fase negativa, a simplificam nesse sentido, contradizendo as diversas formas com que pode se manifestar o período negativo nas diferentes condições. A segunda emenda diz que é igualmente errôneo, tanto do ponto de vista biológico como sociocultural, apresentar como homogêneo o período negativo, deve-se tomar a heterogeneidade da fase crítica em conjunto da formação cultural das atrações para obter uma abordagem correta do problema da fase negativa. No último item desta sessão, analisaremos essa discussão de Vigotski sobre os sintomas e a índole negativa na transformação dos interesses.

Em resumo, os interesses, para Vigotski (1996), emergem sobre a base das necessidades biológicas e, apesar de terem seu próprio curso de desenvolvimento, atuam dentro dos limites da maturação do corpo, em contextos culturais e históricos determinados pelas condições objetivas da existência.

Com experimental clareza temos podido observar como a maturação e o surgimento de novas atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de

objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividades, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam a sua conduta, como, a partir do novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo (p. 16).

Por fim, em uma das análises finais do texto, Vigotski (1996) explicita o significado pedagógico dos interesses, apontando três ideias para o problema dos interesses na idade de transição: somente a criação de hábitos, sem a cultura de interesses, será sempre uma educação incapaz de orientar devidamente a conduta; os interesses condicionam o desenvolvimento do processo psicológico, isto é, sempre haverá um interesse, mesmo que seja, por exemplo, evitar um castigo, o que interessa é saber qual é e de onde vem; por último, não se pode considerar a natureza, no âmbito dos interesses, como condutora para as pretensões educacionais, ou seja, é possível e deve-se educar e formar novos interesses.

2.2.2. Formação dos conceitos

O desenvolvimento intelectual tem um significado positivo na profunda reestruturação de todo o sistema da personalidade no adolescente. É nesse momento que o pensamento se torna menos dependente da base sensorial. Embora teorias comuns caracterizem o adolescente sobretudo pelo predomínio de reações emocionais, trata-se, na verdade, de um período em que o pensamento ganha centralidade. Isso não implica negar a presença do pensamento na infância, ou o papel das emoções no desenvolvimento adolescente, mas indica uma mudança na dinâmica entre os processos psíquicos, uma vez que, na criança, as emoções têm papel predominante na organização da personalidade.

Outras teorias analisadas por Vigotski (1996) trazem uma solução simplista para o desenvolvimento do pensamento do adolescente e, em geral fixam suas propostas na ideia de que nada novo aparece em relação às funções, às formas de pensamento, a estrutura e composição de operações intelectuais, estas, portanto, permaneceriam invariáveis, enquanto o conteúdo do pensamento é que passaria por mudanças significativas, ou seja, o pensamento se enriqueceria a partir desse material totalmente renovado. Essa ideia demonstra uma ruptura entre a evolução das formas de pensamento e seu conteúdo, revelando a impossibilidade de representar esses dois processos em sua unidade dialética. Tal fragmentação entre forma e conteúdo advém de um problema da psicologia tradicional sobre a origem das funções psíquicas superiores.

Ao não diferenciar a transformação das funções elementares e superiores, as formas biológicas e culturais de comportamento, essas teorias acabam negando a existência de um nível qualitativamente novo do desenvolvimento intelectual no adolescente. Como já sabemos, as funções superiores, produto do desenvolvimento histórico da humanidade, não são uma simples continuação das mais básicas, mas uma formação qualitativamente nova com leis e regulações distintas.

O movimento do pensamento na idade de transição, no entanto, não pode ser caracterizado pela ruptura completa com a base concreta, com o visual-direto, o que acontece, na realidade, é uma nova forma de relação entre pensamento abstrato e concreto. Isso significa, portanto, que o surgimento de algo novo na adolescência não se limita exclusivamente a uma nova forma mais complexa do pensamento, inexistente na infância, mas também às próprias funções elementares, já constituídas no período anterior, que se reestruturam a partir dessa nova base, ou seja, todo o sistema de funções psíquicas se intelectualiza e estabelece uma nova relação sob as bases do pensamento. Somente por meio do estudo das funções superiores como produto histórico é possível estudar a dinâmica da forma e conteúdo do pensamento como unidade dialética.

A chave para compreender essa passagem a uma nova e superior atividade intelectual está no pensamento em conceitos. A formação dos conceitos aglutina todas as mudanças produzidas no pensamento da idade estudada. As investigações sobre o pensamento do adolescente foram abordadas por Vigotski (1996) a partir do método dos cortes genéticos, ou seja – o autor esclarece estabelecendo uma analogia com a ciência da anatomia – são feitos “cortes” nos diversos estágios do desenvolvimento com intuito de compará-los e estabelecer o curso do desenvolvimento de um momento a outro. A diferença é que não se tem como intenção a simples constatação dos sintomas, a enumeração das formas de pensamento enquanto sucessões quantitativas, mas constatar o que é essencial a cada momento, o que é novo, o processo de formação e então estabelecer o processo da crise e maturação do pensamento como conteúdo da idade de transição.

12

Não se trata somente que o conteúdo do pensamento se enriquece extraordinariamente, mas também que aparecem novas formas de movimento, novas formas de operar com esse conteúdo. A nosso entender, nesse sentido, uma importância decisiva corresponde a unidade da forma e o conteúdo como característica essencial na estrutura do conceito. Na realidade existem zonas, nexos e fenômenos que podem ser adequadamente representados somente em conceitos. Por isso se equivocam aqueles que consideram que o pensamento abstrato está alheio à realidade. O pensamento abstrato, ao contrário, é que reflete pela primeira vez, com maior profundidade e verdade, de modo mais completo e diversificado, a realidade com que se enfrenta o adolescente. Ao falar das mudanças no conteúdo do pensamento no adolescente é preciso não esquecer uma esfera que aparece no memorável período da reestruturação do pensamento em seu conjunto: nos referimos ao conhecimento da própria realidade interna (Vigotski, 1996, p. 52, tradução nossa).

O pensamento em conceitos revela os nexos da realidade e a linguagem realiza papel fundamental, como signo dos conceitos, para analisar, qualificar e generalizar os fenômenos. No desenvolvimento infantil, a divisão entre o mundo das vivências internas e externas é

continua ao longo das etapas de idade, ou seja, a princípio o conteúdo da consciência da criança é uma massa indivisível e a autoconsciência só avança na medida em que o indivíduo começa a compreender a si mesmo com a ajuda da palavra. É na idade de transição, por conta dos conceitos, que o adolescente sistematiza e conhece a realidade, os outros e a si mesmo. Essa é uma mudança fundamental no pensamento e na consciência do adolescente. A linguagem, portanto, não é apenas um meio para comunicar uma ideia previamente formada, mas para criá-la, é a atividade formativa da concepção de mundo, um mecanismo do pensamento.

Ressaltamos que, diferente da lógica formal, o conceito, para a lógica dialética, é a imagem dos objetos em sua complexidade, ou seja, está repleto das particularidades e definições do objeto, uma vez que pensar sobre ele, com ajuda dos conceitos, significa incluí-lo em seus nexos e relações. Dessa forma, não é possível dizer que o conceito é a simples abstração mecânica, mas sim resultado de juízos, de conhecimentos profundos sobre o objeto.

[...] A psicologia tradicional se apropriou da ideia sustentada pela lógica formal de que o conceito era uma estrutura mental abstrata, muito alheia de toda a riqueza da realidade concreta. [...] O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Somente quando sintetizamos para conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, somente quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nó o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, mas também o singular e o particular (Vigotski, 1996, p. 58, tradução nossa).

13

Admitindo o conceito como sistema de juízos, concebe-se sua manifestação no pensamento lógico, este seria o conceito em ação e representa a mudança mais fundamental no pensamento do adolescente. Entretanto, somente afirmar que os conceitos se constituem na idade de transição e, portanto, que o pensamento lógico é dominado nessa etapa, não é suficiente para apontar a diferença qualitativa entre os tipos de pensamento nas diferentes idades. Para isso, é necessário, como já pontuado, recorrer ao método dos cortes genéticos e das comparações com as formas de pensamento mais incipientes no desenvolvimento.

Partindo do fato de que externamente a criança parece dominar o pensamento lógico, é possível observar certo paralelismo com a lei geral do desenvolvimento, isto é, habitualmente a criança domina primeiro as formas externas de alguma operação mental. Essa afirmação se esclarece quando pensamos, por exemplo, que as crianças aprendem a contar muito antes de compreender o que significa a conta, da mesma forma que aparecem em seu vocabulário conjunções como “porque” e “ainda que” antes mesmo que possa surgir em seu pensamento a noção de causalidade, contraposição etc.

A peculiaridade do pensamento do escolar – ainda não voluntário – se explica pelo sincretismo verbal, ou seja, a criança não faz distinção entre o nome do objeto e suas propriedades, busca a explicação da denominação nas propriedades. É somente na progressiva socialização do pensamento infantil que se produz sua intelectualização. Retomar essa ideia é importante para compreender a dissonância entre a linguagem interna e externa na idade escolar, posto que o aspecto interno é ainda uma forma jovem e instável e conserva a aproximação sincrética das ideias, enquanto a linguagem externa, por seu caráter de comunicação, se socializa muito antes e já é mais orientada ao plano lógico, mas ainda não é controlada pela condição interna.

Em resumo, a criança relaciona as frases sincreticamente quando pensa para si, mas começa a refletir por nexos objetivos quando explica em voz alta. É possível dizer, portanto, que apenas o pensamento concreto, intersíquico, do escolar é lógico, enquanto no plano interno, intrapsíquico, segue submetido ao sincretismo. Essa socialização da linguagem interna, do pensamento, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico na idade de transição e as mudanças produzidas no intelecto do adolescente.

Para ser possível compreender o complexo entrelaçamento entre abstrato e concreto que surge no pensamento do adolescente, é preciso, em primeiro lugar, constatar suas proporções, suas correlações qualitativas diferentes no escolar e no adolescente. Na criança, já é possível observar uma certa generalização, ela é capaz de subordinar uma série de objetos concretos a um conceito geral, mas não é consciente disso e, ademais, os elementos de um mesmo conceito infantil carecem de síntese e hierarquia lógica. O adolescente, para além de indícios isolados abstratos, compreende e estabelece relação entre os conceitos abstratos, capta seus nexos e interdependências.

O pensamento autenticamente abstrato se impõe ao adolescente cada vez mais, uma vez que as necessidades concretas, como por exemplo delinear um plano de vida, exigem maior distinção entre essencial e não essencial. Sabemos, no entanto, que essa forma de pensamento não surge pronta, a criança em idade escolar já percebe relações relativamente complexas no campo visual-direto e a idade de transição permitirá a correlação racional dos conceitos abstratos e o conteúdo à proporção que se desenvolvem suas capacidades lógicas. Nos textos do Tomo IV, Vigotski não é exatamente taxativo quanto à importância dos conteúdos historicamente sistematizados e à função social da escola de ensino desses conteúdos para a constituição dos conceitos. Ainda que essa ideia pareça intrínseca na construção do seu raciocínio, há ainda uma passagem em que o autor ressalta estar procurando entender, pelo menos nesse texto especificamente, o desenvolvimento espontâneo do pensamento, ou seja, que o desenvolvimento do pensamento na organização escolar seguiria princípios mais organizativos. Essas ideias aparecem nos seguintes trechos

Podemos identificar, segundo Ach, uma fase adicional, de rápida duração, no processo de intelectualização do desenvolvimento psíquico. Em geral, ela coincide com o período próximo à maturação sexual. A criança não possui a capacidade de

formar conceitos abstratos antes desse período, como demonstram as observações de H. Eng (1914), mas, graças à aprendizagem e à assimilação do conteúdo didático — que consiste quase sempre em teses gerais que expressam uma lei ou uma regra — a atenção da criança, sob a influência da linguagem, se desvia cada vez mais para as relações abstratas, conduzindo assim à formação de conceitos abstratos (p. 43).

Está claro que falamos apenas do pensamento espontâneo do adolescente. Seu pensamento relacionado ao ensino escolar transcorre de forma mais sistemática e consciente (p. 80).

Enfoca, no entanto, que a influência do meio no desenvolvimento do pensamento tem significado ímpar na idade de transição, na qual os níveis de desenvolvimento intelectual entre diferentes estratos sociais e culturais se tornam evidentes, confirmando que as principais conquistas no pensamento adolescente se conseguem pela via do desenvolvimento cultural. Sintetizando as representações de Vigotski sobre o desenvolvimento do pensamento da idade de transição, é possível dizer

Grças ao método dos cortes genéticos e seu estudo comparativo pudemos estabelecer não somente aquilo que não existe na primeira idade escolar e o novo que aparece na idade de transição, mas também uma série de mecanismos com ajuda dos quais se desenvolve a função mais importante de toda a idade: a formação dos conceitos. Vimos o papel decisivo que a introspecção desempenha nesse processo, a tomada de consciência dos próprios processos do comportamento e seu domínio, a transferência das formas de conduta, que se dão na vida coletiva do adolescente, para a esfera interna da personalidade e o estabelecimento gradual de novos modos de conduta, a transferência ao interior de uma série de mecanismos externos, a socialização da linguagem interna e, finalmente, o trabalho como fator central de todo o desenvolvimento intelectual (Vigotski, 1996, p. 84, tradução nossa)

15

2.2.3. Intelectualização das funções psíquicas superiores na idade de transição

Como já sabemos, as funções superiores são produto do desenvolvimento histórico do comportamento e despontam na idade de transição na direta dependência do meio. A função motora do desenvolvimento nesse período é a função formadora dos conceitos no pensamento, todas as outras se integram a ela numa síntese complexa, se intelectualizando e reorganizando sob essa nova base dos conceitos.

Expondo brevemente essa reorganização das funções propostas por Vigotski (1996), o desenvolvimento da linguagem e do pensamento reelaboram a percepção visual-direta da criança sob uma nova base e, principalmente, durante a idade de transição, junto à formação dos conceitos, se transforma a correlação do concreto e abstrato no campo da percepção. O que surge de novo entre a **percepção** infantil e adolescente não é uma

primeira aproximação com a linguagem, mas a qualidade do pensamento verbal que passa dos complexos aos conceitos, a índole da participação do pensamento verbal na percepção se modifica. Mesmo que as palavras da criança e do adolescente coincidam em sua referência objetal, o significado atribuído é distinto. Enquanto para a criança significa um grupo de objetos concretos unidos afetivamente, para o adolescente é uma imagem complexa do objeto que reflete seus nexos, sua essência, conseqüentemente, o que se modifica é o sistema de vínculos.

De acordo com o autor, transformações semelhantes também ocorrem na **memória** do adolescente. Com a ajuda dos cortes genéticos, o autor nota que a memória superior lógica é a grande conquista da idade de transição e se forma sob a base da síntese do intelecto e da memória. A mudança no pensamento adolescente é justamente a relação inversa entre intelecto e memória. Se na criança o intelecto é função da memória, o contrário é verdade para o adolescente, ou seja, modifica-se onexo interfuncional e a relação entre os dois processos, há uma radical transformação qualitativa na atividade da memória quando se passa do pensamento visual-direto ao abstrato. Se o pensamento da criança se apoia em imagens e representações concretas, a passagem para o pensamento em conceitos permite perceber a realidade do ponto de vista lógico; leis distintas de memorização começam a operar.

Assim como ocorre na percepção, essa transição não é repentina e, igualmente à formação de conceitos, tem início já na idade infantil. Melhor dizendo, a participação da linguagem na memória infantil já é notória, a criança recorda a partir de uma espécie de anotação verbal do ocorrido, já é próprio da idade o uso dos signos e das palavras na memorização e é especialmente essa verbalização da memória que se modifica substancialmente da idade escolar para a adolescência. É devido ao desenvolvimento da linguagem interna que a memória do adolescente se converte em uma das funções do intelecto. Surge uma relação totalmente oposta, isto é, se a definição do conceito antes se apoiava na tradução em palavras de uma imagem concreta, na idade de transição se apoia na assimilação desses conceitos. Em resumo, para a criança, pensar é recordar e para o adolescente, memorizar é pensar.

As leis que regulam o desenvolvimento da **atenção** se comportam à semelhança do que ocorre com a memória e a percepção, isto é, a atenção também se intelectualiza. Se o mais sintomático da idade infantil era a dependência do pensamento da atenção, essa relação também se inverte por meio da atenção voluntária. Na idade pré-escolar, a atenção da criança é imediata, natural, ou seja, ela não é capaz de dirigir sua atenção nem mesmo com a organização de estímulos-meio especiais; o escolar, no entanto, já é capaz de direcionar sua atenção com estímulos auxiliares, é o momento de predomínio do signo externo e início do desenvolvimento da atenção voluntária. Mais tarde, com o domínio desses meios auxiliares, da linguagem atribuída de sentido, a criança passa a aplicar para si mesma o que antes faziam os adultos, as mesmas normas de conduta e assim inicia a transição da atenção ao plano voluntário. Ou seja, a criança alcança o domínio externo das

funções psíquicas e a marca da passagem da infância à adolescência é justamente o domínio interno, a voluntariedade. Esse processo do externo para o interno estrutura a forma superior de conduta originada na trajetória de adaptação social superior.

Essa transformação da atenção não diz respeito a um incremento quantitativo, mas a uma nova forma de organização. A atenção da criança é capaz de perceber muito mais objetos e detalhes que a atenção voluntária desenvolvida, essa última é distinta por ser outro tipo de atividade, que inclui os processos anteriores e elementares como auxiliares numa síntese complexa. Em resumo,

De fato, já dissemos que a aproximação da memória e da atenção com o intelecto é a característica mais distintiva e essencial da idade de transição. Essas funções passam do sistema da percepção ao sistema do pensamento. Sabemos que o conceito primitivo do escolar, conceito-conglomerado complexo, se encontra estreitamente unido com a restrição do campo da atenção. Vimos também que a passagem ao pensamento em conceitos não pressupõe, no sentido literal da palavra, um simples incremento qualitativo do campo da atenção, mas uma nova forma de organização. A atenção pluralista da criança geralmente é mais ampla que a do adulto, a criança pode situar no campo de sua atenção um maior número de objetos e muito mais detalhes. A atenção do adulto possui uma distinta estrutura, se distingue por outro tipo de atividade. Essa mudança se deve ao fato de que a atenção imediata e elementar nas etapas iniciais do desenvolvimento passa a ser mediada e sua atividade se realiza com a ajuda de diversos meios auxiliares internos (Vigotski, 1996, p. 116, tradução nossa).

17

Na idade escolar, a criança ainda é dominada pelo sincretismo verbal, ou seja, ainda não é capaz de unir pensamento verbal e prático de forma que a primeira domine a segunda. É na idade de transição, quando surge o pensamento verbal em conceitos, que se torna possível resolver uma tarefa subordinada a um plano, regido pela voluntariedade. É nesse momento que culmina a vinculação da interação da linguagem e o pensamento ativo, quando, à margem da situação visual-direta e através dos conceitos, é possível concluir uma tarefa do pensamento prático.

Sinteticamente, a criança não se apoia na linguagem para criar uma ou outra **conduta prática**. Na realidade, a própria linguagem adquire formas lógicas e se intelectualiza porque acompanha as práticas intelectuais da criança, ou seja, nesse processo único, linguagem e ação determinam a conduta da criança. Converter a linguagem a um meio do pensamento só é possível porque inicialmente ela reflete a ação intelectual prática, uma ação que tem sentido. Quando essa linguagem se desloca ao início da ação e a criança começa a planejar, criar uma intenção para sua conduta, seu pensamento prático atinge outro nível; não está mais limitado ao campo visual, surge uma nova forma de atividade, o pensamento verbal.

Esse é um ponto crucial no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o surgimento do pensamento verbal.

A operação verbal seguida da ação prática é, portanto, uma conquista mais tardia no processo do desenvolvimento. Essa operação se integra, primeiramente, às operações exteriores e sua relação com tais ações externas será diferente em cada etapa de idade, melhor dizendo, cada estágio origina uma síntese própria entre pensamento verbal e prático.

Condensando essas transformações, podemos dizer que a evolução de todas as funções na idade de transição se constitui em um processo único centrado na formação dos conceitos. Como o conceito é uma categoria histórica, ou seja, não são conquistas paralelas a supostos desenvolvimentos anatômicos do cérebro, sabemos que na história da filogênese houve um tempo em que o pensamento em conceitos não era conhecido pelo homem e, ainda, até os dias atuais, alguns indivíduos não atingem essa forma. No entanto, os conceitos de fato possuem uma relação com as funções cerebrais, mas que consiste em uma complexa combinação temporal e na união das mais diversas funções.

Esse elo é distinto por dois momentos fundamentais: em primeiro lugar, a índole secundária das funções superiores, ou seja, não é o funcionamento cerebral que as origina, posto que o cérebro alheio ao desenvolvimento cultural não alcançaria a combinação complexa das funções superiores, portanto é a prática humana, o desenvolvimento histórico do pensamento que determinam suas formas lógicas; em segundo lugar, é justamente a união das funções, suas mais diversas combinações em uma complexa sequência de tempo que possibilitam a formação dos conceitos.

Portanto, a formação de conceitos na adolescência não modifica somente o aparato funcional do pensamento, mas todo seu conteúdo, a estrutura da personalidade e a concepção de mundo. Explicando essa ideia, Vigotski está chamando de **personalidade** precisamente a autoconsciência do homem e a ascensão a este nível de domínio sob os processos psíquicos, movimento, para ele, particular à passagem para a adolescência, as funções psíquicas nesse período do desenvolvimento se caracterizam pela participação da personalidade, pelo reflexo consciente dos processos psíquicos. A lei que estrutura essa nova relação entre as funções, e que a esse ponto não nos é nova, é justamente o fato de serem relações psicológicas internalizadas, que antes eram externas e agora se transferem à personalidade, ou seja, a autoconsciência é a consciência social transposta aos processos internos.

Nesse momento, já sabemos que o pensamento em conceitos representa uma das mais importantes conquistas na história do desenvolvimento humano e está diretamente relacionado à possibilidade de direcionamento da conduta, da intencionalidade da ação e, portanto, à liberdade. Esses processos, segundo Vigotski (1996), nos ajudam a encontrar o marco zero da imaginação e da criatividade se pensarmos que apenas a conduta dirigida é capaz de ser realmente livre e, portanto, capaz de criar comportamentos intencionais. Isto significa que, nos casos patológicos, há dependência do pensamento da situação concreta,

ou melhor, quando se alteram as funções superiores, o pensamento em conceitos, retorna-se ao mecanismo mais antigo do pensamento concreto, sendo assim, a conduta da pessoa acometida de alguma alteração patológica é marcada pela falta de intencionalidade, de liberdade. Esse funcionamento, de vínculo direto entre pensamento e situação concreta, também é normal ao pensamento infantil e pensamento primitivo. Em resumo, para o autor, **imaginação** e criatividade estão imbricadas na possibilidade de pensar em conceitos, logo,

A imaginação e a atividade, relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, sua livre combinação, exigem, como premissa indispensável, a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento — liberdade essa que foi alcançada apenas por aqueles que dominam a formação de conceitos. Não por acaso, a alteração dessa função reduz a zero a imaginação e a criatividade (p.161).

A fantasia na idade de transição se liberta do concreto direto, passando a operar com o pensamento abstrato. Fantasia e pensamento se aproximam, mas não formam um todo único. Assim, a imaginação na adolescência é como a sucessão do jogo infantil, isto é, as imagens visuais-diretas desempenham na imaginação do adolescente o mesmo papel dos objetos que representavam outros na brincadeira infantil, como por exemplo a cadeira que para a criança pode ser um carro. A tendência da fantasia adolescente ainda é de se apoiar no concreto, uma tendência à imagem eidética, isto não nos mostra o desaparecimento do pensamento visual-direto da atividade intelectual, mas seu deslocamento para o plano da fantasia devido à influência dos conceitos.

Neste sentido, a imaginação vai do concreto ao novo concreto, criado, é a realização de construções criativas que se conquistam pela abstração, o adolescente passa da imagem concreta à imaginada através dos conceitos, da fantasia passiva à ativa e voluntária e somente na adolescência toma-se consciência dessa função. A fantasia do adolescente põe-se a serviço da vida emocional, dos estados de ânimo, dos sentimentos, é uma atividade subjetiva incentivada muitas vezes pela realidade insatisfatória, seu caráter oculto – diferente do jogo infantil – demonstra essa íntima relação com os desejos, os motivos e as atrações pessoais, se torna ferramenta para orientação da vida emocional e, pela primeira vez, o adolescente pode vislumbrar planos de vida, aspirações, motivos ainda confusos que se materializam em determinadas imagens, pode anteciper seu futuro e, a partir da criatividade, se aproximar de sua realização.

O essencialmente novo na idade de transição é justamente a relação da fantasia com o pensamento em conceitos, sua integração à atividade intelectual que reestrutura toda a personalidade do adolescente e, ao contrário da opinião mais difundida, a imaginação do adolescente é muito mais rica do que a infantil. Essa última guarda apenas em aparência uma imaginação mais desenvolvida que, na realidade, se explica pela fácil excitabilidade de sentimentos, de intensidade de vivências e insuficiência crítica.

Por fim, resumindo a perspectiva vigotskiana, entende-se que a introspecção não é acessível à criança e, na idade de transição, se forma e é socializada a linguagem interior, assim, o pensamento lógico só é possibilitado uma vez que se toma consciência e regula os processos internos; sabemos também que o pensamento lógico se apoia no domínio de operações internas correspondentes a movimentos externos muito antes desenvolvidos na criança.

É esse movimento que proporciona o desenvolvimento de um mundo sistematizado e regulado da consciência interna, fazendo surgir a forma especial de necessidade chamada liberdade, que não consiste na independência das leis naturais, mas em seu conhecimento e capacidade de direção. A necessidade se converte em liberdade por meio dos conceitos. Essa transformação que acontece na passagem para a adolescência, na mudança de ser humano para si, quando se consolida a personalidade, é o conteúdo principal da crise da idade de transição, que provoca o período das sínteses superiores, da maturação das formações superiores, essenciais à existência humana consciente. O aspecto cultural não apenas tonifica a crise da idade de transição, mas é primário em sua causa, ou seja, sem o desenvolvimento cultural não há crise; é propriamente a cultura, na história do desenvolvimento humano, que rompe essa harmonia biológica e instaura a contradição fundamental da idade de transição.

Por fim, Vigotski (1996) faz uma ressalva importante no que diz respeito à relação da autoconsciência e o desenvolvimento social do adolescente. Para ele, o vínculo entre posição social e autoconsciência já estabelecido por outras teorias é de fato inegável. No entanto, o autor critica as limitações dessas tentativas em explicar tal relação a partir de uma abordagem quantitativa, ou seja, examinando diferenças na qualidade de “avanço” ou “atraso” na passagem de um estágio a outro no desenvolvimento da consciência. Na realidade, o essencial ao olhar para as diferenças no desenvolvimento em adolescentes de camadas sociais distintas é justamente uma abordagem qualitativa sobre o problema, melhor dizendo, a autoconsciência de um adolescente trabalhador em comparação ao adolescente burguês não pode ser compreendida por aspectos mais iniciais ou avançados do desenvolvimento, a diferença se expressa em um outro tipo de desenvolvimento da personalidade, com estruturas e dinâmicas distintas. Há que se evidenciar as diferenças qualitativas na consciência dos adolescentes nos diversos meios sociais.

20

2.3. Síntese teórica do conceito “crise”

O primeiro a se frisar é que, para Vigotski, no Tomo IV, ou seja, nos textos em que ele se esforça a compreender esses períodos de ruptura no desenvolvimento, é notória a forma como está buscando realizar uma primeira aproximação do fenômeno, ou seja, o que procura realizar — já apontamos isso, mas é importante reforçar — não é uma elaboração robusta e final para consolidação de uma teoria das idades críticas. Além disso, e esse é nosso segundo ponto, as ideias propostas nesses textos não necessariamente avançam suficientemente a tal grau que se diferenciem por completo das teorias que já estavam

sendo produzidas em sua época sobre o mesmo fenômeno e com as quais ele dialoga. Em resumo, queremos dizer que, ao tomarmos o conceito de crise como objeto, não é possível, e não seria também com qualquer outro pressuposto teórico, transpô-lo às análises e explicações da realidade como algo estático, já sistematizado e estabelecido a partir dos termos vigotskianos — o que, inclusive, seria teoricamente errôneo. É preciso, portanto, estabelecer uma postura de interlocução entre as primeiras tentativas do autor, os avanços teóricos já estabelecidos desde então e a realidade histórica na qual se pesquisa, somente assim poderemos compreender verdadeiramente as idades críticas.

Com isso em vista, tentaremos estabelecer o essencial para a crise em Vigotski. Os períodos críticos intercalam o que o autor denomina de idades estáveis, ou seja, a passagem de uma idade estável a outra será marcada por crises. Estas devem ser compreendidas como momentos no curso do desenvolvimento nos quais bruscas e repentinas mudanças surgem e reconfiguram toda a estrutura e dinâmica geral que orientavam o desenvolvimento da criança, ou seja, são períodos de transformações impetuosas e rupturas na personalidade. Essa ideia é central na compreensão do conceito, uma vez que nela reside essencialmente a noção dialética de desenvolvimento.

Melhor dizendo, a grande diferença entre a proposta de Vigotski e as teorias que concebem o desenvolvimento como um processo evolutivo é exatamente a ideia de que, no curso do desenvolvimento ontológico, as mudanças não ocorrerão linearmente, como se novas qualidades fossem surgindo ou sendo adquiridas e, assim, se somariam, de maneira constante e ascendente, às estruturas da personalidade. Na realidade, em oposição, a proposta dialética não compreenderá a passagem de uma idade a outra a partir de meios evolutivos, mas revolucionários, isto é, durante os períodos estáveis o desenvolvimento se desenrola por transformações microscópicas na personalidade, ou seja, imperceptíveis àqueles que convivem com a criança. Essas mudanças se acumulam até se imporem no curso do desenvolvimento intempestivamente, qualificando o período crítico como o momento no qual transformações bruscas e repentinas marcam a personalidade da criança — externamente a criança parece ter mudado por completo. Esse é um período que poderá (ou não) adquirir características sintomáticas turbulentas. Frisamos, no entanto, que é na unidade entre as condições externas e a necessidade interna de viragem no desenvolvimento, que se consolidam os períodos críticos, ou seja, sua característica sintomática, se irá adquirir ou não uma forma turbulenta, dependerá justamente dessa relação histórico-dialética.

O que se denomina teor revolucionário diz respeito, portanto, ao processo dialético entre as novas qualidades que reestruturam a personalidade, o comportamento e a consciência da criança e a perda da dinâmica estável entre elas que guiava o desenvolvimento durante o período estável, ou seja, as transformações dos interesses que guiavam os motivos e as necessidades anteriores. O novo que surgirá a partir da crise depende, portanto, de toda reestruturação das funções psicológicas e das relações entre elas. Esse todo dinâmico, essa estrutura geral da personalidade, não pode ser entendida pela

soma das partes que o compõem, mas pelo inverso, ou seja, o que determinará as leis que regulam a dinâmica das partes é a lei geral da estrutura e dinâmica da personalidade. O que Vigotski está propondo, portanto, é um olhar mais dialético para o desenvolvimento, que entenda as contradições e não assuma um processo linear, de somatórias e ganhos quantitativos ao longo do tempo, ou seja, está destacando a necessidade de assumir o movimento dinâmico e contraditório do desenvolvimento, no qual há ganhos, estes que não são isolados, mas imbricados nas relações entre as estruturas que compõem o processo de desenvolvimento, mas que também há perdas, ou seja, retoma a noção dialética de que o nascimento de algo novo pressupõe a morte do velho.

Destacamos também que, para compreender a dinâmica de passagem entre idades, é preciso frisar que qualquer transformação se dará pela existência social da idade, ou seja, pela relação única e irrepetível da personalidade da criança com o meio, na contradição instaurada pela estrutura relacional concreta e historicamente situada sob o indivíduo, ou seja, a situação social de desenvolvimento. A reestruturação desta é, portanto, o ponto de partida para o desenvolvimento e o conteúdo principal das idades críticas. Nesse mesmo sentido, a reconfiguração da vivência da criança, ou seja, a expressão subjetiva e emocional da situação social de desenvolvimento, da relação entre personalidade e meio, é que produzirá as transformações das necessidades e motivos que orientam o comportamento da criança, aqui reside a essência da crise. Nessa direção, a crise pode ser identificada e caracterizada por aquilo que desponta a partir dessa contradição, ou seja, a configuração de neoformações transitórias, categoria que, ao nosso ver, também é central para a compreensão do conceito.

Expliquemos melhor, sabemos que a cada nova idade uma nova formação e os processos diretamente relacionados a ela formam o que se denomina linha central de desenvolvimento que guiará esse processo naquela idade, durante a crise neoformações transitórias farão esse papel, ou seja, se instituem durante a crise mas desaparecem ao final dela ao se consolidar a neoformação principal da próxima idade, portanto, identificar a neoformação transitória pode ser a chave para compreender as mudanças da idade crítica e identificar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, compreender o curso do desenvolvimento e o que anuncia a próxima idade. A nosso ver, essa é uma categoria potente para a organização do ensino, uma vez que, a partir dela, se estabelece o momento crítico, sua dinâmica e o decurso para a consolidação da próxima idade, possibilitando a organização intencional do ensino que se adiante ao nível de desenvolvimento já estabelecido.

Entendemos, por fim, que essas são as categorias, os movimentos e as concepções centrais para a concepção do conceito de crise no desenvolvimento. Qualquer tentativa de justificar ou explicar os momentos de crise de outra maneira, a nosso ver, fugiria da proposta concreta dos períodos críticos em uma visão verdadeiramente histórica e dialética. O que, no entanto, precisamos fazer agora é refletir sobre alguns postulados vigotskianos que, a nosso ver, não se distanciam substancialmente da concepção tradicional e

naturalizante dos períodos críticos e acabam sendo reproduzidos no interior da teoria histórico-cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as três particularidades dos períodos críticos propostas por Vigotski e, em nossa visão, um dos postulados mais reproduzidos sobre as idades críticas, o autor aponta que crianças e adolescentes nesse período seriam difíceis de educar e destaca a índole negativa desse período, ou seja, um momento de maior destituição do que criação. No entanto, essa ideia parece remontar aos mesmos postulados pouco dialéticos e até estereotipados sobre o desenvolvimento. Essa visão parece se acentuar nas crises que, sim, podemos admitir, constituem um processo no qual haverá perdas, mas também são pontos essenciais para os saltos no desenvolvimento. Todo o movimento do desenvolvimento infantil é perpassado pela busca e estabelecimento da autonomia, portanto, os repetidos sintomas apresentados pelo autor manifestam justamente essa relação. Vigotski aponta para o fato de que a manifestação da crise será diferente em cada criança, mas, ainda assim, parece reforçar sintomas hegemônicos nesse movimento.

Destacamos aqui alguns exemplos dessa característica no autor. Quando ele descreve a crise no primeiro ano, ressalta a existência de atos de oposição, entretanto, numa compreensão mais dialética, considerando um período de inserção na vida social, não poderíamos pensar que são atos de busca e afirmação no mundo? O mesmo acontece ao explicar os comportamentos na crise dos sete anos como “artificiais” e “teatrais”, ora, se estamos nos referindo a um período decisivo para o início da conduta dirigida, mas que essa ainda não está consolidada, como poderiam esses comportamentos serem “artificiais”? Se a liberdade para criar se consolidaria na adolescência, não estamos então, mais uma vez, diante de um momento de procura da autodeterminação? Precisamos, claro, considerar possíveis problemas de tradução, mas o que estamos destacando é o aparente apego a descrições sintomáticas e como essa dinâmica pode acabar sendo replicada no interior dos estudos e pesquisas de mesmo cunho teórico.

Essa visão sintomática parece se acirrar na discussão sobre adolescência, em especial em seu texto sobre os interesses. Nele, Vigotski assume como verdadeiros os sintomas negativos apontados pelos autores com os quais dialoga, apesar de ressaltar a necessidade de algumas ressalvas — em principal, não conceber esses sintomas como consequência exclusiva da maturação biológica —, no entanto, é interessante observar como alguns desses sintomas se anulam entre si, por exemplo, um perfil de passividade em contraposição a ideias de rejeição ao meio, ou ainda, a tendência ao isolamento e a necessidade de relação com os pares. Talvez um dos sintomas que mais nos intriga e, ainda, aquele que mais parece demarcar a compreensão dos períodos críticos para o pesquisador, seja a noção do baixo rendimento escolar entre crianças e adolescentes que vivenciam períodos de crise. Essa é

uma ideia exposta também na compreensão de crise nas pesquisas brasileiras, como apontou a dissertação da qual esse artigo deriva. Entretanto, é uma noção superada até mesmo pelos autores clássicos, Leontiev (2021) e Bozhovich (1981), por exemplo, dirão que a organização do ensino sanaria essa questão, portanto, assumi-la como um sintoma hegemônico contradiz a própria concepção dialética proposta por Vigotski.

No entanto, sob outro ponto de vista, a sintomatologia que sobressai nas interlocuções do autor nos parece ser, na realidade, uma primeira tentativa de aproximação do fenômeno a partir de um concreto caótico, ou seja, o pesquisador poderia estar partindo da realidade sensível, dos sintomas, no diálogo com os teóricos que buscavam compreender a manifestação comportamental das crianças e adolescentes, na procura de constituir as primeiras abstrações para conhecer o fenômeno. Essencialmente, o que o autor pretende é diferenciar a questão sintomática de uma visão estritamente biológica, mesmo que esteja partindo também dessa premissa para explicar as mudanças que ocorrem, por exemplo, na adolescência; entretanto, o faz em unidade com a formação social dos interesses.

Entendemos que suas análises possam parecer estar pendentes à biologização desses processos, entretanto, o que ele busca ativamente fazer é demarcar que, no caso da idade de transição, a tensão entre o desenvolvimento de atrações orgânicas, da maturação sexual, e o desenvolvimento de necessidades culturais é mais axiomática e, justamente, a forma social de vivenciar a maturação sexual pode acentuar essa contradição. O que ele procura taxativamente estabelecer ao longo de seus ensaios, nos referimos exclusivamente ao Tomo IV, é construir uma diferenciação das linhas de desenvolvimento (biológica e sociocultural), e demarcar a distinção para uma concepção mecanicista do surgimento dos interesses, por exemplo, que guiarão o desenvolvimento na adolescência e estão no cerne das contradições vivenciadas na crise. Finalmente, reforçamos que essas são compreensões analíticas matizadas pela compreensão pessoal da pesquisadora e, logicamente, não temos a pretensão de instituir críticas aos postulados vigotskianos. Na realidade, buscamos compreendê-los a partir dos limites de seu tempo e sistematizar as relações mais essenciais e centrais para compreensão de um conceito elementar na compreensão do desenvolvimento a partir da teoria histórico-cultural e que, por isso, deve ser disputado no campo das ciências psicológicas.

24

REFERÊNCIAS

Aberastury, A., & Knobel, M. (1989). *Adolescência normal*. Artes Médicas.

Asbahr, F. da S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414–427. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>

Becker, D. (2003). *O que é adolescência*. Brasiliense.

Orru, A. B. Z., & Asbahr, F. da S. F. (2025). Crise e desenvolvimento na adolescência: análise e síntese teórico-conceitual em Vigotski. *PLURAL – Revista de Psicologia UNESP Bauru*, 5, e025008.

Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24(62), 26–43. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>

Bozhovich, L. I. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil: Investigaciones psicológicas*. Pueblo y Educación.

Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Zahar.

Leal, Z. F. R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: Um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.47.2010.tde-26072010-145434>

Leontiev, A. N. (2021). *Atividade, consciência e personalidade*. Mireveja.

Mascagna, G. C. (2009). *Adolescência: Compreensão histórica a partir da escola de Vigotski* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá]. http://old.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf.

Vigotski, L. S. (1996). *Obras escogidas* (Tomo IV). Aprendizaje/Visor.

Recebido em: 25/08/2025

Reapresentado em: 18/10/2025

Aprovado em: 21/10/2025

SOBRE AS AUTORAS

Ana Beatriz Zévola Orru é psicóloga pelo Centro Universitário Unisagrado (2022). Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp, câmpus de Bauru, e membro do Coletivo de estudos e pesquisas sobre psicologia escolar e atividade pedagógica (TECER). Atualmente, atua como docente no Ensino Superior pelo Centro Universitário Uneduvale.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr é psicóloga. Doutora em Psicologia. Professora Assistente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru.