

# SER ADOLESCENTE: ENTRELAÇANDO AFETIVIDADE, DIÁLOGO E GRUPO CULTURAL DE PERTENCIMENTO \*

MENEZES, Lúcia Helena de Paula  
Professora de Filosofia na Escola de Educação Básica – ESEBA  
– U.F.U e Mestra em Educação pela U.F.U

**Resumo:** O texto se propõe a uma reflexão sobre a constituição do ser adolescente. Transita entre o período da infância à caracterização de sua identidade como jovem. Afetividade, diálogo e o grupo cultural e de pertencimento são essenciais para a formação destes(as) como cidadãos e cidadãs. A compreensão destes fatores nos possibilita uma maior visibilidade das representações existentes sobre o(a) adolescente e a adolescência; conhecimento esse de extrema importância para quem quer estar e/ou trabalhar e conviver com eles(as).

**Palavras-Chave:** Adolescente, identidade, grupo.

Possibilitar um ambiente em que os adolescentes possam entrar em contato com várias temáticas de seu interesse é fundamental para que estabeleçam suas hierarquias pessoais de valores e ampliem sua visão de mundo (RIBEIRO & CAMPOS, 2002).

O(a) adolescente é um(a) protagonista de rupturas e mudanças de estilo, de linguagem, de postura e valores. Vivencia uma etapa de vida na qual predomina a busca de si mesmo(a) ou de sua identidade. Esta etapa representa um momento importante de síntese ou de organização interna de sentidos.

Ele(a) vivencia uma crise pubertária precedida de estágios vivenciados desde tenra idade, os quais, são identificados por Wallon (1995)<sup>1</sup> como uma construção progressiva, em que se alternam a predominância, ora afetiva, ora cognitiva. A vivência de cada estágio, mostra-nos o autor, oferece à criança recursos, para que ela possa interagir com o ambiente. A vida infantil mostra um primeiro estágio denominado impulsivo-emocional, focalizando o primeiro ano de vida, em que o eixo predominante é o das emoções. Conforme este teórico, a emoção dá o significado da interação da criança com o meio. Devido a sua incapacidade de ação sobre a realidade exterior, o bebê utiliza as manifestações afetivas para expor, ao mundo, fora de si mesmo, as suas reações.

O estágio seguinte é o sensorio-motor e projetivo, que marca sua vida até o 3º ano de sua existência. Este estágio caracteriza-se pela exploração sensorio-motora do mundo físico, representado pela aquisição da marcha e da preensão, possibilitando-lhes maior exploração dos espaços e manipulação de objetos com mais segurança. Faz parte, também, deste período, a incorporação da função simbólica e a linguagem; há o predomínio das relações

cognitivas com o meio. Do 3º ao 6º ano, a criança incorpora o estágio do personalismo, responsável pela formação de personalidade. A consciência de si é possibilitada através das interações sociais voltando seu interesse pelas pessoas. Esse interesse reflete as relações afetivas como determinantes, para que aconteçam essas interações.

Próximo do 6º ano inicia-se uma nova etapa, denominada de estágio categorial, responsável pelos avanços que passam a ocorrer no plano da inteligência. Ora, tendo o(a) infante consolidado a função simbólica e a diferenciação da sua personalidade, características adquiridas no estágio anterior, volta o seu interesse para o progresso intelectual. Neste intelectualismo<sup>2</sup> predomina o olhar para as coisas, o voltar-se para o conhecimento, o abandono de seu egocentrismo para a conquista do mundo exterior. Neste período há o predomínio das relações cognitivas.

Por volta do 9º ao 11º ano, o(a) menino(a) começa a abandonar suas atitudes de criança, para o enfrentamento da crise pubertária; crise esta, acompanhada por mudanças na estruturação da personalidade. O(a) púbere abandona a “tranquilidade” afetiva própria do estágio categorial, vivenciando transformações corporais em função da ação hormonal. Para Wallon (1995) o(a) jovem púbere, nesse processo, volta o seu interesse para questões pessoais, morais e existenciais, fundamentadas na afetividade. A vivência do afeto torna-se, portanto, a base das relações estabelecidas pelos(as) adolescentes, seja consigo próprios(as), com os(as) outros(as) e com as coisas. Vivenciam momentos alternados, às vezes com predominância afetiva ancorada na subjetividade e no acúmulo de energia. Mas estes momentos são sucedidos, também por outros, que apresentam uma predominância fortemente cognitiva, apresentando um caráter objetivo e de dis-

<sup>1</sup> - Citações a respeito do pensamento de Henri Wallon retirados de GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil/Izabel Galvão. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

<sup>2</sup> Intelectualismo significa o predomínio, num sistema ou num tipo de cultura, dos elementos racionais, da inteligência e da razão. Tudo quanto existe é redutível a elementos intelectuais, a idéias e relações entre as idéias. A razão é a justificativa para os fins últimos do homem.

pêndio de energia.

Estes momentos alternados são denominados por Wallon (1995) como predominância funcional. Em seus estudos o autor explicita que “o predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico” (Wallon in GALVÃO, 1995, p. 45). Mostra-nos também que a afetividade e a relação com o mundo humano dizem respeito à construção do eu.

Dantas (1992), em relação à construção da puberdade, reafirma o movimento de retorno predominante da afetividade, quando já tenha incorporado plenamente a função categorial. Nesta linha de análise, enxerga-se na adolescência, a predominância das relações afetivas, mas com um caráter cognitivo estabelecido, que leva os(as) adolescentes a incorporarem exigências racionais nas relações afetivas. E, como explicita a autora, eles(as) passam a exigir a prática do respeito mútuo, justiça, igualdade de direitos dentre tantos outros incorporados em seu universo. Ao não perceberem, no cotidiano, a vivência desses valores, julgam-se desamados(as), abandonados(as). Há que se entender, conforme mostra Dantas (1992), que isto vem a ocorrer, devido às expectativas próprias da nova organização afetiva, que envolve o período da adolescência.

Quem sou eu? Como sou eu? Qual o meu valor? O que quero ser? São questionamentos que movem a vida dos(as) adolescentes. Vivem tão intensamente esse momento que a sua preocupação central é com a descoberta de si próprio(a); a (re) descoberta de seu próprio eu agora diante das alterações físicas que observa em si mesmo(a), a ressignificação da amizade, a experiência nova da “paquera”, do namoro, da paixão e a descoberta de outro sentido para o amor. Esse mergulho no questionamento de si mesmo(a) leva-os(as) a confrontarem-se com seus pais e professores(as) ou com qualquer outro(a) que, no seu entender, represente obstáculo para a difícil tarefa de descobrir-se único(a) ou ímpar, ao mesmo tempo em que se reconhece e quer

reconhecido(a) como igual a tantos(as) outros(as) de seu grupo.

A busca da identidade é para estudiosos(as) do desenvolvimento humano como Levisky (1995) e Rena (2001) a principal característica da adolescência. Comumente pensa-se que o início da adolescência se dá com a puberdade, pois, nessa fase, ocorrem mudanças no organismo com importantes alterações físicas e hormonais. Wallon (1995) refere-se à “explosão pubertária” e a considera como a segunda e última crise construtiva que, por intermédio de transformações somáticas profundas reflete um rearranjo no esquema corporal. Dantas, a respeito das transformações pubertárias, diz que “a canhestria juvenil indica o seu pouco à vontade nas suas novas dimensões; é preciso reinstalar-se dentro do próprio corpo, conviver com seus apelos novos” (DANTAS, 1992, p. 96).

Mas a adolescência, para além desse processo de maturação do corpo, configura-se também como a “maturação do ser”. A consequência mais evidente dessa dupla direção do desenvolvimento é um descompasso de ritmos entre os aspectos biológicos e os psicológicos de cada um(a): enxergam-se corpos maduros, mas o(a) jovem adolescente parece ainda carecer de tempo para sua adaptação e maturidade emocional. Para que isso ocorra, faz-se necessária à vivência, pois, ao contrário da maturidade física, que se conduz pela genética e pelas leis biológicas, a maturidade emocional é elaborada pelo(a) jovem a partir de suas experiências de vida.

Delineia-se, assim, o período da adolescência. Período situado entre a infância e a vida adulta e caracterizado por mudanças significativas em todos os níveis do ser. Momento de experimentação de novidades físicas, hormonais, intelectuais, culturais, emocionais, familiares, sociais, morais etc. É por essa condição de novidade, tão intrinsecamente ligada a essa fase da vida, que dizemos ser a adolescência caracterizada pelo desejo de rompimento com os modelos já estabelecidos na procura de seus próprios modelos, principalmente no que diz respeito ao relacionamento familiar e social. Voltar-se para interesses outros que não

os domésticos favorece, pois, a constituição de uma identidade própria e de interesses vocacionais futuros.

A adolescência, pode, portanto, constituir-se como um rito de passagem do ser criança para ser adulto(a) e, na maioria das vezes, os(as) adolescentes se direcionam na busca de um “lugar ao sol” ou de uma vida melhor. Esses(as) meninos e meninas que vivenciam esse momento evolutivo de preparação para a maturidade, experimentam sentimentos conflituosos, mas passageiros e impulsionadores do processo de constituição de sua personalidade. Ele(a) transita no movimento de conquista de sua independência até que se afirme em sua estabilidade e sua auto-afirmação.

Isso corrobora a idéia de que o(a) adolescente tem uma trajetória de crescimento e desenvolvimento marcada por contradições e conflitos consigo mesmo(a), com a família e a sociedade. Wallon (1995) remete-se a esses conflitos dizendo que são próprios do ser humano. Mas, para o(a) adolescente, alguns desses conflitos constituem-se como essenciais para o seu crescimento; já outros trazem desgastes nesse processo, no encontro de si mesmo(a) e do(a) outro(a). Na busca de sua singularidade quer encontrar um caminho próprio e um lugar para ocupar. Tal como nos lembra Levisky (1995), emancipar vem do latim *emancipare*, que significa: eximir, livrar-se do pátrio poder ou da tutela, libertar-se. Deste modo, a maturidade biológica e o desenvolvimento afetivo e intelectual abrirão as portas para o mundo dos(as) adultos(as), mas o(a) jovem quer caminhar nele com os valores, as crenças e a ideologia que ele(a) próprio(a) eleger para si mesmo(a) e nesse processo, assume teorias éticas e estéticas, enfrenta o confronto entre as idéias de existência ou não de Deus, adota posições políticas e sociais, confirmando o seu amadurecimento.

Como afirma Dantas (1992), o(a) adolescente está aberto(a) para dimensionar as concepções ideológicas, políticas, metafísicas, éticas, religiosas que pretende incorporar em sua vida. Neste sentido, ao(à) jovem está colocada a tarefa de se diferenciar, de se integrar, ao ocupar funções diversas e diferentes lugares nos gru-

pos que frequenta. Mostra, também, que “manter um eu diferenciado... integrado ... requer ... toda a extensão da inteligência” (DANTAS, 1992, p.96). Com isto passam a elaborar seus processos de luta, de conquistas de seus espaços nos diversos campos de sua existência, o delineamento de sua identidade e, conseqüentemente, de sua subjetividade.

Vygotsky (1989) – pesquisador do pensamento e da linguagem – por sua vez, ressalta a importância do meio ambiente como desafiador e estimulante do intelecto do(a) adolescente. Para o autor a elaboração do pensamento conceitual depende tanto da busca individual do(a) jovem, mas significativamente do contexto do qual ele(a) faz parte que, segundo o autor, é o definidor de seu “ponto de chegada”.

Para esse pensador a construção da individualidade se dá a partir de uma base social

A vertente individual se constrói como derivada e secundária sobre a base do social e segundo seu exato modelo. Vem daí a dualidade da consciência: a idéia do duplo é a mais próxima da idéia real da consciência. (VIGOTSKY, 1996 d, p. 82)

Com Vygotsky (1989) compreendemos a importância da mediação social que possibilita ao(a) adolescente enxergar a si mesmo(a) e, conseqüentemente o(a) outro(a) em seu processo de maturidade intelectual e emocional. Uma outra contribuição trazida por este pensador, diz respeito à formação de conceitos, expressos pelo pensamento verbal e pela linguagem, que dão sentido ao pensar e à articulação das idéias do sujeito; essa organização o torna participante de um grupo cultural, ao mesmo tempo, que lhe possibilita apropriar-se de um processo histórico-cultural desenvolvido pela humanidade ao longo da vida.

Oliveira (1992), estudiosa dos escritos desse autor, reafirma os conceitos como construção cultural, internalizados pelo sujeito ao longo do seu desenvolvimento. E, ainda mais, explica que a internalização desses conceitos está relacionada ao grupo cultu-

ral do qual o(a) adolescente faz parte. Ela é mediada pelo grupo cultural, que introduz o indivíduo em um universo de significados, que dizem respeito aos conceitos traduzidos em palavras da língua desse grupo.

O(a) adolescente busca suas referências nos grupos em que participa e é, pela identificação com estes grupos, que ele(a) vai definindo a sua própria identidade, encontrando os caminhos do compartilhamento. É na convivência com o(a) outro(a) que avança em seus saberes, valores, se tornam cidadãos e cidadãs. O(a) jovem se constitui e é constituído(a), sente-se aceito(a) e aprovado(a).

No sentido de estar com as outras pessoas percebemos como essencial, além da afetividade, dos valores pertinentes ao grupo cultural de pertencimento, também o exercício do diálogo, da conversa, da troca de opiniões. Lipman (1994), idealizador da proposta de uma educação para o pensar, mostra-nos que é importante envolver-nos no diálogo ouvindo cuidadosamente o que o(a) outro(a) tem a dizer. Freire reflete que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1982, p.43). O grupo para o(a) adolescente, neste sentido, representa um “espaço de encontro de histórias individuais e coletivas, de confronto das diferenças. Nesse processo, uns aprendem com os outros” (RIBEIRO E CAMPOS, 2002, p. 26). Nele o(a) jovem aprende a ouvir, a argumentar, a refletir, a mostrar-se em sua dignidade enquanto ser, expondo suas verdades subjetivas para ser reconhecido(a) em sua singularidade e em afirmar-se concomitantemente como membro dentro do coletivo.

É fundamental a clareza de que, ao mesmo tempo em que meninos e meninas adolescentes buscam a sua individuação, superando os sonhos infantis e a indistinção entre o eu e o não-eu, através de ações de contestação e de rebeldia, também um grande número deles(as) buscam engajar-se em lutas coletivas no âmbito

sócio-político e cultural se identificando com homens e mulheres que se envolvem na construção de um mundo social com liberdade e plenitude de ação. E isso é tudo por que deseja o(a) adolescente: seu espaço de ser e conviver.

Ao longo da análise de sua trajetória da infância à adolescência constatamos, através de teóricos como Wallon (1995), a construção de estágios que possibilitam ao longo do desenvolvimento do sujeito, neste caso específico, os(as) adolescentes, a ocupação de espaços que entrelaçam afeto e cognição e que proporcionam à criança e, posteriormente ao(a) jovem, a vivência de uma relação com o meio ambiente em que vive, o delineamento de tipos de pensamentos, de convivência consigo mesmo(a) e com o(a) outro(a).

Observamos em cada estágio do desenvolvimento humano a possibilidade de uma inserção de vivências possibilitadoras de interações, de avanços cognitivos e relacionais, de ampliação dos conhecimentos, de uma postura crítica, questionadora e a ampliação de seu estar e fazer no mundo.

Estágios que primam em alguns momentos basicamente pelas emoções, pela exploração sensorio-motora do mundo físico, pela incorporação da linguagem e do simbolismo, pela predominância em outros momentos do personalismo e do intelectualismo, pelo conhecimento, pelas relações cognitivas e, enfim, pelo enfrentamento da crise pubertária; momentos conflituosos e, por vezes, contraditórios que trazem a chama da construção do eu, de si próprio(a).

Esse contexto nos proporciona indicativos para compreendermos, portanto, o período chamado adolescência e este ser que denominamos adolescente, a sua busca de ser e estar no mundo da realidade dos adultos. Incursões que nem sempre nós, adultos entendemos, compreendemos e aceitamos por trazer uma atitude transgressora e impulsiva, mas também carregadas de desejos de realizações e transformações individuais e sociais.

Finalizando, portanto, esta reflexão sobre quem seja este(a)

adolescente, procuramos mostrar que, para compreender o(a) jovem, faz-se necessário enxergá-lo(a) em um entrelaçamento de fatores que envolvem a individualidade, a história e a sociedade, pois a compreensão de seu desenvolvimento enquanto humano, ao nosso ver, somente poderá ser dado na sua relação com o mundo; percebê-lo(a) como totalidade e inserido(a) em um contexto histórico-social, sendo influenciado e influenciando nas relações sociais que estabelece no seu cotidiano, conforme nos

mostrou o estudo de Wallon (1995), dentre outros(as) teóricos(as).

Dessa forma poderemos ter uma maior visibilidade sobre a representação social de quem seja esse(a) adolescente e, conseqüentemente, sobre o que seja esse “bicho de sete cabeças” chamado adolescência; o que em muito nos possibilitará uma melhor convivência com os(as) jovens, proporcionando-nos uma maior consciência e tranquilidade em como lidar com as atitudes e comportamentos apresentados por eles e elas – adolescentes.

---

\* Texto produzido tendo como referência a dissertação de mestrado defendido pela autora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. *Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

BLOS, P. *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DANTAS, H. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, I. de, 1951. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil/ Izabel Galvão*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEVISKY, D.L. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Summus, 1995.

LIPMAN, M. *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo, Nova

Alexandria, 1994.

OLIVEIRA, M.K. DE. O problema da afetividade em Vygotsky In: LA TAILLE, I. DE, 1951. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Summus, 1992.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995

RENA, L.C.C.B. *Sexualidade e Adolescência – as oficinas como prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RIBEIRO, C. E CAMPOS, M.T.A (ORGS). *Adolescências e participação social no cotidiano das escolas: “A Paz também é a gente que faz”*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SALLES, L.M.F. *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.