
Adolescência: Perspectiva de Desconstrução de uma Visão Naturalizada

Luana DALLO¹Karina Inês PALUDO²

Resumo

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano que há muito tempo é objeto de inúmeros estudos. Contudo, averigua-se que comumente se tem entendido os comportamentos adolescentes a partir de uma visão naturalizada, imbuídos de um discurso ideológico que propicia a desresponsabilização dos sujeitos, o que pode ser uma das justificativas para os altos índices de comportamentos de risco neste grupo etário. Desse modo pretende-se, nesta oportunidade, trazer para a comunidade científica um ponto de discussão: trata-se da tentativa de argumentação de que o adolescente, quando desenvolvida a autonomia de decisões, o exercício da cooperação e recursos resilientes, pode fazer escolhas responsáveis, distanciando-se dos comportamentos de risco. Pretende-se, assim, ir para além da visão naturalizada imbuída na sociedade de que o adolescente está simplesmente passando por uma fase fora do padrão. Para tanto, parte-se da premissa da necessidade do estabelecimento de relações de alteridade e do desenvolvimento de uma afetividade ampliada, isto é, da busca de relações de qualidade desde a mais tenra idade do sujeito, não se perdendo de vista que o meio afeta e é afetado pelo sujeito.

Palavras-chave: Adolescência; Comportamentos de Risco; Resiliência.

Abstract

The adolescence is a stage of human development that has long been the object of numerous studies. However, investigate that commonly have understood these behaviors adolescents from a naturalistic worldview, imbued with an ideological discourse that provides the disclaimer of the subject, which can be one of the justifications for the high levels of risky behaviour in this age group. So is this opportunity, bring to the scientific community on a point of discussion: the attempted argument that the teenager, when developed the autonomy of decision-making, the resilient cooperation and resources, you can make responsible choices, distancing themselves from the risk behaviours. The aim is to go beyond the list view imbued in society that the teenager is simply going through a phase. So, part of the premise of need for the establishment of relations of alterity and developing an affection, that is, search quality relations since the early age of the subject, not losing sight of the medium affects and is affected by the subject.

Keywords: Adolescence; Risky Behaviors; Resilience.

¹ Doutoranda em Educação - UNESP (Marília-SP). Mestre em Educação - Unesp (Marília-SP) e Graduada em Psicologia (UNIPAR - PR). Email: luana@aol.com.br.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas - Mediar. Email: karina_paludo@hotmail.com.

Introdução

A adolescência é uma fase complexa, comumente conhecida como um prolongamento da infância, encarregada de preparar o sujeito para o futuro. Está ideologicamente intrínseco na sociedade que esta fase da vida possui características psicológicas específicas e naturais, como insegurança, rebeldia, impulsividade e agressividade.

Tais características seriam resultados das mudanças biológicas e hormonais típicas da puberdade e que fixam o adolescente num período de transição entre a infância e a fase adulta. Ainda nessa perspectiva (ERICKSON, 1976; ABERASTURY, KNOBEL, 1981), no processo de amadurecimento, o adolescente assumiria uma posição de confronto e de oposição aos valores, leis e tradições sociais, como uma maneira de firmar sua identidade e autonomia frente aos adultos.

Neste sentido, construiu-se a perspectiva de que o adolescente ainda não tem maturidade suficiente para se responsabilizar por suas escolhas e atos, o que favorece a compreensão da transgressão como um processo natural, propiciando a desresponsabilização deste grupo etário:

Enquadra-se numa faixa da população por entender que ainda não são cidadãos formados e demandam orientação a fim de educar suas pulsões e seus afetos através da razão. Com isso, acaba-se também por desresponsabilizar os sujeitos nessa fase da vida, por entender que estão em um período de transição no qual a transgressão é natural. (BERTOL; SOUZA, 2010, p.838).

Segundo Coutinho (2005), é um tempo de espera, do adiamento na entrada no mundo público, justamente por não haver um lugar predeterminado a ser ocupado por este sujeito na sociedade, devido à complexidade do processo de formação profissional, o declínio da ética do trabalho e da produção, bem como dos ideais ligados ao casamento e a família. Não sendo esta situação uma escolha do adolescente, mas uma questão política, econômica e social.

Nesse contexto, Piaget (1993; 1994) se coloca contrário à visão de adolescência como um processo “inato” e enfatiza o essencial papel que a sociedade desempenha na formação cognitiva e afetiva, tidos estes como processos interdependentes. Piaget destaca a importância do adolescente desenvolver a autonomia de decisões, que o levará à escolhas responsáveis, se distanciando, portanto, dos comportamentos de risco.

Para que essa autonomia aconteça é imprescindível a cooperação, dada por meio de relações qualitativas, responsáveis e igualitárias. Esse conjunto de fatores propiciará ao adolescente desenvolver a resiliência, que é a possibilidade de fazer escolhas responsáveis mesmo vivendo em um meio adverso.

Diante do explanado, objetiva-se neste estudo, propor uma discussão acerca da adolescência, ultrapassando o entendimento naturalizado que concebe esta fase como sinônimo de rebeldia, imaturidade e irresponsabilidade, ideia posta para justificar os comportamentos de risco.

Metodologia

Como caminho metodológico partir-se-á de pesquisa bibliográfica, por meio de livros e artigos científicos, com o intuito de se discutir três enfoques acerca da adolescência: a perspectiva social, segundo Calligares (2000), Bock (2007), Coutinho (2005), Bertol e Souza (2010); a abordagem epistemológica de Piaget (1993; 1994); e a teoria da afetividade ampliada, que enfatiza a alteridade e a resiliência, proposta por Loos e Sant’Ana (LOOS; SANT’ANA, 2007; LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010; SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010).

Resultados e Discussão

A perspectiva social sobre a adolescência

No desenrolar da modernidade, o conceito naturalizado de adolescência tornou-se hegemônico, imperando a ideia como consequência biológica e predeterminada. Alguns teóricos (BOCK, 2007; COUTINHO; 2005; BERTOL; SOUZA, 2010) sinalizam sobre a importância de questionar a adolescência como um processo natural e universal, e apontam para uma visão de constituição do sujeito a partir de referências históricas e sociais.

Esta visão social propõe questionar a concepção de adolescência como sinônimo de rebeldia, impulsividade e imaturidade.

[...] perguntamos se essas características atribuídas aos denominados adolescentes são naturais e constitutivas dessa fase da organização subjetiva ou se são produzidas por esse sujeito como resposta ao lugar que a sociedade lhe destina. Perguntamos, ainda, se muitas das características apresentadas pelos adolescentes também não podem ser encontradas nos demais sujeitos não adolescentes constituídos sob a égide do ideário moderno marcado pelo individualismo. (BERTOL; SOUZA, 2010, p. 826).

Bock (2007) explicita que o adolescente não sabe o que precisa fazer para se tornar um adulto. O critério simples da maturação é descartado, não há rituais iniciáticos que este deve passar para adquirir *status* de adulto, definido em função de alguma atividade valorizada e predeterminada pela sociedade. E, assim, sobram somente a procrastinação e o enigma, que afrontam o adolescente, este condenado a uma moratória forçada de sua vida, sentindo uma insegurança radical.

Quando Calligaris (2000) discute a moratória social, mostra que a adolescência é uma fase de espera, pois apesar da transformação num corpo adulto, não lhe são consentidas algumas atividades adultas com a justificativa de que emocionalmente e cognitivamente não está pronto.

Segundo Bertol e Souza (2010), a adolescência é como um personagem imposto pela rede social colocado em um cronograma que exerce influência não apenas na subjetividade dos que se reconhecem nesse personagem, como também na maneira como será posicionado nesta rede social e no estabelecimento de vínculos. A vivência dessa fase, suas formas de manifestação, e até o seu início e fim, são mantidos e impostos aos sujeitos pela relação com as alteridades e identificações que aparecem ligadas à subjetividade, seja para manter presa a um padrão ou para expressá-la em sua diferença, em sua singularidade, através do conjunto de consequências que a fuga do comum pode ocasionar.

Desde a mais tenra idade é imbuída no sujeito, imposta pelo discurso, a concepção de que adolescência é o momento de 'liberdade', de fuga do padrão. E desta maneira, acaba-se por perpetuar a imagem de que o adolescente não tem escolhas responsáveis, naturalizando e banalizando os comportamentos de risco. Apesar dos altos índices das condutas de risco (doenças sexualmente transmissíveis, uso abusivo de álcool, direção em alta velocidade, etc.), não se acredita que seja algo universal, natural.

A perspectiva piagetiana sobre a adolescência

Na concepção de Jean Piaget, a adolescência não pode ser entendida a partir da visão naturalizada, mas sob uma perspectiva interacionista entre o sujeito e o meio.

Em resumo, longe de constituir uma fonte de "ideias inatas" já inteiramente elaboradas, a maturação do sistema nervoso se limita a determinar o conjunto das possibilidades e impossibilidades para determinado nível, em determinado ambiente social, e é portanto indispensável para a efetivação dessas possibilidades. Depois, essa efetivação pode ser acelerada ou retardada em função das condições culturais e educativas [...]. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 251).

Piaget busca entender a adolescência a partir de três questões: o pensamento, a personalidade e a integralização à sociedade adulta. Em relação ao pensamento, Inhelder e Piaget (1976) ressaltam que após os onze ou doze

anos, o pensamento formal torna-se possível, significando que as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias. O pensamento formal “[...] parte de hipóteses, isto é, do possível, em vez de limitar-se a uma estruturação direta dos dados percebidos.” (p. 190).

Assim, ao invés de executar em pensamento ações possíveis sobre os objetos, o adolescente faz “reflexões” das operações independentes dos objetos e os substitui por simples proposições. Esta “reflexão” é como um pensamento de segundo grau, sendo o pensamento concreto a representação de uma ação possível e o formal, a representação da representação de ações possíveis (PIAGET, 1993).

Para Piaget, segundo Wadsworth (1997), a característica fundamental da adolescência é a sua integração na sociedade dos adultos, e esta integração varia de sociedade para sociedade, e até mesmo em diferentes ambientes sociais. Portanto, não é possível considerar o pensamento do adolescente sem considerar o ambiente que este está inserido (ELKIND, 1962; KOHLBERG e MAYER, 1972; SCHWEBEL, 1975; KUHN *et al*, 1977).

Além da importância da funcionalidade do pensamento formal para que o adolescente se integre ao mundo adulto, também se considera essencial a formação da personalidade, na qual os aspectos intelectual e afetivo devem ser valorizados como processos fundamentais e interdependentes.

Segundo Piaget (1993), desenvolve-se a personalidade a partir do momento que se forma um “programa de vida”, que funciona, ao mesmo tempo, como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação. Mas este plano de vida supõe a intervenção do pensamento e da livre reflexão, e é por isso que só se elabora quando certas condições intelectuais e afetivas são estabelecidas.

Para Inhelder e Piaget (1976), a afetividade do adolescente é entendida como o fator de energia das condutas, e propiciará o desempenho de papéis sociais a partir das regras e valores construídos de forma autônoma, o que caracteriza o que se denomina personalidade.

Portanto, por sua personalidade estar em formação, o adolescente começa a considerar-se igual aos adultos, julgando-os num plano de igualdade e de total reciprocidade (INHELDER; PIAGET, 1976). Um dos motivos para se colocar como um “igual” seria a intenção de resolver conflitos cognitivos, que para os adultos se configuram muitas vezes como embates. Acredita-se que seja, no entanto, um momento de (re)construção e (re)elaboração de conceitos, valores e crenças, onde as relações qualitativas são imprescindíveis para desenvolver a autonomia.

Pode-se salientar, portanto, que o desenvolvimento da autonomia depende das relações mencionadas, onde a partir das interações o adolescente a construirá, o que não aconteceria se vivenciasse somente relações de autoritarismo exacerbado.

A autonomia significa, em linhas gerais, a capacidade de tomar suas próprias decisões. É a autorregulação, na qual a pessoa controla e dirige o eu de maneira efetiva, eficiente e responsável, envolvendo ação e interação social cooperativa, com base no desejo de fazer o que é correto, justo e responsável para si e para os outros. “A moralidade da cooperação aflora, não porque seja imposta, mas porque ela é adaptativa” (WADSWORTH, 1997, p. 176), constituindo-se como um guia para a seleção de comportamentos, apoiado na própria construção de valores e no senso de obrigação de agir conforme ele, levando-a a optar por comportamentos saudáveis e responsáveis.

Desenvolvida a “autonomia de decisões” (PIAGET, 1994), o adolescente terá a possibilidade de fazer escolhas responsáveis ao invés de op-

ções que resultem em danos orgânicos e sociais, como por exemplo, uso abusivo de álcool e outras drogas, prática sexual e automobilística irresponsáveis, tão comuns na sociedade contemporânea.

Neste sentido, diante destas condições sociais de escolha, o adolescente que desenvolveu o pensamento formal pode “refletir” se tais comportamentos que envolvem riscos sociais e de saúde fazem parte de seus planos de vida ou, ainda, o que as condutas podem acarretar naquilo que planejaram. Como nem sempre o raciocínio formal é correlacionado à realidade, a afetividade atua como reguladora de suas condutas, na qual a autonomia desenvolvida pode ser um recurso interno fundamental para o não envolvimento dos adolescentes em comportamentos de risco.

Considera-se, assim, extremamente importante favorecer a reflexão do adolescente, provocar o conflito cognitivo, contribuir para a sua regulação afetiva, auxiliá-lo na construção de valores autônomos, apoiar as escolhas responsáveis para si e para os outros, e, sobretudo, ajudar promover a cooperação, a troca, – em suma, a humanização. No entanto, para que isso ocorra, é imperável uma revisão de todos sobre os valores individualistas constituídos nesta sociedade e a importância de transformá-las. Se, para Piaget, a autonomia se desenvolve e está interligada à cooperação entre as pessoas, como pode ser promovida autonomia numa sociedade predominantemente narcisista?!

Pode-se supor, neste sentido, uma grande “dificuldade de ser”, assim, humano (SANT’ANA, LOOS, CEBULSKI, 2010, p.111), em muitos dos adolescentes nesta sociedade que impera a individualização ao invés da cooperação, o que gera impasses na formação de sua personalidade, entraves nos seus programas de vida, e busca de afirmação através dos comportamentos de risco.

A resiliência e a alteridade a partir da perspectiva da afetividade ampliada

As relações são imprescindíveis porque o ser se torna humano a partir de suas interações com o meio, onde, nas palavras de Buber (1977, p. 35), “[...] o eu só existe com o outro”. Esse cenário, por sua vez, é tido à luz da alteridade. Isto é, a partir das relações com o outro, relações estas de qualidade, tendo como pressuposto a confiança mútua.

A alteridade,

[...] implica uma relação entre o eu e o outro através da proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do “eu” pelo “outro”. Representa, assim, o ápice da relação eu-outro, em que ambas as partes assumem um compromisso com o outro, e somente nesse pacto de responsabilidade é que se dá a relação propriamente dita, pois cada um considera legitimamente a presença do outro.” (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010, p. 151).

A alteridade não se limita a um processo exterior e/ou meramente racional, mas antes, está permeado de significação, que permite construir a representação do outro, do mundo, das situações e do próprio “eu”. É sem dúvida, um processo de afetividade, no sentido etimológico da palavra. Trata-se do *afetar*, onde o indivíduo afeta e é afetado pelo meio que o circunda. E, nesse sentido da afetividade ampliada, esses afetos refletirão no sujeito, causando uma marca (positiva ou negativa) (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010).

Desse modo, o adolescente precisa de relações – não impositivas, mas sim dialogadas, e do estabelecimento de vínculos baseados na confiança e cumplicidade. Claro que estas relações nem sempre serão tranquilas, estáveis; é passível de acontecer desequilíbrios e situações de desconforto, como por exemplo, os conflitos de ideias e de outros tipos. Contudo, é justamente a partir dessa tensão que ocorrerão processos de mudanças cognitivas e afetivas, o que se reflete na construção de sua identidade.

Pode-se inferir que a vivência de relações saudáveis desde a mais tenra idade do sujeito, ou seja, aquelas que impõem tensão na medida correta, possibilitará ainda o desenvolvimento da resiliência, isto é, da capacidade de não resilir (romper, destruir-se) diante dos desafios impostos pelo meio. O não resilir é proporcionado pela “[...] aquisição de recursos internos afetivos e comportamentais (...), associados à disponibilidade de recursos externos – sociais e culturais.” (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010, p. 154). Estes recursos, denominados fatores ou suportes de resiliência, não são inatos, mas construídos de forma gradativa e passam a operar como mecanismos de proteção.

Assim, a resiliência permite a um indivíduo exercer a “capacidade de ter uma vida sadia, mesmo vivendo em um meio insano” (KOTLIARENCO et al, 1997, p.6) e é o que garantirá que mesmo vivendo em uma sociedade que propicia, através do discurso e das práticas ideológicas, o adolescente tenha a possibilidades de não assumir comportamentos abusivos ou de excessivo risco.

Como ninguém é resiliente em todo momento, e devido às novas condições sociais advindas na adolescência, a construção de novos recursos internos e externos é absolutamente necessária para a sobrevivência psicológica. Assim, relações de qualidade precisam ser construídas e reconstruídas nesta fase, para que o sujeito tenha a habilidade de lidar com o mundo e consigo mesmo de forma segura, autônoma, afetuosa e flexível.

Sant’Ana, Loos e Núñez Rodríguez (2010) afirmam que, em síntese, a resiliência pode ser vista como uma capacidade latente nos indivíduos, porém esta somente será desenvolvida a partir de certas qualidade do meio, em especial dos processos interativos entre os seres humanos. E é a partir de tal constatação que se fazem notar os elos entre resiliência e alteridade, bem como

suas repercussões para o desenvolvimento de uma afetividade ampliada, investindo-se em indivíduos – agora adolescentes, amanhã, porém, adultos – mais plenamente desenvolvidos.

Conclusão

Longe de responder conclusivamente às várias questões que envolvem os comportamentos de risco em adolescentes (por ser um tema de grande complexidade), pretendeu-se apresentar à comunidade científica um debate para amadurecimento de ideias, viabilizando futuros estudos.

Buscou-se compreender a adolescência não como um processo naturalizado, mas constituído na relação do sujeito com o seu meio, o que será um fator significativo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, podendo resultar, assim, em comportamentos responsáveis. A construção gradativa de recursos internos e externos que conduz à autonomia nas decisões é possibilitada pela vivência de relações qualitativas e cooperativas, desenvolvendo no adolescente a capacidade de não resilir frente às diferentes situações, algo tão comum nesta fase.

Referências

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

BERTOL, C.E.; SOUZA, M. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.30, n.4, p.824-839, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400012. Acesso em: 14 de maio de 2011.

BOCK, A.M.B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v.11, n.1. p.63-67, jan/junh 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>. Acesso em: 14 de mai de 2011.

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Moraes, 1977.

CALLIGARIS, C. *A sedução dos jovens*. São Paulo: Caderno Mais (Folha de São Paulo), 1998.

COUTINHO, L.G. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. *Pulsional – Revista de Psicanálise*, ano XVIII, n.181. p.13-19, mar 2005. Disponível em: http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/181_02.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2011.

ELKIND, D. Quality conceptions in junior and senior high school students. *Journal of Social Psychology*, n.57, p.459-65, 1962.

ERICKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro:Zahar. 1976.

INHELDER, B.; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976. (Original publicado em 1958).

KOHLBERG, L., MAYER, R. Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*. v.42, n.4, p.449- 496, 1972.

KUHN, D. LANGER, N; KOHLBERG, L; HANN, N. The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetics Psychology Monograph*, n.95, 115, 1977.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, n.30, jul./dez. 2007.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S.; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, S.I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. *Educação e alteridade*. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia* (tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva). 19 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

SANT'ANA, R.S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M.C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, n.36, jan/abr, 2010.

SCHWEBEL, M. Formal operation in first year college students. *Journal of Psychology*, v.91, n.1, p.133-41, set 1975.

WADSWORTH, B.J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. (tradução de Esméria Rovai). 5ª. ed., São Paulo: Pioneira, 1997.

Recebido em: 16/10/2012

Aceite em: 06/12/2012