

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

LISSA MAYARA DOS SANTOS ANDRADE

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
COMPREENSÃO DO SOFRIMENTO/ADOCIMENTO PSÍQUICO DO
ADOLESCENTE: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

CAMPO GRANDE-MS
2022

LISSA MAYARA DOS SANTOS ANDRADE

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
COMPREENSÃO DO SOFRIMENTO/ADOCIMENTO PSÍQUICO DO
ADOLESCENTE: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Linha de pesquisa: Processos psicológicos e suas dimensões socioculturais.
Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

CAMPO GRANDE-MS
2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

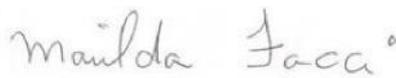
LISSA MAYARA DOS SANTOS ANDRADE

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
COMPREENSÃO DO SOFRIMENTO/ADOCIMENTO PSÍQUICO DO
ADOLESCENTE: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Aprovada em: 30 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Prof^ª Dra. Zaira Fatima de Rezende Gonzalez Leal
(Membro Titular) Universidade Estadual de Maringá



Prof^ª Dra. Sonia da Cunha Urt (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico aos adolescentes de nossa sociedade.
Desejo que possam se apropriar da riqueza criada
pela humanidade, para transformá-la.

AGRADECIMENTOS

Inicio este agradecimento dizendo que por diversos momentos pensei não ser possível chegar até aqui, fechar o ciclo de um sonho muito desejado, ser mestre em Psicologia. Tal processo foi importante para formar em mim, por meio da apropriação do conhecimento, a vontade de, enquanto professora, viabilizar a formação do pensamento crítico em universitários, diante de uma realidade que está posta, mas que pode ser transformada. Durante esses mais de dois anos de mestrado, tive suportes incríveis para os quais dedico parte deste agradecimento.

Aos meus queridos pais Vanderly e Ananias, pelo afeto e incentivo educacional desde a minha alfabetização e que permanecem até hoje. Meu agradecimento a eles que me educaram de forma a valorizar os estudos, a ser dedicada e empenhada.

À minha tia Josiane, que me ensinou que família vai muito além de laços sanguíneos, são laços para a vida. E que carinhosamente transborda a minha vida de afeto.

Ao meu noivo, que com todo afeto me deu todo suporte necessário, e compartilhou comigo a dificuldade em tornar-se mestre. Meu querido, o seu otimismo foi crucial nos momentos de dificuldade.

Ao meu filho de quatro patas “Pi”, que com sua fofura me fez companhia durante o percurso, entre as leituras e escritas.

Às minhas melhores amigas, Oanglah e Leticia, tão queridas e compreensíveis diante de algumas ausências ao longo desses dois anos de mestrado. Os amores de vocês fizeram e fazem a diferença.

Às crianças da minha família, Emily e Miguel, que são afagos ao meu coração. E que genuinamente tornam a minha vida sensível. Sensibilidade necessária para sentir o mundo e não deixá-lo passar despercebido.

A minha psicoterapeuta Melissa que me acolheu, deu suporte e ajudou no processo criativo de dar lugar a humana que sou.

Aos meus colegas de mestrado que compartilharam afetos e conhecimento. Sem dúvidas tornaram o caminho possível.

À minha orientadora Marilda, que produziu comigo o conhecimento, a formação do pensamento crítico - tão necessário. Suas orientações foram precisas, compartilho contigo essa conquista.

Às professoras Sônia Urt e Zaira Leal que desde a qualificação contribuíram

assertivamente para a qualidade desta pesquisa.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) pelo apoio financeiro.

Celebro com vocês, que caminharam comigo, a chegada de um caminho que, sem dúvidas, se ampliará.

“Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma.
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma.
A vida não para.
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara
Tão rara”.
Paciência - Lenine.

RESUMO

A adolescência é um período do desenvolvimento humano permeado por diversas demandas sociais e conflitos, que são com facilidade identificados na instituição escolar. Nesse sentido, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem pode ser afetado quando há algum fator da vida do adolescente em desordem, objetivou-se de forma geral: analisar as produções e literaturas sobre o sofrimento/adoecimento psíquico em adolescentes e suas relações com o processo de escolarização. Como objetivos específicos: Discutir a adolescência como um fenômeno Histórico-Cultural; apresentar as principais discussões sobre o sofrimento/adoecimento psíquico de adolescentes e o processo de escolarização encontradas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); discutir sobre a concepção de depressão como forma de sofrimento/adoecimento psíquico pelo viés da Psicologia Histórico-cultural; e questionar a patologização da tristeza diante de uma sociedade capitalista. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, sob a luz do método materialista histórico-dialético. Assim, a primeira seção apresenta as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, com destaque para o período da adolescência. Já na segunda, apresentamos os resultados do levantamento bibliográfico com as principais discussões encontradas nas bases SciELO e BDTD. Essas informações foram organizadas nos seguintes eixos: 1) concepção e caracterização da adolescência; 2) compreensão da depressão e sintomas da depressão; 3) relação sujeito-escola/sujeito-escola-depressão; 4) relação sujeito e seus grupos de pares e depressão; e, 5) propostas de enfrentamento. Por fim, na seção três discorreremos sobre a compreensão do sofrimento/adoecimento psíquico, trazendo discussões sobre a depressão pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural e retomando os aspectos da adolescência, referente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), formação de conceitos e atividade de comunicação com os pares, atrelando o sofrimento/adoecimento que afeta o desenvolvimento escolar do adolescente. Diante disso, entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural pode possibilitar uma compreensão do sofrimento psíquico de maneira despatologizada, visto que leva em consideração questões objetivas e subjetivas que criam obstáculos para a relação dos adolescentes com a realidade. Assim, por intermédio dos resultados deste estudo, espera-se contribuir com as escolas, com o meio científico e com a sociedade no entendimento dos adolescentes em sofrimento psíquico, pois a compreensão para além da aparência é uma via para superarmos a naturalização do sofrimento/adoecimento psíquico, para que assim seja possível criar propostas com fins a emancipação e superação dos vieses biologizantes que adoecem ainda mais os sujeitos. Este trabalho realizou-se com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), bolsa processo nº 71/700.166/2020.

Palavras-chave: Adolescência; Sofrimento Psíquico; Escolarização; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Adolescence is a period of human development permeated by various social demands and conflicts, which are easily identified in the school institution. In this sense, understanding that the teaching-learning process can be affected when there is some factor in the adolescent's life in disorder, the objective was in general: to analyze the productions and literature on psychological suffering/illness in adolescents and their relationship with the schooling process. As specific objectives: Discuss adolescence as a Historical-Cultural phenomenon; present the main discussions about psychological suffering/disease in adolescents and the schooling process found in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations databases; discuss the concept of depression as a form of psychological suffering/illness from the perspective of Historical-Cultural Psychology; and question the pathologization of sadness in the face of a capitalist society. The methodology used was bibliographic research, under the light of the historical-dialectical materialist method. Thus, the first section presents the contributions of Historical-Cultural Psychology on human development, with emphasis on the period of adolescence. In the second, we present the results of the bibliographic survey with the main discussions. This information was organized in the following axes: 1) conception and characterization of adolescence; 2) understanding depression and symptoms of depression; 3) subject-school/subject-school-depression relationship; 4) subject and peer group relationship and depression; and, 5) proposals for confrontation. Finally, in section three we discuss the understanding of psychological suffering/illness, bringing discussions about depression from the perspective of Historical-Cultural Psychology and resuming aspects of adolescence, referring to the development of higher psychological functions, formation of concepts and communication activity with peers, linking the suffering/illness that affects the adolescent's school development. In view of this, we understand that Historical-Cultural Psychology can enable an understanding of psychic suffering in a depathologized way, since it takes into account objective and subjective issues that create obstacles for the relationship of adolescents with reality. Thus, through the results of this study, it is expected to contribute with schools, with the scientific environment and with society in the understanding of adolescents in psychological distress, since understanding beyond appearance is a way to overcome the naturalization of suffering/ mental illness, so that it is possible to create proposals with the aim of emancipating and overcoming the biologizing biases that make the subjects even more ill. This work was carried out with the support of the *Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul* (FUNDECT), grant process nº 71/700.166/2020.

Keywords: Adolescence; Psychic Suffering; schooling; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART.	Artigos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEBES	Centro Brasileiro de Estudos de Saúde
CID-10	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
E-R	Estímulo – Resposta
FPS	Funções Psicológicas Superiores
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
HIV	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
MS	Mato Grosso do Sul
OMS	Organização Mundial da Saúde
WHO	<i>World Health Organization</i>
PHC	Psicologia Histórico-cultural
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Quantitativo anual de publicações de artigos, dissertações e teses	74
Gráfico 2 – Metodologia de pesquisa	75
Gráfico 3 – Referencial teórico de pesquisa.....	77
Figura 1 – Eixos de análise.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados obtidos a partir de palavras-chave.....	73
Tabela 2 – Instrumentos utilizados na pesquisa.....	79
Tabela 3 – Concepção de adolescência.....	82
Tabela 4 – Caracterização da adolescência.....	83
Tabela 5 – Definição de depressão.....	86
Tabela 6 – Caracterização da depressão.....	87
Tabela 7 – A relação sujeito e escola.....	88
Tabela 8 – Relação sujeito, escola e depressão.....	94
Tabela 9 – Relação sujeito e seus grupos de pares.....	97
Tabela 10 – Relação sujeito, grupo de pares e depressão.....	98
Tabela 11 – Propostas de enfrentamento.....	100
Tabela 12 – Propostas individualizantes.....	100
Tabela 13 – Propostas para o coletivo na escola.....	102
Tabela 14 – Propostas envolvendo aspectos sociais.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
SEÇÃO I – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO: DESTAQUE PARA A ADOLESCÊNCIA.....	20
1.1 A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DO ADOLESCENTE PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA.....	21
1.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES...	37
1.3 A ATIVIDADE PRINCIPAL NA ADOLESCÊNCIA – A RELAÇÃO COM PARES, O ESTUDO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	52
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	69
SEÇÃO II - O SOFRIMENTO/ADOCIMENTO DE ADOLESCENTES E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NAS BASES SCIELO E BDTD.....	72
2.1 DADOS GERAIS DA PESQUISA.....	74
2.2 PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS: ENLACES DE ADOLESCÊNCIA E SOFRIMENTO.....	80
2.2.1 Concepção e caracterização da adolescência.....	81
2.2.2 Compreensão de depressão e sintoma da depressão.....	85
2.2.3 Relação sujeito e escola/ sujeito-escola-depressão.....	87
2.2.4 Relação sujeito e seus grupos de pares.....	96
2.2.5 Propostas de enfrentamento.....	99
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	105
SEÇÃO III – UMA ANÁLISE DO SOFRIMENTO/ADOCIMENTO PSÍQUICO PARA ALÉM DO APARENTE: AVANÇOS POSSÍVEIS.....	109
3.1 DISCUSSÕES SOBRE A RELAÇÃO SAÚDE-DOENÇA.....	110
3.2 DEPRESSÃO: PATOLOGIZAÇÃO DA TRISTEZA?	117
3.3 SOFRIMENTO/ADOCIMENTO E A DESINTEGRAÇÃO/ DESAGREGAÇÃO DO PSIQUISMO – DISCUSSÕES SOBRE A DEPRESSÃO....	128
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153

INTRODUÇÃO

A vida de um indivíduo é permeada por vários períodos ao longo do seu desenvolvimento, especificamente, na fase da adolescência, de maneira acentuada, enfrenta-se uma série de experiências que podem os colocar em condições de sofrimento e dificultar o cumprimento de seus projetos de vida, objetivos e expectativas. Diante disso, observamos que o sofrimento desses sujeitos é por vezes rotulado e naturalizado como simplesmente decorrente da adolescência.

O interesse pessoal por esse objeto de estudo, relacionado ao sofrimento psíquico do adolescente, emergiu após algumas experiências na época da graduação e pós-graduação em Avaliação e Perícia Psicológica, em que, ao estudar o fenômeno da saúde mental e da adolescência, me inquietava devido a não concordar com uma explicação superficial desse período da vida e do sofrimento psíquico (e suas diversas derivações com nomenclaturas psiquiátricas).

Também tive uma experiência profissional junto a equipe psicossocial de uma secretaria do governo do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), que concedia bolsas de estudos em contrapartida de um estágio acadêmico para a população, que em grande parte eram adolescentes. Nos atendimentos pela equipe psicossocial era possível observar casos com diagnósticos diversos, alguns sujeitos realizavam acompanhamento médico ou psicológico, outros não, assim como era notável a ausência de apoio de amigos e familiares ou, quando havia, eram poucas relações de longa data. Por esse motivo, interessei-me pelo estudo a fim de compreender quais são os reais determinantes e como é possível criar formas de enfrentamento diante desse problema social.

Nessa perspectiva, o intuito é contribuir com a área acadêmica a fim de avançar em estudos que compreendam os diversos diagnósticos para além do aparente, como uma forma de sofrimento psíquico, de modo a não responsabilizar o sujeito por seu sofrimento e, também, nas formas de enfrentamento, como poderemos observar ao longo desta dissertação. Além disso, em nível social esperamos que nossa pesquisa se oriente para além da teoria e se efetive em formas de humanização, emancipação e em um ensino pedagógico que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos.

Dessa forma, compreendemos como um problema de ordem social¹, formado a partir de

¹ O termo problema social, é compreende-se pela concepção de Maria da Conceição Tavares da Silva (1967, p.209) onde “o problema social consiste num sentimento de insatisfação ante uma dada situação coletiva, reconhecida, evidentemente por comparação com outras, como uma situação de inferioridade, considerada susceptível de melhoria e julgada injusta.

fatores disfuncionais e que também contribuem para o agravamento de sintomas que afetam o desenvolvimento escolar do adolescente, sendo este o propósito desta pesquisa, analisar o sofrimento/adoecimento psíquico em adolescentes e suas relações no processo de escolarização. Nossos objetivos específicos são: apresentar as principais discussões sobre o sofrimento/adoecimento psíquico de adolescentes, a depressão e o processo de escolarização encontradas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); discutir sobre a concepção da depressão como forma de sofrimento/adoecimento psíquico pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural (PHC); questionar a patologização da tristeza diante de uma sociedade capitalista.

Este trabalho realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica com ênfase na PHC, visto que entendemos que a pesquisa bibliográfica é de suma importância para apresentar os dados que estão sendo produzidos em relação a temática da presente pesquisa. A pesquisa bibliográfica é caracterizada por um levantamento cujo objetivo é “potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além” (Galvão, 2011, p. 1) Estudamos autores clássicos da PHC e seus continuadores para a compreensão da fase da adolescência assim como da depressão. Dessarte, essa teoria se fundamenta no método do materialismo histórico-dialético.

Além disso, consultamos as seguintes bases de dados: SciELO e BDTD para analisar o que estava sendo produzido em relação a temática deste estudo que é a PHC, a qual compreende o ser humano para além de seu funcionamento orgânico, analisando as relações sociais como fundamentais para a formação do sujeito.

Utilizamos da terminologia sofrimento/adoecimento psíquico para nos referirmos a depressão como uma forma de sofrimento psíquico. Essa terminologia já vem sendo utilizada nos campos de saúde mental e da atenção psicossocial com a finalidade de romper com as terminologias utilizadas pela psiquiatria, como transtorno mental ou doença mental, que enfatizavam a medicalização. Os autores Kinoshita et al., (2016, p. 52) tecem considerações sobre o significado do sofrimento psíquico, sendo este:

[...] compreendido como um estado em que esse esforço por unidade e coerência se encontra diante de obstáculos em que as mediações não são efetivas na preservação de unidade e que levam a pessoa a uma estagnação e à percepção ou sentimento da iminência de decomposição. Isso ocorre não somente como processo biológico ou orgânico, mas fundamentalmente como parte da experiência de vida que corresponde a um mal-estar, desconforto ou dor, a qual bloqueia a dinâmica de transformações nos sujeitos, enrijecendo a forma como esses se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o ambiente.

Assim, o sofrimento psíquico está relacionado a vários fatores, que são produzidos em decorrência de fatores objetivos e subjetivos, tornando-se uma obstrução aos modos dos

indivíduos conduzirem a vida. Diante disso, é necessário transcender o senso comum que culpabiliza a pessoa que está em sofrimento, o que prejudica a análise desse fenômeno para além da aparência e assim encontrar as reais determinações que permeiam tal adoecimento (ALMEIDA, 2018).

Não há como negar que o capitalismo transformou as relações sociais e afetou significativamente a vida do indivíduo de forma ampla. Almeida (2018, p. 1) traz, em sua tese, a análise do sofrimento psíquico expresso como depressão e bipolaridade e afirma o seguinte: “[...] sustentamos a tese segundo a qual a gênese da depressão e da bipolaridade está radicada nos processos críticos da vida social, como expressão das crescentes exigências psíquicas e resistência às constrições pelo capital”.

Quando tratamos de depressão é importante apresentar, brevemente, como ela é definida a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), que predominantemente são utilizados para diagnósticos, com o intuito de explicar como tais manuais compreendem tal sofrimento.

De acordo com o DSM-5 (2014, p. 155) a depressão é categorizada da seguinte maneira:

Os transtornos depressivos incluem transtorno disruptivo da desregulação do humor, transtorno depressivo maior (incluindo episódio depressivo maior), transtorno depressivo persistente (distímia), transtorno disfórico pré-menstrual, transtorno depressivo induzido por substância/medicamento, transtorno depressivo devido a outra condição médica, outro transtorno depressivo especificado e transtorno depressivo não especificado.

O DSM-5 (2014) diferencia os transtornos depressivos dos transtornos bipolares e outros transtornos relacionados, em relação aos aspectos de duração, o momento ou a etiologia presumida, mesmo tendo características semelhantes, como humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas.

Quanto ao CID-10, este apresenta os sintomas como: rebaixamento do humor, redução da energia e diminuição da atividade, alteração da capacidade de experimentar o prazer, perda de interesse, diminuição da capacidade de concentração, fadiga mesmo após um esforço mínimo, problemas com o sono, diminuição do apetite, diminuição da autoestima e da autoconfiança, ideias frequentes de culpabilidade e/ou de indignidade (CID-10, 1993).

Percebe-se que da mesma maneira, o CID-10 diferencia-os pela quantidade e a gravidade dos sintomas, classificando-os em leve, moderado e grave. Diante do exposto, pontua-se algo que nos chama a atenção quanto ao diagnóstico do DSM-5 e do CID-10, os quais parecem centralizar na duração cronológica ou na mensuração do sofrimento para fechar um diagnóstico. Ressalta-se que essa questão levantada precisa ser refletida e expandida, o que traz

uma justificativa a mais para a realização deste estudo. É a partir disso, que objetivamos analisar o sofrimento/adoecimento psíquico para além de seus sintomas.

Em relação à organização, a dissertação divide-se em três seções. Na seção I tratamos das contribuições da psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, com destaque para a adolescência, com os seguintes subtópicos: 1.1 – A constituição psíquica do adolescente pela apropriação da cultura; 1.2 – O desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e 1.3 – A atividade principal na adolescência – a relação com pares, o estudo e o processo de escolarização.

Na seção II apresentamos uma revisão bibliográfica com as principais discussões encontradas nas bases de dados SciELO e BDTD. Nesta seção expomos os dados gerais da pesquisa e os enlaces da adolescência e sofrimento, contemplando os seguintes eixos: concepção e caracterização da adolescência; compreensão de depressão e sintoma da depressão; relação sujeito e escola/ sujeito-escola-depressão; relação sujeito e seus grupos de pares e depressão; e propostas de enfrentamento.

E, por fim, na seção III, discorreremos sobre a compreensão do sofrimento/adoecimento psíquico, trazendo discussões sobre a depressão pelo viés da PHC, e, finalmente, retomamos os aspectos da adolescência, referente ao desenvolvimento das FPS, formação de conceitos e atividade de comunicação com os pares, atrelando ao sofrimento/adoecimento que afetam o desenvolvimento escolar do adolescente.

O presente trabalho realizou-se com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), bolsa processo nº 71/700.166/2020.

SEÇÃO I – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO: DESTAQUE PARA A ADOLESCÊNCIA

“Os clássicos são livros que quanto mais acreditamos conhecê-los de ouvir falar, mais novos, inesperados e inéditos eles se tornam quando realmente os lemos de verdade. O clássico não nos ensina necessariamente algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que já sabíamos (ou pensávamos saber), mas não sabíamos que ele havia sido o primeiro a dizê-lo (ou a se relacionar com ele de uma maneira especial)” (CALVINO, 1993, p. 12).

Iniciar a dissertação com a reflexão de Ítalo Calvino nos parece prudente e potente, ainda mais em tempos em que o conhecimento se tornou requisitado, porém, aligeirado, sobressaindo as diversas formas inovadoras de se fazer o conhecimento. Diante disso, entendemos serem os clássicos uma via interessante para resgatar uma compreensão do sujeito, da sociedade e do sofrimento psíquico em direção a sua essência, ancorado em uma perspectiva dialética, intrínseca às questões históricas e sociais.

Discutir o desenvolvimento humano com ênfase na adolescência a partir da PHC permite olhar para este período da vida de uma forma possível sem patologizá-la e ampliar as possibilidades de uma educação que viabilize ao adolescente um desenvolvimento psíquico adequado. No decorrer desta seção, apresentaremos as contribuições desta teoria para o desenvolvimento do psiquismo do adolescente pela apropriação da cultura, o desenvolvimento das FPS, a atividade principal neste período e, por fim, o processo de escolarização e sofrimento/adoecimento do adolescente.

A discussão elencada no subtópico 1.1 tem por objetivo trazer a implicação da compreensão da PHC referente a adolescência, seu caráter histórico, cultural, além do método materialista histórico-dialético a fim de questionar o olhar biologizante, naturalizante e, por vezes, patológico que paira sobre este período, além das rotulações como difícil, turbulento, conflituoso, rebelde, dentre outros. Assim, questionamos: o que é a adolescência além de meras descrições características? O biológico dá conta de explicar as suas peculiaridades? O que torna a adolescência diferente para adolescentes diferentes? E qual o papel da cultura, além da concepção de “meio” que diversas teorias “incluem” em suas explicações?

O tópico 1.2 visa investigar o desenvolvimento das FPS, tanto em seu decurso histórico, quanto em seu desenvolvimento no período da adolescência. Entendemos que na adolescência estas funções se desenvolvem de maneira diferenciada, portanto, explicaremos sobre como são desenvolvidas, quais são suas repercussões e qual o papel do processo de ensino-aprendizagem nesse percurso.

Já no tópico 1.3 tratamos sobre as atividades principais na adolescência, no entanto,

antes de adentrar nessa questão é importante esclarecer que as atividades principais não se dão espontaneamente, mas emergem como uma necessidade a ser satisfeita. Nesse sentido, é possível que por questões de desigualdades sociais, não sejam estas as atividades que guiem o desenvolvimento, como por exemplo, adolescentes que precisam trabalhar para fins de subsistência.

Entendemos também que geralmente neste período, a atividade de estudo é guia de desenvolvimento para a inserção no ensino superior, assim como, que há um afastamento de seus familiares e adultos para uma aproximação com os seus pares, relação essa que tem uma função importante para o desenvolvimento do adolescente, tendo em vista ser com eles que compartilham ideias e momentos em comum, complexificando sua personalidade, percepção de si e do mundo. Em resumo, neste tópico objetivamos abordar tais atividades, quais são suas funções para o desenvolvimento do adolescente e de que forma contribuem para o adolescente que está em sofrimento/adoecimento psíquico.

1.1 A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DO ADOLESCENTE PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA

Para iniciar a discussão deste tópico cabe um questionamento bastante rico de Tolstij (1989): A adolescência foi sempre uma idade difícil?. Ele prossegue, definindo etimologicamente a palavra adolescente, *podróstok*, que de origem russa, a partir de Vladimir Dahl, significa criança em idade de crescimento. Em seguida, Tolstij nos questiona novamente, mas, isso é tudo? É possível definir o adolescente somente por um crescimento? A partir disso, ao longo deste tópico trataremos deste período da vida humana e a constituição de seu psiquismo a partir de estudiosos da PHC.

Mascagna (2009) reflete que as ciências em geral buscam estudar a origem do homem, seus aspectos de desenvolvimento humano e seus comportamentos com o intuito de compreender o homem e seus fenômenos. Já a psicologia, especificamente, procura compreendê-lo desde o seu nascimento até a velhice, porém é comum que as correntes psicológicas naturalizem e biologizem esse percurso do desenvolvimento humano e psicológico.

Leal (2016, p. 21), relata o quão a compreensão da adolescência como “um conjunto de ideias e concepções que ditam não só o comportamento dos adolescentes, mas também dos adultos em relação a eles” permeia essa fase da vida. Já Tolstij (1989) comenta que em tempos passados a passagem da infância para adolescência era marcada pela maturação sexual

sinalizando uma maturidade para cumprir com deveres sociais mais complexos.

O entendimento a partir do viés da maturação biológica colabora com mitos do senso comum que se propagam com facilidade e prejudicam a compreensão da adolescência de maneira histórica e cultural (SOUZA; SILVA, 2018), que por sua vez traduz este período somente através de características que também são reforçadas por meio dos manuais, como o DSM-5 e CID-10, conforme observa-se na introdução.

Diante disso, fica o seguinte questionamento: como pode o desenvolvimento humano ser algo universal e inato que não se transforma com as mudanças sócio-históricas? É claro que é natural o homem nascer, se desenvolver e morrer, mas esses processos não ocorrem da mesma maneira em todas as pessoas. As variáveis de condições sociais e de lugares precisam ser consideradas devido ao fato de o desenvolvimento psíquico estar atrelado às condições sócio-históricas. Por essa razão, é relevante trazer as contribuições da PHC que concebe o homem como um indivíduo que está em constante movimento e contradição, que se desenvolve em uma sociedade que é construída historicamente por ele mesmo e que é ativo e transformador de sua própria história.

A PHC é uma teoria que visa superar a dicotomia corpo e mente e esta presente em diversas correntes psicológicas, aqui ela intenta-se subverter a ideia de fase “turbulenta e difícil” em que a adolescência permeia tanto o campo científico quanto o senso comum. Denominação essa que ignora a historicidade da fase, e parte apenas de um contexto individualista, ocasionando por diversas vezes na responsabilização do próprio indivíduo por sua condição social e sofrimento. Vigotski²¹ (2000, p. 112) aponta que “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético”, o que indica a importância desse estudo.

Quaisquer investigações de um objeto de estudo incitam a busca e a elaboração do método adequado, por essa razão, objeto e método caminham juntos (VYGOTSKI, 2006). Da mesma forma, a elaboração do problema e o objeto se desenvolvem juntos, mas não de modo paralelo. Podemos dizer que Vygotski (2006, p. 47) considera o método como a base da investigação, sendo a “premissa e o produto, ferramenta e resultado da investigação”. Por essa razão, é imprescindível apoiar-se em um método autêntico e utilizá-lo de maneira adequada.

Vigotski (2000) discorre que o método materialista histórico-dialético, o qual é o método vigente nesta pesquisa e está presente em todas as análises de Vigotski, advém de

² O nome do autor tem sido grafado em diferentes formas na literatura científica ocidental, como: Vygotsky, Vigotsky ou Vigotskii por não ter sido padronizado. Utilizaremos a grafia “Vigotski”, mas no caso de citação de obras respeitaremos a grafia que consta na referência. A tradução dessa citação e das demais presentes nesta dissertação são de responsabilidade da autora.

influências de Karl Marx, que por meio deste método, elaborou um melhor entendimento do homem e da própria psicologia pelo princípio dialético, pois em suas palavras ao “definir a natureza do psiquismo era uma tarefa da psicologia e, nesse sentido, tinha que fazer ciência trabalhando a dialética com os fenômenos psicológicos propriamente ditos” (2000, p. 101).

Prosseguindo, Vigotski (2000) concordava com Marx ao pontuar que a ciência seria supérflua se a aparência e a essência do objeto fossem a mesma e, caso fossem, a ciência perderia seu sentido, e é este o caráter dialético, desvelar as contradições e investigar a essência. Por esse motivo, este método parte do concreto, da totalidade das relações, e não de partes fragmentadas a fim de tornar-se possível entender o lugar que as partes ocupam dentro da totalidade.

Vigotski (2010) comenta que a partir de 1920, este caráter do biologismo foi substituído por uma tentativa de compreender o homem como social por meio de uma doutrina de dois fatores. Ele prossegue, destacando que a ideia do caráter social entendia o homem como um ser adaptável ao meio social e que seu comportamento dependeria das condições sociais postas, mas estudos como de P. Blonski³ já se inclinava para uma perspectiva mecanicista, cujos estímulos externos eram por si só determinantes. Vigotski superou essa questão, conduzindo para os fundamentos socioculturais que apresentaremos a seguir.

Em relação a esses fundamentos, Leal (2010) argumenta que há uma crítica desta naturalização e patologização que cercam a adolescência. A partir da PHC entende-se o homem para além do biológico, sendo que este não se desenvolve naturalmente e através de elementos inatos, mas como um ser histórico e cultural, ou seja, ele se desenvolve por meio das relações sociais que são estabelecidas e se apropria da cultura que foi produzida pelos homens. Leontiev (2004) também corrobora ao afirmar que o ser humano é um ser social cuja vida provém de sua experiência em sociedade e através da cultura criada pela humanidade.

O ser humano difere dos animais, explica Leontiev (2004), principalmente porque sua marca de desenvolvimento está em seu processo de hominização, fruto de sua vida organizada na base do trabalho, logo, as leis as quais está submetido não são as biológicas, mas sim as sócio-históricas. O ser humano já possui todas as propriedades biológicas que viabilizam o seu

³ Blonski, Pavel Petrovich (1884-1941) – Pedagogo e psicólogo soviético. Foi um dos que tentou tornar a psicologia soviética em filosofia marxista. Também elaborou a teoria da escola de trabalho e participou ativamente de sua organização. Seus estudos concentraram-se na infância e em princípio subestimava o valor da maturação do organismo para o desenvolvimento. Desenvolveu sua tese sobre a idade de transição do sujeito representado pelos dentes de leites e definitivos, este último pode ser considerado como a época de civilização da criança e a época em que se inicia a aprendizagem da ciência contemporânea. O autor também estudou sobre a ideologia e a psicologia de classes e teceu críticas sobre a compreensão destas como imitações. Para ele, na criança, a psicologia de classes é produto de sua colaboração com o mundo. Blonski entende o adolescente como um membro ativo da sociedade (VYGOTSKI, 2006).

desenvolvimento sócio-histórico, mas suas mudanças biológicas hereditárias não são determinantes para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, devido às suas necessidades, ele transforma a natureza e cria objetos para a sua satisfação.

Para Tolstij (1989) a maturação sexual e suas mudanças, que em sua maior parte são fisiológicas, não são o bastante para sinalizar uma maturidade em um organismo. Outra perspectiva encontrada é a definição da adolescência como uma fase de transição da infância para a vida adulta. Leal (2010) tece críticas quanto a tal viés, pois, entender tais concepções como decorrentes de uma visão do homem enquanto natureza inata, subentende-se ser possível que o sujeito se desenvolva de maneira natural e se humanize independentemente das condições sociais. Essa visão enquanto transição colabora com uma compreensão naturalista do desenvolvimento humano e psíquico, e não integra toda a sua complexidade.

Vigotski (2000) contribuiu muito para o avanço de tais ideias; seus estudos sobre o desenvolvimento psíquico são de grande valia. Ao refletir que a psicologia deve estar implicada no estudo do comportamento, considerando o psiquismo, o biológico, o social, o cultural e como se relacionam entre si, e não da forma como é compreendido, através dos fragmentos, partes isoladas e como processos à parte de sua totalidade. Vigotski (2000) questionou as tentativas de uma psicologia mecanicista e já insistia nessa compreensão integrada e dialética, explicando como se dá a formação do psiquismo:

A psique não deve ser considerada como uma série de procedimentos especiais localizados em algum lugar como um complemento ou separado de processos cerebrais, como um epifenômeno ou apêndice. O psíquico não deve ser confundido com o físico. A singularidade qualitativa do psíquico foi considerada irredutível. O psíquico teve de ser estudado como a expressão subjetiva desses mesmos processos, uma característica qualitativa especial das funções superiores do cérebro. Essa era uma evidência e uma condição básica da análise psicológica dialética. (VIGOTSKI, 2000, p. 107).

Em sua obra denominada *Paidología de la adolescencia*, Vygotski (2006) explicou o modo como ocorre o desenvolvimento cultural nessa fase e as mudanças, enfatizando que essas não são decorrentes de uma maturação biológica. A forma como Vygotski explica a adolescência é expressivamente diferente de diversos teóricos de sua época. Rompendo com os estudiosos tradicionais devido a compreensão quanto às transformações existentes na forma e no conteúdo do pensamento, principalmente as novas formas intelectuais que são viabilizadas na adolescência. Além do mais, concebe esse período a partir de uma totalidade e não de modo fragmentado.

Esta compreensão de Vygotski constituiu-se a partir de influências de Karl Marx e de B.

Espinosa⁴, que colaboraram para a concepção da adolescência de maneira complexa, singular, contraditória, dinâmica e formada a partir de aspectos históricos e culturais. Este período do desenvolvimento é um momento em que há uma nova forma de funcionamento psíquico da qual emerge também uma nova função social para o adolescente (VYGOTSKI, 2006).

As contribuições de Vygotski (2006) foram essenciais para a compreensão do desenvolvimento por meio da perspectiva histórico-cultural. A partir de diversos estudos produzidos pelo autor, a adolescência teve destaque, sendo entendida de maneira diferenciada. Geralmente, a adolescência é tida por conotações negativas, como rebeldia e falta de limites, estabelecida como uma causa natural do desenvolvimento focada no corpo humano, todavia para ele a adolescência se estabelece a partir das relações do indivíduo com o mundo.

Nascimento e Zibetti (2020) comentam que Vygotski (2006) tece algumas críticas importantes sobre o desenvolvimento na adolescência. As mudanças neste período não são decorrentes de mudanças na estrutura orgânica do cérebro, mas significam transformações na forma de organizar o pensamento, ou seja, a promoção das FPS não depende da maturação cerebral, mas sim da qualidade da mediação cultural. Por esse motivo, Vygotski defende a aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano, perspectiva essa que será abordada no próximo tópico.

Tolstij (1989) em sua época já discutia a percepção de “difícil e crítica” que permeia os comportamentos do adolescente e suas características de desequilíbrio psíquico. Isso ocorre devido a uma dificuldade em encontrar o seu lugar nas novas condições sociais, sendo esse o ponto de partida para as demais mudanças desse período. Ele prossegue afirmando que essa crise pode ser mais bem conduzida a partir de influências pedagógicas e que em condições favoráveis a adolescência poderá ter um caráter positivo de impulsionar o desenvolvimento psíquico. Pensando no desenvolvimento desta pesquisa centrada no sofrimento/adoecimento do adolescente, refletimos o quanto o fato de se afastar das atividades escolares compromete esse desenvolvimento.

Leal e Facci (2014, p. 22) comentam, nesse sentido, que a adolescência “não é um fenômeno linear, baseado em mudanças corporais biológicas, mas um processo dinâmico que pode transcorrer de diferentes maneiras, segundo o contexto em que se insere”. Além do mais, o adolescente vivenciará um processo lingo, doloroso e complexo devido ser um período de rupturas, em que cada adolescente poderá viver esse período de maneira diferente. A escola é

⁴ Espinosa, Baruch (1632-1677) – Filósofo holandês considerado um dos principais pensadores da linha racionalista e da filosofia moderna. Teve destaque em seus estudos na teologia e política. Teve contribuições sobre o campo afetivo do ser humano de modo a integrar afeto-corpo-mente (SANTANA, 2019).

um dos espaços onde o adolescente se desenvolve. Logo, a abordagem que orienta este estudo compreende que é nessa fase que os adolescentes apresentam potencialidades que precisam ser exploradas e direcionadas, sendo a escola a principal via para favorecer a apropriação dos conhecimentos científicos e conseqüentemente um desenvolvimento satisfatório.

Nessa perspectiva, a apropriação dos conhecimentos científicos possibilitaria o desenvolvimento das FPS, contribuindo para a ampliação da compreensão de sua própria realidade e por intermédio do coletivo pode propor formas de transformar a sociedade. Posto isso, no decorrer desta seção apresentaremos importantes teóricos que contribuíram e ainda contribuem para uma perspectiva qualitativamente revolucionária do ser humano, da adolescência e do processo de escolarização.

Leontiev (1978) explica que alguns estudiosos, como Margaret Mead⁵, iniciaram a discussão sobre a personalidade enquanto uma concepção antropológica cultural cujas características humanas são de natureza cultural e não biológica. A personalidade nessa concepção se trata de uma “individualização do sistema de cultura no qual o homem é incluído no processo de sua aculturalização” (1978, p. 106). Podemos relacionar aparentemente a origem da crise da adolescência tendo como início a maturação sexual, no entanto, como é possível partir de tal compreensão em uma cultura em que tal crise não exista?

A partir do método dialético, de acordo com Leontiev (1978), é possível entender o automovimento do desenvolvimento que permite compreendermos as contradições existentes na vida. A partir desse método podemos afirmar que indivíduo e personalidade são produtos das relações estabelecidas, relações de classe. A personalidade é determinada por meio das mesmas relações que a formam, ou seja, das relações sociais que o homem estabelece em sua atividade objetivada. Leontiev explica a possibilidade de estudar a personalidade por meio do estudo das transformações, sendo estas resultantes do automovimento da atividade do indivíduo em suas relações sociais. Em suas palavras:

Como já vimos, na variedade de seus tipos e formas, elas são caracterizadas pela semelhança de suas estruturas internas e pressupõem suas regulações conscientes, isto é, a presença de consciência e, em estágios conhecidos, o desenvolvimento também da autoconsciência do sujeito (LEONTIEV, 1978, p. 112).

Vygotski (2006) afirma que um desenvolvimento efetivo ocorre quando há o enraizamento na cultura, apresentando mudanças evolutivas e revolucionárias, de uma maneira

⁵ Margaret Mead (1901-1978) – Antropóloga cultural norte-americana. Foi uma das expoentes da escola culturalista norte-americana. Enquanto docente na Universidade de Columbia desenvolveu estudos sobre a infância, adolescência, personalidade e cultura. Também desenvolveu teorias sobre a relação entre cultura e personalidade, socialização e sexualidade. Uma de suas contribuições relevantes foi sobre a influência do aprendizado sociocultural no comportamento dos sujeitos (FELIPPE; OLIVEIRA-MACEDO, 2018).

dialética, ou seja, com avanços e retrocessos, contradições e a luta entre o momento natural e o cultural. Portanto, o desenvolvimento é dinâmico e ativo, sendo que as relações estabelecidas com o indivíduo e o meio são essencialmente diferentes em cada idade, o que é denominado por Vigotski de situação social ⁶de desenvolvimento, em que as mudanças produzidas no curso do desenvolvimento modificam a própria situação social. Nessas relações que o adolescente mantém, estão as estabelecidas com outros adolescentes, que também ocorrem nos espaços escolares.

Leal (2016) traz aspectos importantes sobre o desenvolvimento para além do biológico, sendo este concebido como um fenômeno histórico e social, baseado em mudanças qualitativas que ocorrem de diferentes formas em suas diferentes etapas, de acordo com as transformações individuais que estão relacionadas ao contexto social. A autora considera os aspectos culturais como de grande valia, tendo em vista que as FPS são formadas pela inserção do indivíduo na cultura e a aprendizagem tem o papel de impulsionar o desenvolvimento dessas funções.

Sendo assim, as funções “envolvem o domínio de meios externos de desenvolvimento da cultura e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, exigindo a utilização significativa de mediadores e vinculam-se diretamente ao processo de escolarização” (LEAL, 2016, p. 43), logo, pode-se considerar o desenvolvimento das FPS como o núcleo fundamental da personalidade do adolescente. Ressaltamos que no próximo item apresentaremos o desenvolvimento das FPS na adolescência.

Vygotski (2006) explica que as FPS também estão relacionadas com a personalidade, pois, para ele, as formas culturais de comportamento são reações da personalidade. Facci (2004) também partilha da mesma ideia de que a personalidade está relacionada com o desenvolvimento dessas funções. Dessa forma, Vygotski (2006) afirma a necessidade de estudar a personalidade do adolescente compreendendo sua dinâmica e sua estrutura. Para ele, há leis fundamentais que são reguladoras do desenvolvimento e da estrutura das FPS, sendo essas, como mencionado acima, o núcleo da personalidade.

Vygotski (2006, p. 226) inicia pela 1ª lei que se refere a “transição das formas e modos de comportamento naturais, imediatos e espontâneos para os mediadores e artificiais que

⁶ A situação social do desenvolvimento é a relação integrativa, de como o sujeito estabelece a relação com o mundo. E essa relação se faz diferente e específica a cada período do desenvolvimento, e fazem parte da formação do desenvolvimento psíquico e das formações qualitativamente novas que se fazem ao indivíduo. São as mudanças das situações sociais que demandam o surgimento das neoformações, as quais tratam de novas qualidades psíquicas que se fazem presentes em uma etapa evolutiva, ou seja, as novas necessidades, motivos e capacidades que emergem para o indivíduo em seu desenvolvimento. Percebe-se que a compreensão negativa das crises que fazem parte do desenvolvimento, por vezes, limita sua compreensão, ocasionando a destruição das neoformações da etapa precedente à crise (TOLSTIJ, 1989).

surtem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas". Explicando melhor, na ontogênese, essa transição está relacionada ao desenvolvimento histórico da conduta humana, sendo que as funções elementares se tornam mais complexas no aprimoramento das formas e elaboração de pensamento a partir, principalmente, dos signos como a linguagem.

Assim, conforme Vigotski, o desenvolvimento cultural do comportamento se dá estreitamente vinculado ao desenvolvimento histórico e social da humanidade, ou seja, é imprescindível ao estudar a adolescência, e o seu sofrimento psíquico, de forma integrada e não partindo somente de uma compreensão individualizada do adolescente.

A segunda lei estabelecida por Vygotski (2006, p. 226) discute que “as relações entre as funções psicológicas superiores foram, por vezes, relações reais entre homens; no processo de desenvolvimento das formas coletivas, sociais de comportamento, tornaram-se um modo de adaptação individual, formas de comportamento e pensamento da personalidade”. Nesse sentido, o estudo e o entendimento da personalidade dirigiu-se por tempos de maneira isolada e podemos apontar que até hoje há teorias que ainda prosseguem dessa forma. No entanto, Vigotski, em sua época, já discutia que as FPS são produtos das formas sociais coletivas de comportamento, ou seja, são frutos históricos e culturais.

A terceira lei possui relação com a segunda e trata da transição das funções do exterior para o interior. A princípio, o que é uma operação externa, se torna interna a partir da mediação dos signos apresentados pelo outro, ou seja, “nos convertemos a nós mesmos através dos outros” (Vygotski, 2006, p. 229). Prosseguindo com as leis citadas acima:

Vemos, portanto, como as leis complexas se manifestam na estrutura dinâmica da personalidade do adolescente. O que normalmente se chama personalidade nada mais é que a autoconsciência do homem que se forma precisamente então: o novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si mesmo, o homem se torna consciente de si mesmo como de uma certa unidade. Este é o resultado final e o ponto central de toda a era de transição (VYGOTSKI, 2006, p. 231).

Por fim, Vygotski (2006) contribui significativamente quanto à estrutura e dinâmica da personalidade, inclusive ao afirmar que a mudança da estrutura psicológica da personalidade se configura como o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico do adolescente. O autor prossegue discutindo a ideia de que a autoconsciência se estabelece como um novo princípio que marca o desenvolvimento cultural, viabilizando ao adolescente compreender os outros de maneira complexa, ampla e profunda. No entanto, é imprescindível entender sua formação não enquanto uma ordem natural, mas como um desenvolvimento histórico, só assim chegaremos ao entendimento melhor da adolescência.

Em relação ao desenvolvimento da consciência, Neves e Souza (2018), a partir dos

estudos de Vygotsky (2003), evidenciam que ele se faz por meio da internalização dos significados dados socialmente, ocorrendo da seguinte maneira:

Pela significação o sujeito representa, organiza e transforma suas percepções e representações da realidade externa em interna, o que vai permitindo que amplie suas trocas com o mundo, expanda as representações do meio ao seu redor e forme novos conceitos, desenvolvendo a consciência de si e da realidade (NEVES; SOUZA, 2018, p. 23).

Leontiev (1978) afirma que a consciência é o reflexo da realidade e possui caráter histórico que se transforma conforme as mudanças sociais da sociedade. Assim como a consciência humana, as necessidades do homem e a personalidade também são constituídas a partir das relações sociais e da atividade do indivíduo. A personalidade não se forma de maneira inata, não sendo possível compreendê-la de modo fragmentado, então, como é possível entender o indivíduo senão por sua totalidade? Leontiev expõe que o indivíduo não é, de maneira alguma, camadas das condições filogenéticas e ontogenéticas, mas possui um caráter ativo, em que há uma relação dialética estabelecida com o seu meio social, “a personalidade é um produto relativamente tardio do desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do homem. S. L. Rubinstein escreveu sobre isso em detalhes” (1978, p. 138).

Leal (2010) afirma que para Vigotski a personalidade é então a autoconsciência que se forma, cujo caráter é “para-si”. Essa autoconsciência é percebida quando a consciência passa a ser notada, seu desenvolvimento é decorrente do desenvolvimento sociocultural da própria personalidade e viabiliza ao adolescente uma compreensão ampliada quanto aos outros. Dessa forma, é possível refletirmos que em condições socioculturais desfavoráveis poderá haver um comprometimento no desenvolvimento dessa função.

Anjos (2017) e Duarte (2013) explicitam a diferença entre personalidade em si (individualidade em si – vinculada à vida cotidiana) e personalidade para si (individualidade para-si). Nesse sentido, a personalidade torna-se para si devido às mediações das objetivações, dos conhecimentos pelos sujeitos. Ela não se dá alheia à cotidianidade, mas distanciam-se dela na relação com as ciências, retornando à vida cotidiana de maneira consciente, sendo possível hierarquizar as atividades da vida cotidiana, suspender o pragmatismo quando necessário, e subordinar entre si a atividade para cumprir uma outra. A vida cotidiana embasa-se no pragmatismo, não requer reflexão mais aprofundada diante das objetivações genéricas.

Anjos (2017) reitera que não é possível de fato lidar com todas as atividades cotidianas de maneira questionadora ou reflexiva, e que, se assim fosse, não seria possível viver em sociedade. Ele problematiza justamente a cristalização das atividades espontâneas que produz rigidez nos comportamentos, danificando a personalidade. “Essa tendência, normal na vida

cotidiana e que não necessariamente produz alienação, torna-se, porém, bastante alienante no caso da cotidianidade do capitalismo contemporâneo, na qual o fenômeno dos modismos universalizou-se” (ANJOS, 2017, p. 132).

Diante disso, faz-se importante explicar que o pensar por conceitos também decorre da apropriação das objetivações mais elaboradas, fruto da filosofia, da arte e da ciência. Logo, o trabalho educativo precisa esclarecer que o conhecimento, desde o início da atividade humana se estabeleceu diante das necessidades cotidianas, mas que tal limitação foi superada por meio da ciência, da filosofia e da arte. Essas últimas são compreendidas como esferas não cotidianas, que viabilizam ao sujeito as formas mais desenvolvidas de conduta humana que formam a personalidade para si, em que há uma relação consciente com a genericidade, tornando-se uma forma de oposição à alienação (ANJOS, 2017). Lembremos que a não consciência refere-se a não ter uma necessidade de questionar os fatos postos, lidando com eles pragmaticamente.

Portanto, ao efetivar no adolescente o pensamento em conceitos, sendo este uma nova forma de pensamento, ele passa a se relacionar com a realidade de maneira diferenciada, possibilitando desenvolver generalizações mais complexas, assim como uma consciência para si, possibilitando a ele exercer uma atuação social efetiva, ou seja, participar da sociedade de uma maneira ativa (SOUZA; SILVA, 2018). Para Vygotski (2006) tal capacidade não se dá naturalmente, mas é formada a partir das apropriações das objetivações da individualidade para si.

Anjos (2013), baseado na tese de Hegel⁷, explica a concepção de coisa em-si e coisa para-si referindo-se à criança e ao adolescente. A coisa em si trata-se do que está posto na humanidade, em que inicialmente todas as coisas estão em si e no processo de desenvolvimento, na vida cotidiana. Com a apropriação da cultura pode tornar-se para-si, pois os conhecimentos científicos permitirão fazer novas generalizações, possibilitando compreender a realidade de forma mais ampla.

Em um primeiro momento, o indivíduo tem que se apropriar das objetivações genéricas em-si, isto é, dos objetos, da linguagem, das maneiras de agir para conseguir viver em sociedade, mas ele não pode permanecer dessa forma. Ele tem que caminhar, cada vez mais, para uma relação consciente com a própria genericidade, pois só dessa forma se desenvolverá plenamente, formando uma individualidade em constante e consciente processo de construção.

Tal transição do em-si em para-si representa o conteúdo crucial das crises da idade e só vai ocorrer se mediações que permitam avançar naquilo que está posto na cotidianidade forem

⁷ Friedrich Hegel - (1770-1831) foi um filósofo alemão. Um dos criadores do sistema filosófico chamado idealismo absoluto. Foi precursor do existencialismo e do marxismo (FRAZÃO, 2019).

realizadas. No entanto, devido às desigualdades decorrentes do Capital. E como destaca Duarte (1993, p. 175-176):

a formação da individualidade para-si, livre e universal, constitui um valor fundamental e uma das condições do processo de superação das relações sociais alienadas... uma condição fundamental para o próprio processo de transformação de estruturas atuais e das relações sociais alienadas que a mantém.

Assim, Vygotski (2006) entende que a individualidade se forma já desde o início da vida e prossegue ao longo de sua existência. Sendo assim, podemos dizer que a individualidade se inicia no campo em-si. Já na adolescência, observamos uma expansão, pois o adolescente estabelece uma relação com a cultura de forma ativa. Anjos (2013) salienta que para compreender o dinamismo do psiquismo na adolescência é necessário ir além da superação das dicotomias, por exemplo entre interno e externo ou biológico e histórico-cultural, pensando dialeticamente o psiquismo como uma unidade material que se expressa no reflexo subjetivo da realidade objetiva.

Após as discussões elaboradas, a partir de Vygotski (2006) entende-se o papel dos aspectos sociais, históricos e culturais na formação do adolescente, e no desenvolvimento da personalidade e do caráter social. Pode-se discutir a importância do desenvolvimento social na formação da personalidade, em que a autoconsciência se estabelece como apoio para o desenvolvimento posterior, assim como as FPS que estabelecem uma nova relação entre si, de maneira mais complexa. No próximo subtópico exploraremos melhor esta temática.

Vygotski (2000) esclarece que o social não é simplesmente uma dedução do individual, mas que o ser humano se humaniza por meio das relações com os outros e inclusive a personalidade também é produto de sua significação para o outro. Conforme Vygotski analisa, o social é constituído pelo próprio sujeito que participa desta constituição de maneira ativa, e também se faz a partir de suas relações sociais.

Destaca-se ser essa uma contradição a qual só é possível entender por meio do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, a personalidade também parte do social para o individual por meio da comunicação, do pensamento discursivo que se estabelece como essencial na transformação e na constituição do psiquismo humano. Anjos (2013) comenta que, para Vygotski, a adolescência possui um caráter transitório e que a personalidade se desenvolve durante toda a vida do indivíduo.

Há na psicologia uma dificuldade em discutir as mudanças essenciais que ocorrem nos períodos da vida, para além de constatar o desenvolvimento a partir da mera comparação de um adulto a uma criança ou de uma criança a um adolescente, partindo de seus aspectos externos, superficiais e das mudanças emocionais. As mudanças nos períodos da vida precisam ser

compreendidas diferenciando a orientação, os motivos impulsores do pensamento e os processos intelectuais que regem cada período (VYGOTSKI, 2006).

Assim, torna-se de grande valia estudar as mudanças essenciais do processo de desenvolvimento psíquico dos adolescentes para entender, por exemplo, como essas mudanças afetam o rendimento escolar? Mas para isso, é necessário a compreensão integral do ser humano.

Assim como Vigotski, Elkonin (1987) também tece críticas quanto a naturalização do desenvolvimento da adolescência:

Naturalmente, na ausência de qualquer mudança nas condições gerais de vida e atividade, buscou-se a causa da passagem à idade adolescente nas mudanças do organismo mesmo, na maturação sexual que transcorre nesse período. Claro, o desenvolvimento sexual exerce influência na formação da personalidade, porém esta influência não é primária. Como outras mudanças, ligadas ao crescimento das forças intelectuais e físicas da criança, a maturação sexual exerce sua influência de forma mediatizada, através das relações do indivíduo com o mundo circundante, através da comparação de si mesmo com os adultos e com outros adolescentes, quer dizer, dentro de todas as mudanças que tem lugar nesta etapa (ELKONIN, 1987, p. 119).

Tolstij (1989) aponta que os diversos problemas da adolescência se encontram na compreensão da maturidade sexual como marco do início da adolescência, mas que, quando concebemos a vida como construída histórica e socialmente, observamos que este entendimento é insuficiente para dar conta de explicar o movimento da adolescência.

Tolstij (1989) explana ainda sobre a evitação do homem moderno em assumir responsabilidades na juventude, que de modo comum assume como “infantilidade”. Este entendimento incitou o autor a compreender esse período da vida humana, sua essência e limites a partir das contradições existentes no desenvolvimento do homem. Contribui ao afirmar que as contradições e problemas que marcam a adolescência não podem ser explicadas a partir do viés cronológico que marca o tempo e a idade da adolescência ou pelas dificuldades de crescimento biológico, que a percebem como crise no caráter negativo.

Tolstij (1989), insiste em dizer que há relações complexas e mediatizadas neste processo, que a caracterização das idades, a transição dos períodos e a presença ou ausência das crises não estão vinculadas ao caráter natural, mas sim às circunstâncias sociais da vida. Desse modo, as crises deveriam ser compreendidas por um processo em que se extingue uma velha forma para o surgimento de uma nova formação, sendo a crise necessária e inevitável, no entanto é difícil estabelecer o seu início.

Tolstij (1989) explica que, para Vigotski a adolescência é percebida como uma crise de salto qualitativo, denominada de crise do desenvolvimento, que ao contrário do que está presente no senso comum, possui um fator positivo, pois dá impulso ao desenvolvimento

psíquico do adolescente, promovendo o surgimento de novas formações culturais do psiquismo. Este período de crise não se refere a um intervalo de tempo pré-estabelecido que delimita o seu início e fim, mas é variável e indefinido, sendo diferente em cada adolescente, mesmo que façam parte de posições sociais semelhantes. Montezi e Souza (2013, p. 79) comentam esse conceito de crise para Vigotski:

A “crise” que se costuma associar à adolescência nada mais é que a formação do organismo e do cérebro adultos e o antagonismo entre a subjetividade pura da imaginação e a objetividade dos processos racionais. Essas relações antitéticas são, para Vigotski, o que define a idade de transição como crítica.

Nesse sentido, Vygotski (2006) faz uma crítica a análise pela psicologia tradicional que estabelece que o núcleo central e o conteúdo básico de todas as crises são as mudanças emocionais, inclusive, há uma contraposição entre o desenvolvimento da vida emocional do adolescente com o seu desenvolvimento intelectual, e a complexificação das FPS que marcam o desenvolvimento do adolescente de maneira integral, além da atividade de comunicação íntima com os pares, que discutiremos no tópico 1.3.

Já Leontiev (1978) faz uma diferenciação entre as crises e os saltos qualitativos que marcam o desenvolvimento humano. Para o autor, enquanto as crises são inevitáveis, os saltos qualitativos não são. Inclusive as crises não acompanham necessariamente o desenvolvimento do psiquismo, pois, a crise possui um caráter de ruptura que não necessariamente ocorreria se a educação e a sociedade conduzissem a “crise” da adolescência considerando as neoformações desse período da vida.

Anjos (2013) apresenta que aparentemente há uma divergência quanto às crises apresentadas por Leontiev e Vigotski. Enquanto para Vigotski a crise impulsiona o desenvolvimento por meio das contradições dialéticas presentes, Leontiev defende que a crise é compreendida como um estancamento que pode ser evitado por intermédio de uma educação dirigida para suprir as necessidades do indivíduo. É certo que vivemos em uma sociedade capitalista e consideramos que a educação pode contribuir para o desenvolvimento do adolescente ao compreendê-lo por meio dos pressupostos da PHC que, como já dissemos, transcende aos fatos biológicos e naturalizantes. Mas será possível evitar que as crises aconteçam, conforme as ideias de Leontiev? Para Anjos (2013) essa divergência talvez esteja relacionada ao termo crise e não ao seu significado propriamente dito. De modo geral, estes estudiosos avançaram significativamente quanto à temática e, para eles, as rupturas e os saltos qualitativos são importantes para o desenvolvimento do psiquismo.

Martins (2010) também concorda com o exposto sobre a transição para a adolescência afirmando que esse momento não pode estar marcado pela passagem do tempo. Para ela, a

tentativa de explicar o desenvolvimento humano e o psiquismo por um viés naturalista ocorre com o intuito de explicá-los como naturais e universais, frutos da natureza do homem, mas em contraposição, na essência, o desenvolvimento humano é construído ao longo da historicidade humana e social.

A autora reflete sobre essa hipótese de desenvolvimento compreendido de maneira abstrata como se todas as pessoas estivessem suscetíveis aos mesmos estágios da vida sem que suas condições de vida fossem consideradas ou pouco contribuíssem. Desse modo, poder-se-ia supor que os processos psicológicos superiores fossem igualmente desenvolvidos entre as pessoas. Contudo, tal suposição é equivocada, pois o ser humano, inclusive seus processos psicológicos superiores são construídos nas e pelas relações sociais a fim de atender suas necessidades por meio da atividade (MARTINS, 2010).

Souza e Silva (2018, p. 6) afirmam que “temos ao mesmo tempo a transgressão do equilíbrio anteriormente encontrado no desenvolvimento infantil, e a incompletude da estabilidade de um organismo adulto”. Por esse motivo, Vigotski (2009) afirma que as funções psíquicas se reconfiguram buscando uma estabilidade. É importante lembrar que a adolescência possui uma correlação com o desenvolvimento orgânico geral, mas não somente por este, haja vista que a adolescência é produto da historicidade humana.

Tonet (2013, p. 68) explica que a historicidade permite compreender a realidade social, tendo em vista que ela “é resultado integral da interatividade humana ao longo do processo histórico e não de forças naturais ou sobrenaturais. Isso também implica a demonstração do caráter de totalidade do ser social”. As aquisições históricas da humanidade não nascem com os homens, vão sendo apropriadas a partir do processo educativo pelos seres humanos.

Anjos (2013) também coloca que é o homem que produz as mudanças históricas da sociedade que resultam em mudanças da consciência e comportamento dos indivíduos, sendo que as neoformações do psiquismo, na adolescência, são decorrentes da relação dialética entre a apropriação e objetivação do que foi produzido pela humanidade histórica e culturalmente.

O desenvolvimento psíquico está ligado à relação com a cultura e sociedade, como comenta Leontiev (2004), que esclarece que essas, por sua vez, provocam transformações históricas que são marcadas e perpassam as gerações. Ao contrário dos animais, que não possuem essa especificação de “acumular”, a qual é viabilizada pela cultura, o ser humano possui a capacidade de transmitir suas aquisições por intermédio do processo educativo. Assim, o que foi produzido pela sociedade perpassa gerações e se aperfeiçoa por meio do trabalho, e esse processo não se dá de maneira individual, tampouco por hereditariedade biológica, logo, a apropriação do ser humano não se dá pelo nascimento, mas sim no decurso da vida, adquirindo

as aptidões especificamente humanas, por meio de um processo ativo, se humanizando.

Mascagna (2009) complementa que é pela apropriação cultural que o homem adquire propriedades e faculdades humanas, tornando a cultura parte de sua natureza. Em seguida, apresenta o processo de objetivação e apropriação construído por Leontiev (1959), que é responsável pela formação humana:

A objetivação é a realização material pelo homem das suas faculdades físicas e mentais, ou seja, é produzindo e reproduzindo os objetos materiais e não-materiais que a ação do homem reflete no seu meio sócio-cultural. A apropriação complementa esse processo, isto é, os indivíduos incorporam os objetos materiais e não-materiais produzidos pela humanidade. Essa apropriação é sempre um processo ativo de incorporar as características fundamentais da atividade acumulada no objeto e é um processo mediador entre o ser genérico e a formação singular de cada indivíduo, mediatizado pelas relações entre os homens numa constante transmissão das atividades desenvolvidas de geração em geração (LEONTIEV 1959 *apud* MASCAGNA, 2009, p. 52).

Portanto, para Leontiev (2004), a apropriação se refere a uma atividade do indivíduo com os objetos e fenômenos, frutos do desenvolvimento da cultura. Tal atividade reproduz o acúmulo ou a cristalização no objeto ou fenômeno, somente sendo possível através de outros homens, em um processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Mascagna (2009), é por meio da apropriação e objetivação que são formados os significados abstratos e conceitos que vão representar a atividade mental interna, a qual é elaborada socialmente. Leontiev (2004) considera que as diferenças existentes entre as pessoas, com exceção das diferenças físicas, são decorrentes das desigualdades socioeconômicas, de classes e de aquisições materiais e intelectuais que transparecem na divisão social do trabalho. O acesso aos bens materiais e intelectuais não se dá para a maioria dos indivíduos, mas sim pela classe dominante que detém maior concentração de riqueza material e intelectual que são formadas no decurso histórico-social. Esse contexto contribui para que as diferenças do desenvolvimento das FPS entre as pessoas sejam mais expressivas.

Leontiev (2004) frisa que conforme a humanidade evolui e há um enriquecimento cultural, mais complexo se torna o papel da educação, ou seja, a educação também se transforma e é transformada. No entanto, as desigualdades e a divisão do trabalho postas são frutos do sistema capitalista e refletem também no acesso aos conteúdos sistematizados. Oliveira (2005) afirma que a organização desse sistema inviabiliza o acesso às objetivações para grande parte dos sujeitos, tornando estes últimos alienados diante dos produtos das atividades humanas.

Para além desta forma de estranhamento ao produto da atividade, há três relações de alienação que gostaríamos de destacar: “1) a relação do indivíduo com a produção, isto é, com a execução da atividade; 2) a relação do indivíduo com o produto da atividade executada; 3) a

relação do indivíduo com o gênero humano”, sendo essa última referindo-se a vida em sociedade e com outros sujeitos (MARX 1989, p. 157 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 31). Oliveira (2005) esclarece que para Marx a alienação do sujeito é decorrente da alienação do trabalho em que as formas e o conteúdo se estabelecem de maneira distorcida.

Sartoro (2011) coloca que a alienação também possui caráter histórico, decorrente da forma como a sociedade está organizada. Dessa maneira, não é uma realidade definitiva, há vias para superá-la. Parece-nos que a luta pela superação da alienação também precisa estar direcionada para a superação dos vieses naturalistas do desenvolvimento psíquico. Entendendo que, se a apropriação pela educação do que foi produzido culturalmente viabiliza a formação das FPS, entende-se que, ao partir de uma via naturalista e biologizante do desenvolvimento, retira-se a problemática do empobrecimento ao acesso dos conhecimentos sistematizados decorrente do Capital.

Leal (2010) defende a necessidade de superar a concepção da adolescência presente na ciência e no senso comum e que permeia não apenas este período, mas todo o desenvolvimento humano como naturalista para que seja possível lidar com a adolescência em sua realidade e concreticidade. Desse modo, podemos compreender que a sociedade de classes dificulta o acesso igualitário do que foi produzido historicamente e que influencia o desenvolvimento do ser humano, inclusive na forma que irão vivenciar a adolescência diante dessas diferenças, que podam as potencialidades do adolescente e “embora a adolescência seja tomada como um fenômeno universal e único, terá marcas diferentes, dependendo dos grupos e classes sociais” (LEAL, 2010, p. 39).

A partir da *Paidología de la adolescencia*, publicada nas Obras Escogidas de Vigotski, discute-se sobre a adolescência na classe proletária e na burguesia, sendo assim, o desenvolvimento intelectual irá se desenvolver de maneira diferente no proletariado, tendo em vista que o indivíduo é um produto da socialização das ideias postas na realidade, não sendo do interesse do regime capitalista o acesso a riqueza cultural de maneira igualitária, justamente para formar mão de obra para atender a burguesia (VYGOTSKI, 2006).

Vigotski (2009) cita que há formas de soluções e exigências diferentes para esta classe burguesa que estimulará o desenvolvimento intelectual. Sendo assim, o fator social e as condições materiais de existência são fundamentais para possibilitar o acesso a contextos complexos e em casos deste ser escasso, o desenvolvimento das funções psicológicas não se dará da mesma forma.

Tolstij (1989) também discute sobre a diferença entre os adolescentes burgueses e trabalhadores. O autor comenta que as investigações nos anos de 1920-30 dos psicólogos

soviéticos já discutiam tais diferenças, sendo a principal delas que o adolescente trabalhador, ao contrário dos burgueses, precisava trabalhar para viver e as apropriações culturais eram escassas; o trabalho tinha caráter de uma necessidade vital que assegurava sua existência. Este fato, por vezes, não permitia que sua juventude se manifestasse. Blonski sinalizou que a adolescência é o período em que ocorre o maior desenvolvimento cultural, logo, percebe-se que a diferença de classes tem impacto sobre o que é viabilizado pela cultura.

Nesta sociedade de classes, conforme menciona Leontiev (2004, p. 301), a aquisição do conhecimento para a maioria das pessoas é limitada e restrita e, em suas palavras, “só é possível dentro de limites miseráveis”. A ideia que partilhamos com os autores apresentados até aqui é de que todas as pessoas tenham a possibilidade de se desenvolverem sem entraves, o que seria por meio de condições favoráveis que permitissem ao homem suprimir a divisão entre trabalho intelectual e físico; criar uma educação que viabilize um desenvolvimento multilateral em que seja possível participar de maneira ativa e criadora para transformar sua realidade.

No próximo tópico apresentaremos contribuições importantes que foram construídas por estudiosos da PHC ao longo dos anos sobre as FPS, entendendo-as como uma nova formação fundamental para a vida em sociedade.

1.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Vygotski (2006) afirma que as funções elementares e superiores, em conjunto, formam o caráter histórico do sistema de conduta do ser humano. O estudo histórico não se refere ao passado, mas ao movimento e à aplicação das categorias de desenvolvimento de investigação dos fenômenos a fim de conhecer a essência, fato proposto pelo método dialético. Entende-se que o funcionamento psíquico superior e elementar não são contínuos um ao outro, sendo as funções superiores qualitativamente uma nova formação que propiciará transformações no modo de pensar e agir do ser humano.

Também é imprescindível assinalar que essas funções não podem ser vistas de maneira dicotomizada, mas a partir de uma totalidade que se relaciona no desenvolvimento psíquico do ser humano. Logo, as funções psicológicas na adolescência, por meio da mediação do meio cultural, se tornarão mais complexas. No volume III das Obras Escogidas, Vygotski (2006) discute o método que por vezes se limita ao experimento estímulo-reação, inclusive este método permeia a investigação dos processos e funções elementares e inferiores. Desde a construção do experimento elaborado por Wundt⁸⁵ as investigações dos processos elementares eram

⁸ Wundt, Wilhelm Maximilian (1832-1920) - Médico, filósofo e psicólogo alemão. Foi considerado um dos

correlacionadas aos estímulos externos e havia um marco divisório entre psicologia ética e a experimental, e entre a histórica e a fisiológica, refletindo também limitações quanto ao estudo da linguagem no estudo das outras formas complexas dos processos elementares. Somente superando o método Estímulo-Resposta (E-R)⁹ será possível encontrar um método adequado que inclua na investigação o caráter do desenvolvimento cultural e histórico, pois, para Engels¹⁰, ao transformar a natureza o homem transforma e cria novas condições de existência.

Para Vygotski (2006), as funções se tornam superiores por meio das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo e é a partir da relação com o meio que haverá a apropriação e o desenvolvimento dessas funções. Ressalta-se que nesse processo, o indivíduo não é um mero recipiente onde o externo é internalizado de maneira natural e imediata, mas participa de maneira ativa atribuindo sentidos pessoais. Vygotski (2000) destaca a importância de uma psicologia que compreenda a consciência humana como indivisível, ou seja, que essas funções atuam em conjunto, se movimentam em contínua mudança e transformação.

Vygotski (2000) contribuiu para a investigação do desenvolvimento psíquico enquanto objeto de estudo, para ele há dois fenômenos que não se fundem, mas estão interligados para se desenvolver. São eles: o domínio dos meios externos (escrita, desenho, linguagem, aritmética) e o desenvolvimento das FPS (atenção, memória, sensação, percepção, formação de conceitos). Vygotski (2006) expõe novamente que o desenvolvimento das funções superiores ocorre através do desenvolvimento cultural. É este último que viabiliza ao indivíduo dominar os meios externos citados anteriormente, assim como o aprimoramento das próprias funções. Podemos destacar que a adolescência é marcada pelo desenvolvimento ascendente das funções psíquicas e por esse motivo é de grande valia discuti-lo neste tópico.

As leis que regem o desenvolvimento das funções superiores se estabelecem diferentemente das funções elementares, conforme discorre Vygotski (2006). O desenvolvimento das funções superiores não ocorre paralelamente ao desenvolvimento do cérebro, mas são decorrentes da historicidade humana e se formam por meio da relação do sujeito com o meio social. Tal processo se estabelece como uma relação em que o indivíduo

fundadores da psicologia experimental e da psicologia científica. Ele inaugurou o Laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig em 1879 e assim fortaleceu a formação de novos psicólogos. Seus esforços consistiam em dar continuidade ao programa de pesquisa já iniciado em Heidelberg e consolidar uma psicologia científica livre de especulações metafísicas *a priori* (ARAÚJO, 2010).

⁹ Estímulo-Resposta - Método proposto por Skinner em que busca realizar uma análise científica do comportamento a partir do conceito de reflexo - um objeto de estudo que lhe permitia observar e controlar as variáveis ambientais que o determinavam e elaborar previsões empreende uma revisão histórica do conceito e acaba por defini-lo como uma correlação observada entre um estímulo e uma resposta (SAMPAIO, 2005).

¹⁰ Engels, Friedrich (1820-1895) - Filósofo social e político alemão. Foi responsável em conjunto com Karl Marx pela fundação do socialismo científico ou marxismo. Também foi coautor de diversas obras com Marx, inclusive completou os volumes II e III da obra "O Capital", que o autor não pôde concluir (FRAZÃO, 2019).

atua ativamente. Ressalta-se que as funções elementares e superiores não são compreendidas com valores mais ou menos importantes; as funções superiores se originam por meio de novas e complexas formas que surgem para o indivíduo. Para Leal (2010) tal concepção de Vigotski traz consigo um caráter único e especificamente humano dessas funções e ele inclusive aponta, quanto a este conceito, que entendê-la como função pressupõe a ideia de relação com a totalidade e integralidade.

Leal (2010) discorre que, diferentemente dos animais, o homem em seu processo de vida social desenvolveu a capacidade de criar artificialmente estímulos utilizando-os como meios auxiliares e apoio às suas ações para o domínio de seu comportamento. De maneira dialética, podemos dizer por meio das concepções de Vygotski (2006) que a partir dos meios auxiliares tornou-se possível a vida social e a atividade humana. Aponta-se que a vida social é a responsável por criar exigências na formação psíquica superior do indivíduo, objetivando um princípio regulador de conduta.

Leal (2010) apresenta tal ideia por meio de Vygotski (2006), o qual discorre sobre as funções rudimentares, como, por exemplo, “tirar a sorte”, em que há possibilidades contraditórias e de igual força diante de uma situação de difícil escolha, em que o homem não sabe qual atitude tomar. Diante disso, o homem cria esse estímulo-meio auxiliar. Vale ressaltar que esta capacidade de criação só é possível ao ser humano. Outra função rudimentar é a memória cultural, em que o homem cria meios artificiais e auxiliares para a memorização, ou seja, para se recordar de algo, e tal capacidade só se torna possível na relação com os outros.

A terceira e última operação rudimentar, a qual é conservada até os dias atuais, é o desenvolvimento do pensamento aritmético, como a atitude da criança usar os dedos para contar como meio auxiliar a fim de resolver um problema. Essa capacidade de criar um meio auxiliar artificial revela-se como uma forma superior de conduta (VYGOTSKI, 2006). É importante apresentar este curso do desenvolvimento rudimentar, pois a operação rudimentar dá base para entendermos como se apresentam as formas e a organização dos processos psíquicos superiores e de conduta, os quais estão atrelados a cultura. Vigotski nos apresenta como um método de análise, a importância do meio social, da cultura e da historicidade para compreender o comportamento superior do homem de uma maneira totalitária e complexa tal como ela é. Sendo assim, o homem cria e emprega os estímulos artificiais, ou seja, os signos para o domínio do seu comportamento, logo podemos entender como uma diferenciação essencial da conduta superior da elementar.

Para Leontiev (1987), a formação dos sistemas funcionais no homem é decorrente do domínio dos meios e operações. Ele explica que os primeiros estudos sobre as funções

psicológicas não foram satisfatórios, pois partiam de suas partes isoladas e entendiam que a relação entre a atividade objetivada e as funções baseava-se em que essa última era a responsável por provocar a atividade. O problema apontado pelo autor não é necessariamente determinar a dependência entre elas, mas o fato de que é pouco estudado o papel da atividade na reestruturação das funções.

Os signos estão na base da formação das FPS. Essa última forma-se por meio do processo de internalização, efetivando-se por meio das relações sociais. Vygotski (2006) e Leal (2010) expressam a diferenciação de signos e ferramentas. Tanto os signos quanto as ferramentas possuem uma função mediadora, porém não possuem o mesmo significado, sendo sua principal diferença a orientação a que se dirigem. O signo é um meio auxiliar que o homem utiliza para uma operação psicológica ou para solucionar uma tarefa, como, por exemplo, memorizar ou comparar, mensurar algo e tem por objetivo operar sobre o próprio indivíduo, dirigido para o interior e para o domínio de sua conduta. Já a ferramenta está dirigida para o exterior, para modificar o próprio objeto, diferente dos signos. Portanto, enquanto a ferramenta provoca mudanças externas no objeto, os signos não operam em tal direção, mas estão orientados para o próprio indivíduo.

Por meio dos estudos de Vigotski, Mascagna (2009) compara os signos com os instrumentos físicos, sendo os signos orientados internamente, e funcionam como os instrumentos que modificam a psique dos homens, já os instrumentos físicos são orientados externamente, e estão relacionados a atividade externa que se desenvolve como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ocasionando mudanças nos objetos. Portanto, enquanto os signos atuam para o controle do indivíduo sobre ele mesmo, os instrumentos físicos visam o controle e domínio da natureza. Para Vigotski (2000, p. 118) “é o homem que modifica a estrutura natural e subordina os processos de seu próprio comportamento ao seu poder com a ajuda de signos.”

A partir da relação do homem com a sociedade, ele também transforma o seu mundo externo por intermédio dos signos, tal como transforma a si mesmo e seu psiquismo. Baseando-se em Lukács (2004) para analisar o trabalho enquanto categoria ontológica fundamental do ser social, é possível para o homem desenvolver o que foi produzido historicamente pela humanidade, desde que haja condições para promovê-lo. Tonet (2013) destaca, nesse sentido, que o ser social é composto pelas polaridades individual e genérica, sendo que nenhum desses possui precedência ontológica sobre o outro.

Leal (2010) destaca o quão a vida em sociedade requer que o indivíduo crie formas de conduta para se adaptar, o que tornou necessário empregar signos e ferramentas que

viabilizassem a formação de outras novas funções, as quais se desenvolvem de maneira própria. Ela menciona algumas FPS, sendo elas: a atenção, memória, percepção, vontade e pensamento, que formam um processo hierárquico em que a formação de conceitos atua como função central. A partir dos pressupostos de Vigotski podemos afirmar que as FPS são formadas, em grau maior de complexidade, na adolescência. São elas que possibilitam ao indivíduo compreender a realidade e suas relações, adquirir uma concepção de mundo e também de si mesmo. O desenvolvimento dessas FPS também podem viabilizar ao adolescente a voluntariedade sobre as coisas em que permitirá controle sobre sua conduta. Nesse sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento cultural atravessa os próprios limites do processo de desenvolvimento do seu organismo.

Sendo assim, entende-se que a capacidade de pensar por meio dos conceitos possibilita ao adolescente regular a sua realidade. Nesse sentido, conforme veremos na seção III, o sofrimento/adoecimento pode provocar transformações no funcionamento dessas FPS, afetando a relação do adolescente com o entorno social, com os companheiros da escola e interferindo também no processo de apropriação dos conhecimentos.

Leal (2010) explica que neste período de vida ocorre a formação dos conceitos e do pensamento abstrato que viabiliza ao adolescente estabelecer relações entre os conceitos e a partir de suas definições, encontrar outros novos conceitos, de modo a ir além da aparência do que está posto, em direção a sua essência, partindo da base material. Para Vigotski (2000) o conceito é fundamental e sem ele é impossível realizar alguma tarefa ou resolver algum problema. Ao fazer uma análise de estudiosos que contribuíram para o estudo da formação dos conceitos, como Ach¹¹, aponta uma dupla formação referente ao conteúdo e a forma do pensamento no desenvolvimento do adolescente, sendo este um passo para a capacidade de pensar em conceitos que só se formam por meio de uma orientação para a resolução de um problema.

Rimat¹² também trouxe contribuições após os estudos de Ach e concluiu que a capacidade para essa formação se dá apenas na adolescência. No entanto, tais estudos não avançaram em maiores explicações sobre tal processo, tampouco em esclarecer o motivo das

¹¹ Ach, Narcis (1871-1946) – Autor de uma das melhores investigações sobre a formação de conceitos que foi publicada em 1921. Para o autor, a formação de conceitos na ontogênese destaca a idade de transição como um ponto crítico que marca uma mudança qualitativa no desenvolvimento do pensamento (VYGOTSKI, 2006).

¹² Rimat, F. – Deu continuidade aos estudos de Ach sobre a formação de conceitos, no entanto com algumas modificações. O autor especificou que a formação de conceitos só se torna possível na adolescência e compreendia que o talento intelectual é primariamente uma capacidade de usar os próprios processos intelectuais como meio de atingir diferentes fins, por esse motivo entendia que para testes psicológicos são de grande valia a diversidade de operações (VIGOTSKI, 2000).

diferenças em resolver as tarefas entre os indivíduos.

A partir de Vigotski (2000), a formação de conceitos é mais explorada, uma vez que entende que o processo de formação de conceitos não se reduz a associações, atenção ou ideia. Assim, ressalta-se a importância das palavras e do pensamento discursivo para essa formação, de modo que é necessária sua utilização assertiva em uma tarefa para efetivá-lo, ou seja, o adolescente realiza uma tarefa com a ajuda dos conceitos, a partir de um objetivo estabelecido em que o meio social incita o desenvolvimento do seu pensamento. Sendo assim, é de suma importância o meio social e cultural para o desenvolvimento da formação de conceitos, caso contrário o desenvolvimento de todas as capacidades e formas superiores não serão desenvolvidas integralmente. Sendo que, muitas das dificuldades que os adolescentes se deparam são cruciais para esta nova formação, já que devido as novas exigências que alcançará outros novos estágios. Nesse sentido, podemos verificar novamente a necessidade de buscar entender a relação que há entre o biológico e os aspectos socioculturais.

Vigotski (2000) discorre sobre os estágios básicos da formação de conceitos, que são subdivididos em várias fases, sendo eles: o estágio do sincretismo; o estágio do pensamento por complexos; e os conceitos. O primeiro estágio do sincretismo, é próprio da infância e predomina até a idade pré-escolar. Esse estágio caracteriza-se pela elaboração de imagens sincréticas que se referem à quando a criança, diante de uma tarefa, agrupa vários objetos de modo desordenado e sem haver sequer algum critério de organização enquanto um adulto resolveria tranquilamente por intermédio da formação de conceitos, utilizando o significado das palavras ou signos.

Porém, não é possível ainda na infância tal organização desses objetos, pois os significados das palavras não estão totalmente definidos para a criança. Pontua-se que é por meio do discurso do adulto que se apresentam tais significados para a criança e se desenvolvem as generalizações e a formação em complexos. Já o segundo estágio, o pensamento por complexos, caracteriza-se finalmente pela formação de complexos, em que já é possível reunir os objetos por elementos em comum, estabelecendo-se uma coerência. No entanto, esse estágio ainda não se caracteriza por pensamento em conceitos, cuja diferença entre essa e o último período é a capacidade de estabelecer os nexos entre os conceitos, que só se torna possível na adolescência. É por intermédio do terceiro estágio que o pensamento por conceitos, as produções sociais como ciência, arte e filosofia são apropriadas de maneira aprofundada (VIGOTSKI, 2000).

Historicamente, os pesquisadores acreditavam que o pensamento de uma criança de três anos de idade se aproximava-se do pensamento de um adulto, e que, portanto, na adolescência nada inovador surgiria. Vigotski (2000) explica tal equívoco, a semelhança externa entre os

adultos e jovens e a viabilidade de comunicação verbal não são suficientes para concluirmos que o desenvolvimento é equivalente entre essas duas fases desenvolvimentais. Inclusive, para a formação de conceitos não basta conhecer o significado das palavras, é neste ponto que surgiram tais equívocos. As palavras são frutos da historicidade, se estabelecem como um meio de comunicação, em que o adulto apresenta para a criança seus significados por meio da comunicação verbal entre eles.

Mesmo que a criança utilize a palavra que lhe foi ensinada pelo adulto, ainda não estará formada a capacidade conceitual de estabelecer seus nexos, formação que será possível somente na adolescência. Nesse período será possível compreender que a palavra carrega consigo o conceito, “como Ach demonstrou, a palavra adquire um certo significado e torna-se o portador do conceito. Sem este fator de compreensão mútua, como diz Uznadze, nenhum conjunto de sons poderia se tornar um portador de algum significado, e nenhum conceito poderia emergir” (VIGOTSKI, 2000, p. 219).

Martins (2010) retoma a formação de conceitos nesse período ao afirmar que é possível observar o caráter transitório do pensamento do adolescente quando há uma divergência entre a palavra e o ato na formação de conceitos, em que ele utiliza um conceito, aplica-o em uma situação, mas evidencia-se uma dificuldade em defini-lo, ou seja, definir um conceito torna-se mais complexo do que sua utilização prática. Nesse contexto, pode-se dizer que não se dá de maneira simples e só é compreendido e utilizado assertivamente mais tarde.

Pensar em conceitos não está ao alcance da criança e só é possível no período da adolescência, pois, como explica Vigotski (2000), é o desenvolvimento intelectual que indica a capacidade de pensar em conceitos. E conforme há o crescimento intelectual, as formas primitivas tendem a ficar em segundo plano, e isso não significa que para uma nova forma iniciar, a outra se finaliza de forma automática, mas é importante destacar que esse processo é complexo.

Vigotski ao utilizar as reflexões de Gesell¹³ afirma que “todo o desenvolvimento atual é baseado em um desenvolvimento anterior”, ou seja, o desenvolvimento atual carrega consigo uma complexidade de historicidade (VIGOTSKI, 2000, p. 224). Assim, para Vigotski (2000), a formação dos conceitos não se dá instantaneamente, tampouco é produto de meras

¹³ Gesell, Arnold (1880-1961) – Psicólogo clínico americano, pediatra e professor. Seus estudos concentraram-se sobre o desenvolvimento motor. Gesell baseou sua teoria em hereditariedade e premissas evolutivas, para o autor a maturação era a força reguladora no desenvolvimento da criança. Ressalta-se que para ele, o ambiente social tinha pouca importância, sobressaindo, portanto, a determinação genética. A contribuição de Gesell e seus colaboradores sobre os comportamentos dos bebês são utilizados até hoje para fins de estudo e diagnóstico. De fato, tais concepções trouxeram à luz diversos detalhes do desenvolvimento infantil e implicações sobre os seus desvios (CASTRO, 2006).

associações. Sinalizamos que o pensamento por conceitos é uma possibilidade, não é garantida sua formação. Ao contrário, há uma construção que decorre como resultado do pensamento e se dá por meio de uma operação intelectual em que as demais funções intelectuais elementares participam de sua formação.

Nesse sentido, há dois tipos de conceitos: os cotidianos ou espontâneos e os científicos. Enquanto os conceitos cotidianos referem-se aos aprendizados da vida prática, os conceitos científicos desenvolvem-se por meio da educação escolar. Sendo assim, os conceitos científicos superam os cotidianos e de forma dialética, os científicos formam-se sobre a base dos cotidianos. Vigotski (2000) discorre que o curso do desenvolvimento entre os conceitos espontâneos e os científicos é diferente, sendo que esse último supera o primeiro. Enquanto os espontâneos se desenvolvem a partir das experiências pessoais e pelo cotidiano, a fonte de desenvolvimento dos científicos é a aprendizagem escolar.

Explicando melhor, nos conceitos espontâneos a criança tem conhecimento dos conceitos, sua definição e o emprego do conceito tardiamente. Já os conceitos científicos, formam-se justamente pela ânsia de complementação deixada de forma inacabada pelos conceitos espontâneos, com fins a definir os conceitos, operacionalizá-los e generalizá-los ou, relacionar com outros conceitos. Vigotski (2000) explica o experimento realizado por Shif¹⁴ sobre os conceitos espontâneos e os científicos em que observou, por meio de uma comparação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, que ocorrem níveis superiores da tomada de consciência, ou seja, conforme se acumulam os conhecimentos, há um aumento dos tipos de pensamento científico, evidenciando-se a importância da aprendizagem escolar para o

¹⁴ Shif investigou os conceitos espontâneos e os científicos. Em seu experimento, a tarefa principal consistia na verificação experimental relativa a singular via de desenvolvimento dos conceitos científicos em comparação aos cotidianos. Simultaneamente, dedicou-se à tarefa de elucidar, neste terreno concreto, o problema geral da relação entre a instrução e o desenvolvimento. Esta tentativa de estudar o desenvolvimento real do pensamento infantil durante o processo de instrução escolar parte das premissas de que os conceitos – os significados das palavras – se desenvolvem, de que os conceitos científicos também o fazem e não se assimilam em forma já acabada, de que não é legítimo estender os conceitos científicos as conclusões obtidas sobre a base dos conceitos cotidianos e de que todo o problema em seu conjunto deve ser verificado experimentalmente. Para realizar o estudo comparativo foi elaborado um método específico de experimentação. A essência deste consiste em colocar diante da pessoa submetida a provas tarefas estruturalmente homogêneas e estudá-las paralelamente utilizando material cotidiano e científico. O método experimental incluía nas tarefas compor narrações através de séries de desenhos e finalizar frases interrompidas em palavras “porque” e “ainda que”, também se utilizou a entrevista clínica para revelar o nível de consciência das relações causa-efeito e de sucessão no material cotidiano e no científico. As séries de desenhos refletiam uma sucessão de acontecimentos: seu começo, desenvolvimento e final. As séries de desenhos que refletiam o programa do material estudado nas lições de ciências sociais eram comparadas com as séries de desenhos de situações diárias. Segundo o tipo de provas cotidianas (por exemplo: “Nicolás foi ao cinema porque...”, “O trem descarrilhou porque...”, Olga todavia lê mal, ainda que...”) se elaborava uma série de provas científicas tomadas do programa de segunda e quarta série da escola; a criança devia terminar as frases em ambos os casos. Como métodos auxiliares, adotaram-se a observação em classes especialmente organizadas, o controle dos conhecimentos da criança, etc. O objeto de estudo foram crianças de escola primária (VIGOTSKI, 2000, p. 265-267).

desenvolvimento do aluno. Freitas (2007) também partilha a ideia de que os conceitos científicos, ou seja, os aritméticos, ciências naturais e ciências sociais, por exemplo, são mais bem desenvolvidos na adolescência e possibilitam ao indivíduo compreender aspectos como normas éticas, os fatos sociais e políticos. A formação em conceitos também possibilita ao adolescente compreender a si e ao outro, e assim desenvolver a personalidade.

A transição dos pré-conceitos para os conceitos verdadeiros na adolescência, conforme propõe Vigotski (2000), pode ser exemplificada pela aritmética, por exemplo a álgebra, se dá pela via de generalização dos conteúdos já generalizados. Os pré-conceitos que até então eram uma abstração de um número, fundada nas propriedades numéricas, tornam-se, por intermédio dos conceitos, uma generalização anterior de outras relações entre os números.

Contudo, ressalta-se que o processo citado acima possui extrema relação com o contexto cultural, pois é este que viabiliza a apropriação do que é dado pelo meio. Os conceitos científicos e espontâneos desenvolvem-se por vias opostas. Anjos (2017) explica que o pensamento conceitual se dá entre as relações do pensamento e linguagem, sendo de grande valia para o adolescente ter um conhecimento profundo da sua realidade.

Os conceitos são estabelecidos a partir dos seguintes elementos: a) análise e síntese; b) comparação; c) generalização e sistematização; e d) abstração e a concreção. Inicialmente: a) análise e síntese: em que os conceitos se correlacionam tanto na análise quanto na síntese, em que toda atividade do pensamento requer a análise e síntese, portanto não há como existir uma forma sem a outra. A análise refere-se a uma divisão mental das partes que constituem determinado pensamento, já a síntese diz respeito a unificação mental de suas partes. As duas atuam juntamente para que o adolescente antecipe mentalmente as partes de um fenômeno e pela síntese perceba o todo que reconstruiu pelas partes (VYGOTSKI, 2001 apud ANJOS, 2017).

Anjos (2017) destaca que essas operações podem se dar de maneira pragmática se não estiver atrelada ao processo de escolarização. A análise e a síntese só podem ser operadas como unidade por meio da b) comparação. Por esta, é possível confrontar no fenômeno suas semelhanças, diferenças e relações, e assim conhecer de maneira profunda a realidade objetiva, sendo premissa crucial para a c) generalização e sistematização. Essas atuam estabelecendo os aspectos gerais de um fenômeno ou objeto, e por sistematização, reuni-los, classificá-los ou distribuí-los em um mesmo grupo, subgrupo ou categoria de acordo com seus nexos. Por meio dessa categoria, os sujeitos utilizam suas experiências para solucionar um determinado problema, convertendo-se em teoria ou parte de uma, a generalização portanto é um produto do pensamento teórico, que não necessariamente pode se alcançar.

Esse último se dá enquanto uma antecipação da solução de um problema, por meio de um planejamento que só é possível devido a elevação das formas de pensamento, a generalização. Anjos (2017) afirma que para Vigotski a generalização é a tomada de consciência, que abordaremos na seção III. O autor alerta que a ausência de sistematização reflete uma caracterização dos conceitos cotidianos e dessa maneira o ensino escolar deve estar direcionado para a transmissão-assimilação dos conceitos científicos.

Sobre os conceitos científicos, a escola é compreendida como o principal meio de provocar o seu desenvolvimento através da educação escolar (VYGOTSKI, 2006). Inclusive, a educação escolar ao trabalhar os conceitos científicos, também contribui para a qualidade da mediação cultural, no entanto, é indispensável que haja condições de ensino satisfatórias (NASCIMENTO; ZIBETTI, 2020).

A última forma dos conceitos, de acordo com Anjos (2017), refere-se a d) a abstração e a concreção. Por abstração entende-se a capacidade de relacionar conhecimentos anteriores para o entendimento de outras conceitos similares. Já a concreção refere-se ao processo oposto, em que é possível pensar integralmente sobre o fenômeno, dentro das múltiplas determinações que o compõem, sem abstrair alguma parte deste fenômeno superando, desta maneira, o conhecimento abstrato (ANJOS, 2017).

Leal (2010) analisa que pensar em conceitos proporciona ao adolescente alcançar um nível superior de pensamento, pois consegue dominar conceitos e analisa que há novas formas superiores de atividades intelectuais e uma reestruturação das velhas formas. Os conceitos são uma formação qualitativamente nova, em que ocorrem mudanças na forma e no conteúdo do pensamento, viabilizando ao indivíduo avançar na capacidade de compreender a si mesmo e a realidade na qual faz parte.

Facci (2004) também partilha da mesma ideia, ao expressar que o pensamento por conceitos ocasiona a capacidade de compreender inclusive as pessoas ao seu redor, sua realidade e a si mesmo, dando lugar a abstração e o conteúdo de seu pensamento é orientado a partir de seus interesses e propósitos. Logo, o conceito está relacionado ao modo de conhecer e sistematizar o mundo externo, não se referindo somente ao conhecimento na totalidade, mas ao particular e singular.

Para Vigotski a fonte do desenvolvimento dos conceitos é a instrução escolar, e por essa razão, de maneira dialética, “o problema da instrução e do desenvolvimento é central na análise da origem e da formação dos conceitos científicos” (ANJOS, 2017, p. 163). Nesse sentido, “é o conceito que pode revelar os nexos entre os fatos e os fenômenos da realidade, permitindo conhecer as leis que regem e ordenam o mundo e, nesse processo, a linguagem é fundamental”

(LEAL, 2016, p. 33). Ressalta-se que a linguagem é um signo que mediará a relação do sujeito com o objeto, em que há a possibilidade de internalizar os elementos próprios da cultura, ou seja, a objetivação se refere ao que está posto na cultura e por meio da relação do sujeito com ela, assim é possível que esse sujeito se aproprie e modifique os elementos culturais, tornando-os subjetivados.

Podemos afirmar que as funções são formadas a partir do desenvolvimento cultural e que o ensino escolar viabiliza tal formação, ou seja, não são decorrentes do processo de maturação biológica. Leal (2010), ao discorrer sobre as FPS e o domínio dos meios externos, também destaca a importância do processo de escolarização como fundamental para seu desenvolvimento.

Como discutiu-se ao longo desta dissertação, Vigotski expressa que as FPS se formam por meio da relação do adulto com a criança. No processo de ensino, o pedagogo ou professor é quem auxilia nessa formação, uma vez que “no campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e na obtenção de um determinado nível de liberdade no pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino” (VIGOTSKI, 2000, p. 268).

Nesse sentido, “é o conceito que pode revelar os nexos entre os fatos e os fenômenos da realidade, permitindo conhecer as leis que regem e ordenam o mundo e, nesse processo, a linguagem é fundamental” (LEAL, 2016, p. 33). Ressalta-se que a linguagem é um signo que mediará a relação do sujeito com o objeto, em que há a possibilidade de internalizar os elementos próprios da cultura, ou seja, a objetivação se refere ao que está posto na cultura e por meio da relação do sujeito com ela, assim é possível que esse sujeito se aproprie e modifique os elementos culturais, tornando-os subjetivados.

Como observa-se, dentre os sistemas de relações sociais, há a linguagem. E para Vigotski (2000) esse é o mais importante, pois considerando que as funções são sempre mediadas, a palavra torna-se um mediador privilegiado. Por conseguinte, “a palavra é aquele signo que serve de meio para a formação de conceitos e então se torna seu símbolo” (VIGOTSKI, 2000, p. 180). Dessarte, Leontiev (2004) explica que a linguagem também é fruto de uma apropriação cultural das palavras que são fixadas historicamente, mas também se transformam através do homem e se formam a partir da criação de novas aptidões e funções psíquicas, não sendo decorrente de processos biológicos ou maturacionais.

Sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala, Vigotski traz discussões sobre a dialética existente entre coletivo-singular, sujeito-sociedade, por meio dos conceitos de significado e sentido. O significado está relacionado ao que foi produzido historicamente e

socialmente pela humanidade e possibilita a comunicação através da palavra. Nesse contexto, pode-se dizer que o significado possui um caráter público e compartilhado. Quanto ao sentido, este é privado, pois está relacionado há como o indivíduo internaliza suas experiências sociais, ou seja, ao sentido pessoal atribuído, sendo algo único e particular (BARBOSA; SOUZA, 2015).

Cañedo, Zanelato e Urt (2020), também partilham da concepção de significado enquanto social e objetivo, decorrente da atividade humana, logo, produzidos sócio-historicamente. Incluindo nesse aspecto a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Já os sentidos possuem um caráter pessoal e são formados justamente por meio da apropriação dos significados, logo, evidencia-se que os sentidos e significados são conceitos que se interrelacionam, mas em direções opostas. Enquanto o significado está posto culturalmente pela sociedade, o sentido diz respeito à apropriação pelo sujeito do que está posto. Refletimos que tal viés, a compreensão de sentido e significado, é de suma importância para investir em formas de viabilizar ao adolescente o real significado da atividade de estudo a fim de colaborar com novas possibilidades de sentido dessa atividade. Essa relação, do nosso ponto de vista, pode ser alterada no caso do sofrimento/adoecimento, conforme veremos na Seção III.

No texto *Pensamento e fala*, Vigotski (2000) também discute a função da fala, a qual é um meio de comunicação social que sem o signo de mediação seria tão primitivo e limitado quanto nos animais. Ele pontua o quanto a função da fala inicialmente foi fragmentada em elementos os quais estavam a parte da função intelectual. Sobre a palavra, aponta que ela não se limita a um objeto em si, mas a um complexo de generalizações de outros objetos. Portanto, cada palavra é uma generalização que nada mais é que um ato verbal de pensamento. Afirma ainda que:

ao mesmo tempo, o significado é uma parte inseparável da palavra como tal, e pertence tanto ao domínio da fala quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado não é uma palavra, mas um som vazio. Uma palavra desprovida de significado não pertence mais ao domínio da fala (VIGOTSKI, 2000, p. 426).

Nesse sentido, observa-se a relação intrínseca da palavra e seu significado/generalização, visto que “toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 426).

Diante disso, a comunicação envolve uma generalização, ou melhor, só é possível generalizar a partir do desenvolvimento da comunicação, a qual está interrelacionada com o pensamento que reflete a realidade. Souza e Silva (2018) também discutem sobre o sistema de linguagem como o principal entre os mediadores, a linguagem torna-se uma mediadora entre as relações históricas dos homens e forma-se culturalmente, sendo transmitida de geração a

geração. É a partir do desenvolvimento das FPS e dos conceitos que o adolescente se torna mais crítico e mais ativo na relação com os outros e na superação de sua realidade.

Essas funções são desenvolvidas na relação com o outro (externamente) e, posteriormente, consigo mesmo (internamente). Por essa razão, o desenvolvimento psíquico deve ser compreendido atrelado com a vida sociocultural, da mesma maneira, pretendemos discutir a importância da relação entre pares para os adolescentes, haja vista que a partir da PHC, a relação com o outro possibilita o desenvolvimento dessas funções. É a partir do desenvolvimento da ideologia de classes que ocorre a identificação com os pares, sendo fruto de um pertencimento, o qual se faz a partir das atividades e interesses.

Dando continuidade ao desenvolvimento das funções psicológicas na adolescência, encontra-se o pensamento abstrato, especificamente o pensamento conceitual e imaginação que são as principais funções que se desenvolve na adolescência. Destaca-se na adolescência a imaginação, a qual está vinculada ao pensamento e a personalidade. Conforme Vygotski (2006, p. 142), “isso não está desvinculado das transformações biológicas decorrentes da puberdade”, ou seja, o pensamento em conceitos na adolescência reconfigura o modo como a imaginação é desenvolvida e oportuniza uma nova função na estrutura de sua personalidade.

Tolstij (1989) complementa que a imaginação possui um papel no desenvolvimento da personalidade auxiliando a correlacionar os projetos pessoais com os ideais sociais e morais aceitos. A dificuldade do desenvolvimento pessoal do adolescente deve-se ao fato de seu ideal muitas vezes permanecer nas aspirações e sonhos em que pouco há ações reais para sua efetivação. Logo, a imaginação contribui para a formação da personalidade, quando o adolescente transforma sua realidade para encontrar os meios para a concretização, esse processo denomina-se de “exclusão incluída”. Para o autor, a imaginação também está presente na matemática, arte, ciência e a considera como valiosa, pois a partir dela é possível criar planos e objetivos futuros. Porém, sinaliza que isso depende da diversidade e riqueza das experiências humanas.

Posto isto, Vigotski (2009) considera a adolescência como o momento da fertilidade da criatividade e no contexto educacional, sendo que a imaginação está vinculada a apropriação de conhecimentos abstratos. Tendo isso em vista, a imaginação tem um papel indispensável como um recurso nas estratégias de ensino e aprendizagem, dando sustentabilidade às experiências concretas dos envolvidos na educação. Tolstij (1989) afirma que cabe à área pedagógica formar a capacidade de imaginação.

Souza e Silva (2018) apontam a relevância da imaginação para a elevação do pensamento ao tornar possível que indivíduo opere com imagens que não estão em sua

realidade. No entanto, ressalta-se que mesmo para criar ou inventar é necessário também o pensamento realista para operações da lógica e racionalidade.

Montezi e Souza (2013), por meio dos estudos de Vigotski (2009), destacam que a atividade de criatividade não se estabelece de maneira isolada, ela envolve outras funções psicológicas, como: a percepção, a imaginação e a objetivação.

A imaginação é importante no desenvolvimento psíquico, afirma Vigotski (2009), em razão de que na adolescência, essa função psicológica assume uma prevalência no modo de ser e agir do indivíduo. Consequentemente, a imaginação irá viabilizar a ampliação das experiências do ser humano quando este imagina algo que não está dado na realidade. Para Vigotski (2009, p. 48), na adolescência há uma reestruturação também da imaginação, que “de subjetiva ela se transforma em objetiva”.

Para Vigotski (2009, p. 49), a imaginação é estimulada por meio da “ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira que, nessa época, constitui-se nele um mundo específico”. Logo, a criação de histórias, suas estruturas e conteúdos fomentam a imaginação, oferecendo ao indivíduo, criador, infinitas possibilidades de significados e sentidos.

É válido mencionar que a imaginação do adolescente se apoia em conceitos, tendo em vista que a imaginação nesse período se intelectualiza e irá compor a atividade intelectual. Leontiev (1987) destaca que a atividade intelectual não está dissociada da atividade prática, inclusive argumenta que a atividade intelectual se desenvolve à medida da necessidade que se faz na vida do indivíduo.

Martins (2012) destaca que os processos psíquicos discutidos anteriormente não se limitam à consciência interna, mas na relação do indivíduo com o mundo objetivo externo. Por essa razão as categorias de consciência e atividade são exploradas como uma unidade na PHC quando se trata de investigar o psiquismo. Nesse sentido, Leontiev (1978) explica a atividade humana e a consciência formadas como unidade dialética, em que a consciência é produto subjetivo da atividade dos sujeitos com os objetos; sujeitos com os outros sujeitos; da mesma maneira que regula a atividade da vida humana. Ou seja, a consciência não está à parte da vida e se estabelece como a forma concreta do psiquismo.

Concebendo a atividade como constituidora do psiquismo apresentamos os dois tipos de atividade estabelecidos por Vigotski (2009), sendo elas a reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou também denominada de criadora. O primeiro tipo relaciona-se à memória, onde se repete aquilo que anteriormente existia; já o segundo grupo se refere a criar imagens ou ações. Sendo assim, entende-se a imaginação como a função psicológica vital e necessária

que estabelece quatro tipos de relação com a realidade. Primeiramente, considera-se que todo produto originado pela imaginação tem como base o que é apreendido da realidade e as experiências anteriores do indivíduo, ou seja, a cultura e os demais elementos do meio são fatores que irão contribuir significativamente com a imaginação.

Em segundo lugar compreende-se que há uma articulação entre o resultado da fantasia e um fenômeno complexo da realidade; na terceira proposição, está o emocional, pois as imagens conhecidas tendem a estar atreladas a um sentimento e emoção, sendo que a emoção poderá selecionar as imagens; por último, encontra-se como essência, a possibilidade da fantasia construir-se de maneira inusitada, sem haver relação alguma com as experiências anteriores. No entanto, o resultado dessa fantasia também pode ser chamado de imaginação cristalizada e fará parte das próximas experiências do indivíduo (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski (2000) analisa que um dos defeitos básicos de toda psicologia está na fragmentação do âmbito intelectual da consciência, separando-a dos aspectos volitivos e afetivos. É de grande valia investigar quais são os motivos que mobilizam as necessidades e interesses do indivíduo frente aos aspectos de sua vida. Anjos (2017) explica que para Vigotski (1996) os interesses dão fundamento para compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente, já que constituem o conteúdo do desenvolvimento social e histórico para além de simplesmente o aspecto biológico. E os novos interesses na adolescência superam os velhos interesses, legitimando, portanto, o caráter cultural e histórico de sua formação. Isso significa que o interesse que até então orientava a atividade, perde lugar diante de uma nova necessidade. Não nos deteremos neste momento na discussão de interesses e motivos, visto que serão discutidos no próximo tópico, o 1.3.

A origem do pensamento está intrínseca à consciência que o motiva a partir dos interesses, motivos e afetos. Visto que para Vigotski (2000, p. 508) “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva”. O pensamento está ligado às emoções. Assim, Vygotski (1997), esclarece que apesar de as emoções e afetos surgirem no campo biológico, o seu desenvolvimento possui um caráter histórico e se alteram diante de novas conexões, diferentes contextos ideológicos e psicológicos ao longo do avanço da humanidade. Os afetos e emoções possuem uma relação estreita com o sistema intelectual no sentido de que o conhecimento conceitual dos afetos e emoções por si só os altera e os transforma em um caráter ativo, inclusive na vida psíquica do indivíduo. Isso ocorre, por exemplo, no caso dos adolescentes, que conseguem identificar seus sentimentos e tomam consciência deles, o que vai interferir na forma como se relacionam com o entorno social.

Vygotski (1997) esclarece que tanto o pensamento em conceitos quanto os sistemas

funcionais nos períodos de transição não se estabelecem de modo impositivo do meio externo sobre o indivíduo. Considera que o autodomínio da conduta, assim como das emoções e dos sentimentos, é de suma importância para delinear tal desenvolvimento, inclusive mantém uma relação com o pensamento quando são internalizados.

No caso das emoções, Souza e Silva (2018) discutem que para a teoria Vigotskiana elas são entendidas como parte do funcionamento psíquico e são tidas como mediadoras da ação humana. Ressalta-se que as emoções estão associadas às necessidades culturais. Dessa forma, as mudanças, como a complexificação das emoções, da imaginação, da linguagem, dentre outras FPS que são provocadas pela cultura, oportunizam ao adolescente o desenvolvimento do pensamento no sentido mais categorial, mais na direção do pensamento conceitual, que permite pensar e refletir a realidade de maneira complexa e profunda.

Nesse sentido, destacamos ao fim desta seção, a importância do desenvolvimento das FPS, bem como de meios e possibilidades que efetivem o desenvolvimento e, para tanto, apontamos o papel formador da educação escolar de qualidade para o desenvolvimento do indivíduo.

Anjos (2013) discute ser fundamental a educação escolar para a mediação dos conceitos, principalmente dos conceitos científicos, os quais se referem ao que foi produzido pelo homem sobre os saberes da ciência. Esclarecemos que a formação do pensamento por conceitos na adolescência, influenciado por uma educação direcionada para a apropriação dos conhecimentos e formação humana, desenvolverá no indivíduo a capacidade de abstrações, o desenvolvimento de sua autoconsciência, da personalidade e de sua concepção de mundo. Mas, o que percebemos é a tendência de uma educação utilitária que está a serviço do capitalismo, onde o conteúdo escolar tem de estar a serviço desse sistema. Decorrente disso, encontramos alunos, pais/responsáveis e professores esvaziados do sentido da educação e um dos impactos disso é o sofrimento psíquico.

Desses aspectos destacados no texto vemos o quão complexo é compreender o sofrimento/adoecimento do adolescente e como o processo de escolarização mantém uma relação intrínseca na constituição do sujeito, na qual a unidade cognitiva e afetiva está presente e interfere tanto na apropriação dos conhecimentos como na relação estabelecida entre os pares.

No próximo tópico apresentaremos discussões importantes sobre a atividade principal na adolescência de modo a compreendê-la como fundamental para a formação do sujeito.

1.3 A ATIVIDADE PRINCIPAL NA ADOLESCÊNCIA – A RELAÇÃO COM PARES, O ESTUDO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

O conceito de periodização do desenvolvimento humano emergiu como continuidade dos estudos de Vigotski que visam superar a compreensão dicotomizada e naturalizada do desenvolvimento, de modo a enfatizar a relação do sujeito e sociedade e as condições sociais concretas para sua efetivação. O entendimento que procuramos superar está relacionado a naturalização dos períodos que o indivíduo passa ao longo de sua vida, como o nascimento, infância, juventude, maturidade e velhice. A crítica se refere a afirmação de que tais períodos se dão universalmente para todos os sujeitos (MASCAGNA, 2009).

Leal (2010) destaca a importância de buscar transcender o significado da adolescência que permeia a psicologia naturalizando-o, patologizando ou desprendendo-a das concepções sociais e históricas que sem dúvida fazem parte de sua constituição. A autora aponta um caminho possível, no sentido de buscar investigar este período da vida de modo a desvelar o desenvolvimento intelectual, do psiquismo, da consciência e não apenas descrever seus “sintomas” de forma patologizada.

Tolstij (1989) expõe que a terminologia periodização foi utilizada inicialmente nas obras de P. Blonski e L. Vigotski para compreender a idade, tecendo contribuições sobre a infância, a adolescência e a juventude como fenômenos mutáveis que estão vinculados ao desenvolvimento histórico da humanidade, e não algo pré-estabelecido e determinado pelas condições biológicas.

Os autores acima entendem os períodos como uma representação dos fenômenos históricos concretos. Inclusive, explicam que há uma relação entre a periodização e os mecanismos de desenvolvimento psíquico. O estudo da periodização refere-se a estudar a história das idades, o seu automovimento e desvelar os mecanismos históricos e socioculturais de seu surgimento e desenvolvimento, pois as idades da vida são transformadas de acordo com as evoluções históricas e culturais da vida social. Para Tolstij (1989, p. 80), “[...] a história das idades da vida não se finda e cada nova geração escreve uma nova página nela”.

A Psicologia infantil soviética dedicou-se a identificar os momentos de transição que marcam o desenvolvimento, conforme Elkonin (1987), primeiramente, a crise dos três anos se refere à transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar; já a crise de maturação sexual refere-se à transição da idade escolar à adolescência. E a semelhança entre tais crises é marcada por uma inclinação à independência e comportamentos negativos na relação com o adulto. Os momentos de crises nos períodos do desenvolvimento originam, então, a periodização em épocas, períodos e fases. Cada época é delimitada por dois períodos que são ligados entre si, e “inicia-se com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, motivos e normas da

atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades” (ELKONIN, 1987, p. 123).

Elkonin (1987) aponta que há três épocas, sendo elas: a primeira infância, a infância e a adolescência, que são elaboradas por meio do mesmo princípio, em que há dois períodos que as interligam. Ele delimita que o que corresponde a finalização de um período e o início de outro é quando não há uma conexão entre as possibilidades técnicas operacionais do indivíduo e seus objetivos/motivos da atividade, ou seja, a atividade que até então promovia seu desenvolvimento perde o seu lugar e então há uma nova necessidade emergindo. Também referenciou os períodos do desenvolvimento como estágios ou épocas que são marcados por crises entre eles.

Elkonin (2017) explica que para Vigotski as transições entre as etapas do desenvolvimento são marcadas por crises que apontam o fim de uma determinada etapa e o início de outra. No texto *O problema da idade*, Vygotski (2006) explica que as idades psicológicas são consideradas como uma época ou ciclo cuja principal característica a qual devemos nos atentar não é sua predefinição, mas o lugar que ela ocupa no desenvolvimento e as leis que a regem.

As forças motrizes do comportamento são diferentes em cada período da vida e sua evolução é que determina as mudanças que são produzidas no homem e põem em movimento os mecanismos psicofisiológicos, como analisou Vygotski (2006). A partir disso, esclarece que a falha recorrente é desprender o desenvolvimento das funções e dos processos psicológicos independentes das forças motrizes, analisando-as de forma isolada. Afirma ainda que o homem só consegue criar forças motrizes a partir de seu desenvolvimento histórico; é por meio deste que emergem e se desenvolvem as novas necessidades, inclusive as necessidades naturais também se transformam a partir do desenvolvimento histórico.

A periodização não está relacionada somente com a questão cronológica do desenvolvimento humano, comenta Tolstij (1989), mas com as neoformações que aparecem vinculadas a situação social do desenvolvimento. Vygotski (2006) complementa que as novas formações também possuem um caráter histórico e sinaliza a importância de denunciarmos toda tentativa de classificar as idades simplesmente por sintomas e passagens e que a periodização se fundamenta pelas mudanças internas do próprio desenvolvimento. Portanto, a periodização é um processo dialético, que se automovimenta e marca o surgimento de uma nova formação que não existia nos períodos anteriores. Essa nova formação se compreende como uma nova estrutura de personalidade e de sua atividade. Leontiev (2004) explica que as neoformações se estabelecem no decurso da apropriação cultural do desenvolvimento do indivíduo na sociedade.

Elkonin (1987) afirma que a periodização se apresentou como um problema essencial da psicologia infantil e define os períodos do desenvolvimento psíquico e as leis que marcam a transição de um período a outro. Tais perspectivas favorecem a compreensão das forças motrizes que regulam o desenvolvimento do psiquismo. O autor comenta que a forma como é dividida atualmente a periodização está orientada pela educação e ensino vigente, mas apesar de sua aproximação, elas não coincidem, inclusive não avaliam a atuação das forças propulsoras que regem o desenvolvimento, tampouco investigam a transição entre os períodos.

Vigotski e Blonski, segundo Elkonin (1987), criaram as bases de desenvolvimento da Psicologia Infantil na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e tentaram explorar o problema da periodização na década de 1930, no entanto pouco se avançou nessa perspectiva. As ideias de Blonski se opõem ao caráter evolucionista do desenvolvimento infantil. Para ele, o desenvolvimento é antes de tudo um processo de transformações qualitativas em que as crises e os saltos qualitativos fazem parte de sua composição. Tais transformações também possuem seu automovimento, por vezes podem ser mais paulatinas, outras mais acentuadas.

Blonski naquela época apresentou o caráter histórico dos processos de desenvolvimento do psiquismo que se transforma ao longo da história, ou seja, essas transformações estão presentes em todos os períodos da vida (ELKONIN, 1987). Por conseguinte, os períodos da infância, adolescência e juventude não são estáticos ao longo da história, eles são transformados de acordo com as mudanças que ocorrem e as condições que são viabilizadas aos indivíduos.

Elkonin (1987) discute a necessidade de que o sistema de educação e ensino esteja organizado para valorizar as possibilidades que emergem em cada período do desenvolvimento e sinaliza a importância de solucionar o problema da periodização, a fim de estruturar o sistema educativo de acordo com as leis de sucessão dos períodos. Tal tentativa foi feita pela primeira vez na sociedade socialista, a qual tinha interesse em um desenvolvimento multilateral do indivíduo, no entanto, no Brasil a realidade é bastante diferente, visto que o sistema capitalista não preza, tampouco está interessado, em um desenvolvimento completo de sua sociedade.

O conhecimento da periodização do desenvolvimento humano é fundamental no processo de escolarização, fornecendo subsídios para compreender a adolescência e assim direcionar o ensino pedagógico para além de servir ao utilitarismo e direcionado à promoção do pensamento teórico. Leal (2010) apresenta uma discussão a respeito da escola tradicional e afirma que a pedagogia tradicional se centra no desenvolvimento do pensamento empírico, o qual tem uma relação estreita com o sistema capitalista vigente, em que o estudo precisa estar alinhado a uma utilidade e com foco no cotidiano do aluno. O resultado disso é um ensino

desvalorizado e adoecido, em que, por vezes, alunos e profissionais da educação se perdem na própria função da escola que, conforme propõe Saviani (2003), é socializar os conhecimentos científicos que foram construídos historicamente pela humanidade.

Para Asbahr (2011), a função da escola na formação dos sujeitos é inquestionável. Contudo, faz uma crítica necessária para outras funções que a escola ocupa para os sujeitos, além da transmissão dos conteúdos científicos. A escola ocupa a via de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho garantindo a aprendizagem suficiente para tal. Para outros, a escola limita-se a ser um espaço de restrição para que os sujeitos não se tornem “delinquentes”, oferecendo noções básicas de cidadania. Também há quem compreenda a escola como via para o desenvolvimento afetivo dos alunos. E por último, Asbhar comenta que há quem a conceba como reprodução da ideologia dominante.

Destacamos ao longo desta pesquisa a função da escola como responsável pela socialização dos conteúdos científicos, o que, por sua vez, pode provocar o desenvolvimento das FPS, da humanização, da emancipação, mas que é esvaziada de sua função perante o desmonte decorrente do sistema vigente que não ampara e nem viabiliza o acesso a todos aos bens materiais e culturais. Leal (2010) afirma a importância de lutarmos para superar tais limites com vistas à emancipação humana, tendo em vista que a partir da educação é possível transformar a consciência do ser humano para que ele compreenda a sua realidade e a si mesmo. Entendemos que a luta implica em criar condições para uma educação bem fundamentada e organizada, com a finalidade de superar os limites do sistema capitalista e direcionada para um desenvolvimento das potencialidades máximas dos estudantes.

Para a psicologia marxista, essa compreensão parte de uma concepção sócio-histórica, “a natureza humana está em constante modificação, uma vez que quando o homem atua sobre a natureza, ele a modifica e ao mesmo tempo se modifica” (MASCAGNA, 2009, p. 61). Portanto, as mudanças que ocorrem e o modo de viver das pessoas partem de uma base material, e cada período da vida ocorre conforme o processo histórico, por esse motivo os períodos não são considerados inatos ou imutáveis. Vygotski (2006) afirma que na adolescência se modificam também as relações com o meio e os problemas que se apresentam ao adolescente exigem dele uma participação ativa, bem como o desenvolvimento das formas superiores do pensamento para compreender a realidade.

Zanelato e Urt (2021) entendem que uma participação ativa na realidade está relacionada a um processo de reflexo consciente da realidade. Esse reflexo de forma alguma se refere a um espelhamento, e sim que o sujeito, de forma ativa, se posiciona de forma analítica perante aos determinantes sociais.

Tolstij (1989) comenta sobre a capacidade da conduta voluntária na adolescência. Essa atividade, segundo Vieira e Leal (2018, p. 683), “corresponde à atividade dirigida a um objetivo estabelecido” e está relacionada ao reconhecimento dos fins e dos meios para direcioná-la. No caso da adolescência, segundo Tolstij (1989, p. 129) observa-se um problema com a conduta voluntária, “em primeiro plano se encontra o problema de abordagem autônoma das finalidades e não ao que precisa realizar de tomada de decisão”, logo, ele cita que para Vigotski a dificuldade da adolescência encontra-se na finalidade em realizar algo e não na vontade. Prossegue explicando que a vontade também é uma neoformação a qual não é inata e se forma no desenvolvimento psíquico do indivíduo por meio da cultura e mediação do adulto.

Leontiev (1978), apresenta o conceito de atividade o qual é de grande valia para a compreensão clara e coerente quanto ao desenvolvimento do psiquismo e da consciência:

Atividade é uma unidade molar, não uma unidade aditiva da vida do sujeito físico, material. Em um sentido estreito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo psíquico, a função real a qual é aquela que orienta o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação e não uma totalidade de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas próprias transições e transformações internas, seu próprio desenvolvimento (LEONTIEV 1978, p. 66).

Tal conceito, de acordo com Elkonin (1987), representou um avanço no entendimento do lugar das forças propulsoras do desenvolvimento do psiquismo. É de grande valia esclarecer conceitualmente a atividade, pois entendemos que ela é de suma importância para viabilizar um desenvolvimento qualitativo do indivíduo.

Leontiev (1978) explica que a atividade não se refere a um tipo de relação entre o homem e uma sociedade oposta. É importante tal esclarecimento, tendo em vista que a psicologia tem sido significativamente corrompida por um viés positivista que sobrecarrega os sujeitos com a ideia de único responsável por sua constituição, independente do caráter histórico e social. O autor prossegue explicando que para o homem, a sociedade diz respeito a uma adaptação sua ao meio a fim de sobreviver.

Nesse contexto, a atividade humana se refere ao resultado de seu esforço para se adaptar. No entanto, o principal ponto é prejudicado, é o fato de que a sociedade e o homem estão além de meras condições externas às quais deve se adaptar, mas que tais condições trazem consigo os motivos e objetivos da própria atividade que se formam nessa relação de indivíduo e sociedade, “em uma palavra, a sociedade produz a atividade dos indivíduos a formando” (LEONTIEV, 1978, p. 67).

E a atividade não se dá de forma mecanicista a partir de fragmentos de outras atividades isoladas (ELKONIN, 1987). Em cada etapa do desenvolvimento, umas atividades atuam de

forma principal ou dominante e tem maior importância para o desenvolvimento psíquico e da personalidade, outras já possuem um papel secundário. Neste caso, a atividade de relação com os pares é a atividade principal na adolescência e a atividade de estudo também é importante, atuando como atividade secundária.

Martins (2010) e Elkonin (1987) explicam que para Leontiev a atividade principal, conceito também criado por ele, se estabelece como fundamental para explicar todo o ciclo vital do desenvolvimento, pois é ela quem dirige todas as mudanças cruciais nos processos psíquicos e na personalidade do indivíduo em cada estágio do desenvolvimento. Podemos então dizer que a atividade principal conduz o desenvolvimento psíquico.

A partir das ideias de Leontiev, Mascagna (2009) apresenta o conceito de atividade dominante/principal em cada estágio da vida que guia o desenvolvimento do indivíduo. A autora explica que a atividade principal viabiliza o desenvolvimento de outras atividades, pois está interconectada com as outras atividades. Seu desenvolvimento não é natural, mas depende das condições históricas e sociais, lembrando que a atividade principal se modifica na transição de um estágio para o outro.

Por esse motivo, a atividade é de suma importância, mas para isso é indispensável transcender aos limites dos processos psicológicos internos e estudar a atividade em si, inclusive sua estrutura para avançar na investigação psicológica. Dessa forma, compreende-se que a atividade objetivada não é produzida organicamente no cérebro e cada atividade específica possui estreita relação com uma necessidade do indivíduo a qual está direcionada a um determinado objeto dessa necessidade; conforme essa é satisfeita, conseqüentemente é extinta. Diante disso, observa-se a relação entre a atividade e a necessidade, pois antes de cada atividade está uma necessidade que a produz. Leontiev (1987) nos alerta que o conceito de atividade está associado ao conceito de motivo, tendo em vista que não há atividade sem motivo. Igualmente, Tolstij (1989, p. 128) elenca alguns aspectos do desenvolvimento dos motivos:

- 1) o desenvolvimento dos motivos de acordo com seu conteúdo e o aparecimento de outros novos; 2) as mudanças das estruturas das relações entre os diferentes motivos, cujo centro se encontra a formação de uma hierarquia de motivos estáveis, quando uns motivos se convertem em dominantes e outros passam para segundo plano, ou seja, o surgimento da orientação da personalidade; 3) as mudanças das correlações entre a esfera dos motivos (afetiva e das necessidades) e a esfera intelectual.

Nessa perspectiva, Cañedo, Zanelato e Urt (2020) ressaltam a relevância do professor direcionar o trabalho pedagógico de acordo com a atividade de estudo para que, dessa forma, viabilize novos motivos e sentidos para o adolescente, assim como o desenvolvimento do

pensamento teórico, que pode não ser alcançado. Esse último é que promove uma orientação ao sujeito, em direção a essência, estabelecendo generalizações e relações, dando-lhe condições de desvelar as contradições sobre o objeto de estudo e transformá-lo. Diante disso, as autoras ressaltam a importância de o conteúdo escolar não ser posto de forma mecânica ao aluno, mas que o professor o organize, ensinando os conceitos, para além de atividades simples ou não, limitando-se ao que o aluno já saiba, para que assim forme os motivos propulsores da atividade de estudo.

Asbahr (2011) destaca que a atividade de estudo se faz na escola, e ela é a via para transmitir as elaborações dos conteúdos científicos por intermédio do professor. Esse último organiza o conteúdo a fim de que os estudantes se apropriem dele. Assim, a atividade de estudo pode ser definida da seguinte forma:

A atividade de estudo, dessa forma, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas tais como a consciência e o pensamento teórico. Entende-se, assim, o estudante como sujeito, como personalidade integral e não como a soma de capacidades isoladas e fragmentadas. Valoriza-se, também, a escola e professor no processo de humanização de nossos estudantes (ASBAHR, 2011, p 63).

Ressalta-se a importância das relações entre os alunos na atividade de estudo, de modo que reflète em resultados melhores quanto a assimilação do conhecimento (ASBAHR, 2011). Tal destaque de Asbahr se faz importante diante dos desmontes na educação, além da discussão para a viabilização da educação domiciliar, reflexo de um recorte que nossa sociedade reproduz, que desconsidera o lugar da escola e das relações sociais na formação dos sujeitos, de sua personalidade e na apropriação do conhecimento científico, inclusive, excluindo o lugar do professor na e para a educação. E para que a atividade de estudo do aluno supere simplesmente uma ação de estudo, é indispensável encontrar os sentidos e significados pessoais.

Já os significados são específicos, são produtos históricos e vão se transformando no decorrer da vida do sujeito, ou seja, não são imutáveis. Os sentidos predominam sobre os significados, sobre isso afirma-se o seguinte: “O sentido enriquece a palavra a partir de seu contexto e esta é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras” (ASBAHR, 2014, p. 267).

A autora discute a distinção de motivos geradores de sentido e motivos-estímulos, a partir de Leontiev, sendo que o primeiro, fornece sentido pessoal à atividade, em que há uma relação entre os motivos da atividade e seus fins. Enquanto o segundo ocupa um papel de impulsionar, que são motivos externos à atividade do sujeito, e não geram sentido (ASBAHR, 2014).

A aprendizagem efetiva-se atrelada ao sentido que tenha para o adolescente. Diante

disso, torna-se crucial que a atividade de estudo como atividade secundária na adolescência, esteja organizada pelo professor com fins de que os conteúdos científicos tenham lugar na atividade dos estudantes (ASBAHR, 2014). Como veremos na terceira seção, essa relação entre sentido e significado pode ser alterada no caso do sofrimento/adoecimento dos adolescentes.

Nesse sentido, Cañedo, Zanelato e Urt (2020, p. 6) trazem algumas possibilidades para que a atividade de estudo tenha sentido para o estudante:

1. Transformação dos dados do problema: Envolve realizar a análise essencial para determinar as propriedades (características essenciais do objeto), extrair a conexão essencial entre as características essenciais do objeto de estudo, a fim de separar a relação que constitui a base genética essencial, a célula constituinte.;
2. Modelagem dessa relação: O modelo estabelece os componentes e relações essenciais entre as propriedades do objeto de estudo, para que se faça uma representação e se construa uma imagem adequada do mesmo.;
3. Transformação do modelo: Com o objetivo de estudar a relação de substancial importância no processo geral de assimilação do conhecimento teórico na medida em que permite compreender a especificidade da orientação em um plano peculiar. Ser capaz de aplicar e adaptar o modelo a situações particulares e singulares e a casos concretos, manifestando assim o único no diverso.

Portanto, evidencia-se a necessidade de que os conteúdos escolares sejam conduzidos de modo a demandar do aluno um esforço intelectual para que a atividade de estudo seja motivada com sentido e significado, além de o aluno ser ativo em seu processo estudantil, fornecendo espaço para que ele problematize e exponha seus entendimentos e propostas de soluções (CAÑEDO; ZANELATO; URT, 2020).

Vygotski (2006) afirma que o problema dos interesses das idades é fundamental para entender o período da adolescência. Pois, as funções psicológicas em cada etapa do desenvolvimento não são automáticas ou causais. Sendo assim, os interesses, também chamados de necessidades culturais superiores, mudam radicalmente na adolescência, despertando o indivíduo a prosseguir e orientando a atividade, ou melhor dizendo, os interesses possuem a tendência de incitar o indivíduo na atividade e realizar ações, viabilizando ao adolescente um mundo exterior novo em que haverá novos interesses e a perda pelos velhos interesses que não lhe importam mais. Sobre a natureza histórico-social dos interesses na infância e adolescência, Vygotski (2006, p. 22) afirma que:

Nessa época de grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural, quando amadurecem as necessidades biológicas e culturais, não seremos capazes de encontrar a chave para entender corretamente as mudanças que ocorrem se não levarmos em conta que não apenas o conteúdo do pensamento humano, não apenas as formas e mecanismos superiores do comportamento humano, mas também as forças motrizes do comportamento, os motores que colocam esses mecanismos em ação, a própria orientação do comportamento humano passa por um complexo desenvolvimento sociocultural.

Elkonin (1987) explica que não há muita semelhança aparente entre a atividade manipulatória objetal da criança na primeira infância, a atividade de estudo do jovem escolar e

a atividade profissional/de estudo dos adolescentes, seu principal ponto em comum é que elas são elementos culturais da humanidade e produto da historicidade da sociedade.

A partir da Teoria da Atividade de Leontiev, Mascagna (2009) afirma que essa explicação é necessária tendo em vista que a atividade principal é de grande valia para o processo de mudanças psicológicas e a formação da personalidade, assim como para entender quais são as atividades dominantes no período da adolescência. No caso de adolescentes, a comunicação com os amigos é a atividade principal, mas a atividade de estudo também é muito relevante.

Leal (2010), discute sobre a atividade de estudo, apresentando que nessa atividade o indivíduo entra em contato com os conhecimentos e habilidades produzidas historicamente que estão na base do pensamento e da consciência humana. Atividade essa responsável por transcender os limites dos conhecimentos cotidianos do indivíduo para apropriação do conhecimento científico a fim de, por esse caminho, viabilizar uma compreensão de sua realidade, em que a escola é a principal mediadora por transmitir os conhecimentos de várias ciências e das artes. Anjos (2013), comenta que para Elkonin essa atividade é consideravelmente influenciada pelos adultos. O processo de seleção dos conteúdos por professores e demais responsáveis escolares e a forma de condução refletem em sua independência e iniciativa para lidar com as atividades sociais.

Na atividade guia de comunicação íntima pessoal é pertinente que o trabalho pedagógico seja conduzido para o grupo adolescente e não individualmente, tendo em vista que o grupo nesse período da vida tem um papel importante quanto a valorização dos seus pares, em que tende a agir conforme eles. Dessa forma, uma educação escolar organizada de forma que valorize o trabalho em grupo torna-se potente para viabilizar o desenvolvimento psíquico do ser humano (ANJOS, 2013).

Cañedo, Zanelato e Urt (2020) evidenciam que a forma como é proposto pelo professor o conteúdo escolar é de suma importância para a formação dos motivos na atividade de estudo. Para isso, torna-se crucial compreender qual o significado que a atividade de estudo tem para o aluno, fato que contribuirá também para conhecer os motivos atrelados e, se for o caso, poderá formar novos sentidos e significados que favorecerão o ensino-aprendizagem. Dessa forma, é relevante para o aluno ter a atividade de estudo enquanto atividade guia, alinhado com os motivos e com a relevância do aprendizado para a sua vida. Quando a atividade de estudo está descolada de tais aspectos, a atividade de estudo torna-se simplesmente um ato de estudo, como por exemplo, “passar de ano”, em que o estudo tem caráter de obrigação, não guiando seu desenvolvimento em direção a essência, para o desenvolvimento do pensamento teórico.

A transmissão do conhecimento acumulado historicamente faz-se de grande valia, analisa Leal (2010), pois somente por meio do desenvolvimento da cultura tornou-se possível transmitir às próximas gerações o que foi criado pela humanidade até então. Nesse sentido, a educação possui o papel de formar o indivíduo a partir da aprendizagem em que há a possibilidade de tal apropriação. Entendemos como uma possibilidade, pois não é qualquer tipo de educação que é efetiva, somente uma educação de qualidade em que o objetivo não se limita a utilidade do conhecimento pelo viés capitalista, mas se propõe ampliar a capacidade de compreensão de mundo, desenvolver as FPS e entende a atividade principal ou guia como fundamental.

Concordamos com Leal (2010) que o processo de educação só é possível por meio de uma relação concreta com o outro e com os produtos produzidos pela cultura. No entanto, percebemos que esse processo educativo vem sofrendo diversos impactos, sendo que atualmente a escola tem se distanciado de seu verdadeiro compromisso – transmissão das produções intelectuais cristalizadas pela humanidade – em direção a atender a demanda de um ensino utilitário.

Observamos que os conteúdos escolares estão esvaziados, simplificados e aligeirados, haja vista que a proposta do conhecimento no cenário capitalista é a sua utilidade (para servir a economia); há a competitividade inclusive no conhecimento, na sala de aula entre os alunos; o fracasso escolar é concebido como responsabilidade de alguém, professor, aluno ou escola e, deste modo, o papel educativo está sendo alienado. Entendemos a necessidade da valorização de um aprendizado em que o coletivo é de grande valia nesse processo de escolarização.

Inclusive, salientamos que a valorização também deve ser direcionada para a atividade docente. Zanelato, Vital e Urt (2021) discorrem que a atividade docente promove a humanização dos alunos quando possibilita a estes a apropriação dos conhecimentos científicos que foram acumulados pela humanidade, logo, o ensino é a principal via para sua transmissão e o papel do professor precisa ser reconhecido e, além do mais, valorizado.

Leal (2010) discute a educação no Brasil no século XXI, que ao longo da história até a atualidade a educação escolar se apresenta como uma forma dominante de educação. Os avanços conquistados são reflexos de uma luta coletiva, no entanto, apesar de haver inclusão da classe trabalhadora e de estudantes pobres, isso ainda não ocorre de maneira igualitária. Quando observamos a escola pública e a privada de pessoas com maior poder aquisitivo, podemos constatar que a finalidade da escola é divergente. Tal discrepância é decorrente de um interesse do sistema capitalista para que pessoas recebam uma educação insuficiente a fim de servir aos interesses do mercado, não oportunizando a elas um ensino de forma plena a fim de

superar a alienação e promover a humanização.

Leal (2010) afirma que a escola tem se esvaziado de seu papel de transmissora e promotora do conhecimento, apresentando-se por vezes como transmissora do conhecimento empírico onde o fato de os jovens não formarem o pensamento teórico prejudica a superação da naturalidade do cotidiano. Diante disso, salienta-se a necessidade de a atividade de estudo ocupar um lugar significativo e principal na busca do conhecimento. A autora explica que não basta os alunos frequentarem a escola e terem contato com o conteúdo escolar e científico para sanar tal problema, tampouco que a relação professor e aluno seja afetuosa e prazerosa.

É necessário que tal relação seja voltada para a apropriação do conhecimento, em que tal apropriação atuará como uma ferramenta de compreensão da realidade. No entanto, para isso a atividade de estudo deve orientar-se para o objetivo de aprendizagem, logo também será promotora do desenvolvimento psíquico. Para que assim a atividade seja significativa ao adolescente, de modo que o motivo não seja passar de ano, alcançar notas, mas sim aprender. A aprendizagem efetiva oportuniza aos alunos as produções intelectuais da humanidade a fim de criar necessidades. É por esse caminho que enfatiza ser possível humanizar o indivíduo e promover a sua emancipação.

Vygotski (2006) traz um novo sentido sobre os determinantes e a humanização, em que esses se relacionam na medida que buscam formas humanas de regular o comportamento. Diante disso, é necessário compreender que a sociedade é um elemento determinante no comportamento do ser humano, mas também que a sociedade é onde ocorre o desenvolvimento cultural, a partir dessa relação dialética o ser humano é um ser ativo, que constrói e é construído.

Leal (2010) discute o papel da educação na formação do indivíduo e realiza uma crítica que qualquer tentativa de adaptar o indivíduo na sociedade é um grande equívoco. Portanto, o trabalho educativo deve ser efetivado de forma a conduzir um desenvolvimento do indivíduo e do psiquismo de maneira plena. Retomamos o que já dissemos neste tópico, tal condução se faz de modo que a educação objetive que o indivíduo compreenda a sua realidade em suas múltiplas determinações, desenvolva uma consciência crítica, supere a alienação que por vezes compromete o sistema educativo e o desenvolvimento do psiquismo humano para transformar a realidade social, fato este que não seria possível naturalmente.

Em relação ao processo de escolarização, Anjos (2013) tece algumas sugestões sobre o papel de ensino do professor por esse viés. Afirma a importância de o ensino não se limitar ao desenvolvimento real, mas dirigir-se em vista da zona de desenvolvimento iminente o qual ainda não está em via de desenvolver-se, tendo em vista que esse último viabiliza o desenvolvimento dos processos internos. Logo, ensinar ao aluno o que está no desenvolvimento

real é inoportuno para a relação aprendizagem versus desenvolvimento do indivíduo, conforme já destacou Vigotski (2000) em sua obra *A construção do pensamento e da linguagem*.

Anjos (2013) também sugere uma intencionalidade no trabalho pedagógico cuja finalidade seja dirigida para desenvolver no adolescente a responsabilidade e iniciativa em suas atividades, para então desenvolver sua independência. Afirma a partir dos pressupostos de Elkonin que o adulto, por meio de suas experiências, representa uma referência do mundo adulto para o desenvolvimento dos adolescentes.

Já Zanelato e Urt (2021), tecem possibilidades para efetivar uma atividade pedagógica direcionada para melhores condições de desenvolvimento dos adolescentes baseadas em uma psicologia e pedagogia marxista. Amparadas na PHC, afirmam que a função da escola é levar os estudantes à apropriação dos conhecimentos científicos, tendo em vista que a escola é a principal via para desenvolver a formação de conceitos. Portanto, é de suma importância que essa ofereça as condições para o acesso aos conhecimentos científicos mais desenvolvidos pela humanidade, cuja finalidade é o enriquecimento de significações.

Inicialmente, as autoras sugerem ser potente partir do princípio de valorização do que o aluno já tem conhecimento; incluir novos desafios de conhecimento em direção a não se limitar ao que já sabe; propor trabalhos em grupos, utilização de jogos, livros e filmes, os quais são importantes instrumentos para auxiliar o professor e o aluno na tarefa de efetivação do ensino-aprendizagem (ZANELATO; URT, 2021).

Por intermédio de Saviani (2008), Zanelato e Urt (2021) apresentam outras possibilidades plausíveis, como favorecer o diálogo entre os adolescentes, tendo em vista a atividade principal de relação entre pares, considerar os interesses do aluno, da mesma forma, o ritmo de aprendizagem de cada um.

Em seguida, Zanelato e Urt (2021) apresentam cinco passos propostos por Saviani, na Pedagogia Histórico-Crítica, para orientar a atividade de estudo. No entanto, de forma alguma as consideram como formas sequenciais, limitantes e mecânicas, pois se assim fosse, estaríamos distantes da nossa proposta de compreensão do ser humano enquanto dinâmico e dialético. O primeiro passo, a prática social inicial, refere-se a viabilizar ao aluno um contato inicial com o conteúdo escolar, de modo que não se inicia necessariamente no professor, mas ampliando-se também ao aluno. Esse passo inicial relaciona-se ao que o aluno já sabe e o que gostaria de saber sobre um determinado conhecimento. Tal proposta é interessante também para, de forma grupal, com os pares, o adolescente tomar conhecimento do que seus pares já se apropriaram.

Já a problematização – segundo passo – diz respeito ao professor tecer questões sobre o conhecimento a ser adquirido pelos alunos com o objetivo de direcionar para o conhecimento

prático e teórico, incluindo também o interesse dos adolescentes. Da mesma forma, por meio de tais questionamentos, também considerar as dúvidas destes sobre o conhecimento. Alguns exemplos possíveis para isso são aulas expositivas, filmes, jogos, livros, pesquisas, debates e estudos em grupos (SAVIANI, 2008 *apud* ZANELATO; URT, 2021).

O terceiro passo é a instrumentalização, sendo que Zanelato e Urt (2021) entendem que a mesma orienta o professor a fornecer meios para efetivar a transmissão do conhecimento ao aluno. Esse passo ocorre durante os estudos, conforme são elaboradas condições para responder às questões geradas na problematização. O quarto passo, é a catarse, que está relacionado à exposição do que o aluno conseguiu apropriar do conteúdo. Dessa forma, quando o aluno consegue realizar uma síntese, também será possível obter uma nova visão do conteúdo e de sua realidade. Observamos, assim, uma perspectiva que considera o aluno de forma ativa.

Por último, o quinto passo proposto por Saviani, refere-se ao retorno à prática social. Esse é um passo importante para os adolescentes, haja vista que se refere às formas de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, assim como a ampliação de sua compreensão sobre a realidade. Tal aspecto também formará no adolescente uma posição ativa na produção do conhecimento (ZANELATO; URT, 2021).

Ressaltamos que de forma alguma esses passos se limitam a uma sequência, mas de ampliar possibilidades que tornem o estudante ativo, baseado em propostas histórico-culturais. Diante disso, Zanelato e Urt (2021) salientam que antes de tais aspectos, é crucial investimentos em políticas de formação de professores (inicial e continuada) para efetivar aos sujeitos a apropriação dos elementos culturais e por meio desse, compreender a realidade e a si mesmo, além de melhores condições de trabalho dos docentes e de estudo dos discentes.

Elkonin (1987), contextualizando o período da adolescência, em que surgem novos motivos de atividade e tarefas, afirma que é pertinente considerar a atividade principal no processo de ensino, sendo que esse período de vida exige novos métodos de ensino que principalmente incentivem a independência do adolescente, lhe dê abertura para solucionar tarefas sem o auxílio de um adulto, tendo em vista que há um maior afastamento dos adultos em direção ao agrupamento com os seus pares, sendo também importante e pertinente oportunizar atividades em grupos com os seus iguais, devido a identificação com esses.

Por fim, Anjos (2013) expõe que talvez o maior desafio do ensino escolar com os adolescentes é ao mesmo tempo prepará-los para o trabalho, mas não os limitar a se adaptarem ao sistema capitalista e a ideologia burguesa.

Elkonin (1987) afirma a dificuldade em identificar a atividade principal na adolescência, tendo em vista que para o adolescente a atividade fundamental prossegue sendo a atividade de

estudo, inclusive é através dessa atividade que os adultos valorizam o adolescente, ou seja, através de seu sucesso ou fracasso escolar. Tolstij (1989) afirma que os objetivos da atividade na adolescência se caracterizam de maneira mais aguda devido às mudanças que ocorrem na atividade vital no período de transição. A diferença assinalada está nas transformações qualitativas, na ampliação das relações com o mundo e na forma de se relacionar com os outros.

Tolstij (1989) relata que os psicólogos soviéticos descrevem como se organiza a atividade dos adolescentes em que emerge a atividade de comunicação íntima com os pares e formação de conceitos que reconfigurará suas funções psíquicas de maneira integrativa. Ele discute que já na década de 1960, os estudiosos sinalizaram que a atividade dos adolescentes não poderia se reduzir às tarefas de estudo, menciona que as pesquisas de Dragunova e Elkonin apontavam uma atividade peculiar nesse período, as relações entre pares ou atividade de comunicação. Essa atividade se caracteriza por uma relação com os seus pares e a identidade de interesses, necessidades no qual o adolescente é reconhecido e sua opinião é compartilhada que vão dar a base para a formação de sua personalidade, das concepções de si mesmo e do mundo.

Elkonin (1987) também apresenta as contribuições das pesquisas de T. V. Dragunova sobre a atividade principal na adolescência, a qual denominou de relações pessoais com os pares e comunicação. Essa atividade se diferencia dos demais tipos de interação devido que, na comunicação entre pares, há uma relação construída com os amigos em que se estabelece um “código de companheirismo” em sua atividade coletiva. Observa-se que esse tipo de comunicação entre pares é baseado de forma ética e moral, em que há um respeito mútuo e confiança que vão mediar os atos dos adolescentes e a formação de sua personalidade.

Para Leal, Facci e Souza (2014) o adolescente gosta de estar com os seus pares, de conversar e sair com eles, inclusive atualmente estabelecendo esta relação pelas redes sociais. Diante disso, percebemos que a relação entre pares ocupa um lugar importante na adolescência, inclusive para a formação de sua personalidade. Frisamos que a partir da PHC a personalidade não se finda em uma determinada idade, mas é construída por meio das relações estabelecidas, do caráter histórico, cultural em que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida.

Este “código de amizade”, de acordo com Elkonin (1987), reproduz em seu conteúdo objetivo, as interações que há entre os adultos e contribui para a formação do adolescente frente a vida, suas relações e seu futuro, ou seja, estruturando também o seu sentido pessoal da vida. A comunicação viabiliza a formação da autoconsciência como “consciência social transportada ao interior” (1987, p. 121). A autoconsciência dos adolescentes se dá pela troca de experiência e de interesses com os seus pares, de modo que reorganize o seu pensamento.

Anjos (2013) explica que os conhecimentos adquiridos na escola são de suma

importância para adquirir consciência das relações sociais, inclusive dos direitos de sua futura profissão. Tolstij (1989) coloca a escolha profissional como um divisor de águas entre a infância e a adolescência que demanda escolha significativa e pessoal. Argumenta que este fato pode se caracterizar como uma superioridade do homem, por poder escolher algo tão importante de sua vida ou também destruir seus planos, pois não é possível fazer tudo, é necessário fazer escolhas. A orientação profissional escolar objetiva viabilizar a livre escolha da futura profissão a partir da consciência da importância social da atividade laboral. Essa consciência diz respeito a um desenvolvimento moral de acordo com os próprios interesses e possibilidades com a tarefa do desenvolvimento político, econômico e social.

O sistema de desenvolvimento da personalidade da infância contribui para uma atitude vital ativa nesse processo de escolha profissional, nesse sentido, Tolstij (1989, p. 149) esclarece que:

Se pode afirmar com toda segurança que a atitude vital ativa do jovem está diretamente ligada e depende da formação, no período da adolescência, de ideais sociais e morais desenvolvidos, não reduzindo a considerações de caráter pragmático. A capacidade para sugerir finalidades, a formulação de objetivos vitalmente importantes (ideias) para sua atividade atual e futura, a superação da atitude puramente infantil para o mundo a sua volta e para a si mesmo, e finalmente, a atitude para alcançar a finalidade planejada configuram, sem dúvidas, o conteúdo do desenvolvimento pessoal no adolescente.

A partir das novas tarefas e motivos da atividade na adolescência, a atividade profissional/de estudo pode emergir como a próxima atividade guia de desenvolvimento. Tolstij (1989) argumenta que este fato pode se caracterizar como uma superioridade do homem, por poder escolher algo tão importante de sua vida ou também destruir seus planos, pois não é possível fazer tudo, é necessário fazer escolhas. A orientação profissional escolar objetiva viabilizar a livre escolha da futura profissão a partir da consciência da importância social da atividade laboral.

Contudo, não há como negar que esse processo de escolha profissional é atravessado por uma sociedade capitalista em que as riquezas, inclusive as culturais, não são viabilizadas para todos os sujeitos e que há uma intencionalidade desse regime em formar mão de obra para o atender. Como bem alerta Aguiar (2006), o que está posto como “escolha” profissional é atravessada pelo liberalismo que descola o sujeito da formação histórica e social, pautando-se em uma concepção naturalizante, da escolha pela vocação¹⁵. Savateur (2003) *apud* Aguiar, (2006) explica que há escolhas e, portanto, vontade, que devido às condições materiais postas e outros fatores, são “forçadas”, que em outro contexto não seriam realizadas. Sendo assim, as

¹⁵ Vocação é definido como “disposição natural e espontânea que orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, uma função ou profissão” (HOUAISS, 2001, p. 2877 *apud* AGUIAR, 2006, p. 13).

escolhas são multideterminadas, estando atreladas às necessidades, aos motivos e às determinações. Lembramos que a escolha é uma característica do domínio da própria conduta humana, sendo essa a essência do ato volitivo, mas que infelizmente não se dá de maneira fluida para todos, ou melhor, se dá diante de alguns limitadores.

Nesse sentido, enquanto para alguns adolescentes o estudo é considerado como mais importante tendo em vista o ingresso na universidade, para outros que estão no mercado de trabalho, pode ser que a atividade de estudo atue como secundária, a depender de como ele se organiza a partir disso. Portanto, a divisão de classes está intrínseca ao que denominamos enquanto “escolha profissional”. O adolescente concreto, de escolas públicas vive a adolescência possível e o processo de escolarização empobrecida diante das circunstâncias do Capital que o apressa para ingressar no mercado de trabalho (LEAL; FACCI; SOUZA, 2014).

Tolstij (1989) entende que o homem se forma e se desenvolve por meio da atividade, conforme se discutiu no presente item, sendo ela fruto de uma produção histórica e cultural. O autor considera a atividade como formadora da personalidade, no entanto, pontua que isso dependerá da apropriação dos tributos da atividade vital pelo indivíduo. Para compreender a atividade como formadora da personalidade, é posto a necessidade de esclarecer os conceitos, atrelados a Vigotski e seus discípulos, de situação social de desenvolvimento e neoformações psicológicas da personalidade.

Tolstij (1989) explica que a adolescência não pode ser avaliada como um período que só traz prejuízos, conforme posto no senso comum, que identifica o comportamento a partir da “turbulência e rebeldia”. Mas deve ser avaliada como um período de revolução, de transformação da formação humana. Vygotski (2006, p. 68) complementa, ao discutir sobre a historicidade, que “o indivíduo em sua conduta manifesta em forma cristalizada diversas fases de desenvolvimento já acabadas”.

Para as teorias tradicionais, conforme explana Elkonin (1987), na adolescência ocorre uma maior disposição em estabelecer uma relação com seus pares devido a se identificarem com eles, em que anseiam um reconhecimento da parte dos seus iguais. Isso ocorre de acordo com as teorias tradicionais, devido a uma crise de identidade pautada na necessidade de autoafirmação. Para Elkonin (1987) as relações entre os pares são de suma importância para a formação do adolescente, no entanto, se estabelecem de acordo com os valores sociais construídos pela sociedade.

Leal (2010) também partilha das ideias apresentadas até aqui quanto a adolescência e afirma que há adolescentes que podem se apropriar de comportamentos atribuídos pela sociedade como “naturais”, os quais fazem parte das características atribuídas a eles, por vezes

repletas de significados negativos. Tais concepções se limitam a mudanças/transformações físicas e emocionais que o adolescente vivencia e que ocasionam turbulências nesse período da vida. No entanto, é de suma importância avançarmos em tal compreensão em direção a uma concepção que entenda tal período pelo viés histórico e cultural. Entendemos que nesse período há mudanças na forma de o adolescente se relacionar socialmente que o levam a afastar-se dos adultos, em direção a formação de grupos de pares devido a identificação com estes.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após apresentarmos algumas concepções da depressão encontradas em manuais como DSM-5 e CID-10, as quais são utilizadas para diagnósticos, nos propusemos a ampliar as discussões sobre a depressão ao concebemos como uma forma de sofrimento psíquico que acomete quaisquer pessoas para além de predisposições biológicas e hereditárias. Tais discussões serão ampliadas na seção III em que nos deteremos a discuti-las amparada na PHC, no processo de saúde-doença, na determinação social e na epidemiologia crítica.

Ao apresentarmos a seção denominada como “Contribuições da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano: em destaque a adolescência”, nosso intuito foi discutir o desenvolvimento do sujeito por meio de uma teoria que a concebesse por um viés histórico e cultural em que o sujeito se constitui e se humaniza na relação que se estabelece na sociedade. De uma forma crítica à naturalização e biologização do desenvolvimento humano, a PHC visa superar tais concepções que o compreendem por um aspecto universal e igualitário, como se todos os indivíduos estivessem sujeitos às mesmas condições para se desenvolverem – fato que não concordamos, e quando não acontecem de acordo com o pré-estabelecido, a responsabilidade pela “desordem”, pela queixa escolar e condição social por vezes é individualizada.

Em nossas exposições procuramos evidenciar que o desenvolvimento na adolescência não é decorrente de mudanças estruturais no cérebro, se assim fosse não haveria uma diversidade de adolescência em culturas diferentes. Dessa forma, compreendemos que esse período está atrelado a sua experiência em sociedade, por meio da apropriação cultural criada pela humanidade. Salientamos que não anulamos o lugar do desenvolvimento orgânico geral do sujeito, mas também o compreendemos como produtos da historicidade humana onde o sujeito cria formas a partir de suas novas necessidades.

Além disso, transcendendo as diversidades de características da adolescência, como

“difícil”, “problemática” e de “crise”, trouxemos, contemplando importantes teóricos e pelo método materialista histórico-dialético, uma concepção que investiga as contradições existentes e os aspectos naturais e culturais, entendendo o aspecto de crise de uma maneira diferenciada, como pudemos discutir ao longo desta seção. Portanto, a crise entre os períodos é compreendida como crise de salto qualitativo e sinaliza a extinção de uma velha forma para o surgimento de uma nova formação (infantil para a adolescência). Tais períodos, infância e adolescência, possuem diversidade na relação do sujeito e sociedade e a crise entre esse período dá impulso ao desenvolvimento psíquico do adolescente, promovendo o surgimento de novas formações culturais do psiquismo. Sendo assim, nesse período desenvolvem-se as FPS e a formação de conceitos, em que o adolescente se relaciona de uma forma diferente com o seu meio social, desenvolvendo um papel ativo, crítico; logo, concebemos o período da adolescência como potente e criativo. Nesse contexto, a educação possui um papel fundamental, pois é ela que viabiliza a apropriação dos elementos culturais por intermédio da aprendizagem.

Ao longo da nossa seção, discutimos que a educação tem uma importante função, no entanto, também salientamos o quanto tal função está alienada, onde é perceptível o quanto o ensino vem sendo esvaziado e prejudicado, e por sua vez, não propicia ao sujeito um desenvolvimento pleno, haja vista que consideramos que por intermédio de um ensino atrelado a sua função de transmissão dos conhecimentos científicos, também provocará o desenvolvimento das FPS do sujeito, sua emancipação e humanização. Para tanto, observamos a importância de o ensino basear-se na atividade principal que guia o desenvolvimento do sujeito – a relação com os pares – para conduzir um ensino efetivo que carrega consigo sua função de transmitir o conhecimento científico.

Por fim, também apresentamos a atividade principal no período da adolescência, sendo ela a relação entre pares, embora a atividade de estudo também permeie a relação do sujeito com a realidade. Objetivamos compreender a função que tais atividades ocupam no desenvolvimento psíquico do adolescente e a importância de as resgatarmos no processo de ensino-aprendizagem com fins a possibilitar ao sujeito uma educação efetiva e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seu psiquismo.

No caso do sofrimento/adoecimento do adolescente, em que ocorre uma desintegração das FPS e na possibilidade de formação de conceitos, conforme veremos na seção três, a apropriação dos conteúdos deve estar presente. A escola, nesse contexto, necessita também contribuir para que os coetâneos possam continuar estabelecendo relações com o adolescente, haja vista a importância destas relações para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Muitas vezes a falta de instrumentalização sobre o tema do sofrimento e mesmo um

entendimento sobre a depressão calcada em uma visão biologicista, tão presente na realidade e mesmo nas produções teóricas, podem trazer obstáculos para auxiliar esses adolescentes que estão vivenciando sofrimento/adoecimento. Aqui, consideramos que a PHC pode trazer subsídios importantes para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem nessa situação que muitas vezes se apresenta na escola.

A próxima seção discutirá sobre o sofrimento/adoecimento de adolescentes, depressão e o processo de escolarização, por meio de produções bibliográficas em artigos, dissertações e teses.

SEÇÃO II – O SOFRIMENTO/ADOCIMENTO DE ADOLESCENTES E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NAS BASES SCIELO E BDTD

No decorrer desta seção apresentaremos as principais discussões sobre sofrimento/adoecimento de adolescentes, depressão e o processo de escolarização encontradas em artigos, teses e dissertações das plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tais bases de pesquisas foram escolhidas para a compreensão da temática estudada nesta dissertação.

A coleta de dados foi realizada na plataforma SciELO foi durante o período de agosto a outubro de 2020, já as dissertações e teses foram na BDTD corresponderam ao período de março a junho de 2021. Os descritores utilizados nas plataformas foram: adolescência; sofrimento psíquico; psicologia histórico-cultural. A finalidade dessa investigação foi reunir pesquisas condizentes com o nosso objeto de estudo, para isso não utilizamos nenhum filtro em relação aos anos de publicação. Urt (2017, p. 17) afirma que:

A produção científica é um campo de investigação e de resgate histórico das áreas do conhecimento, apresentando-se como um veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s). É possível desta forma conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade.

Partilhamos com Duarte (2020) a nossa intenção com a presente pesquisa, que é difundir criticamente os conhecimentos já descobertos e socializá-los para a sociedade. Para isso, devemos estar implicados na crítica dos processos sociais de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, uma teoria crítica se propõe a desfetichizar e superar uma educação que reproduz relações de dominação do sistema capitalista com fins de emancipação e humanização.

A partir desses estudos apresentaremos alguns eixos de análise, todavia, concordamos com Ianni (2011, p. 397) que tais eixos não visam esgotar as discussões, visto que em suas palavras “o ideal é que a atividade intelectual seja a atividade que resolve problemas, que reponha problemas ou até que se abram novos problemas, o que é o ideal”. A construção de eixos irá auxiliar na reflexão crítica sobre o objeto de estudo.

Nessa orientação, visamos repensar sobre os dados coletados e desenvolver novas reflexões e problematizações frente a eles. Por esse motivo, discutiremos sobre alguns dados encontrados tendo em vista não nos contentarmos com o que está posto na realidade a fim de desvelar as contradições do objeto e os determinantes que o constituem, já que não o conhecemos de forma imediata:

A realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes. A reflexão deve observar,

deve examinar essa realidade, o fato, o acontecimento que está em questão e tratar de basear a compreensão global, que implica em compreender o fato como um todo que seja vivo, não como um todo que está dissecado numa anatomia, numa fotografia, numa sincronia. Mas um todo que se apresenta tanto quanto possível vivo. Não está em questão construir um conceito ou uma definição. Está em questão construir uma reflexão (IANNI, 2011, p. 397).

Portanto, para compreender a essência do objeto, conforme propõe o método materialista histórico-dialético é indispensável analisar as condições históricas e sociais. De acordo com Ianni (2011), isso exige uma reflexão demorada e crítica, no entanto, este último inegavelmente é incômodo, já que questiona e põe em questão o *status quo*. À vista disso, buscamos questionar a realidade presente nos dados coletados. Além do mais, contribuir com a luta da efetivação da apropriação do conhecimento científico.

A análise das produções obtidas será apresentada em eixos, frutos de uma reflexão demorada, reiterada e obstinada, conforme dito por Ianni (2011), mas inicialmente apresentamos, abaixo, os resultados quantitativos das palavras-chave para artigos, dissertações e teses, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1- Resultados obtidos a partir de palavras-chave

<i>Palavras-chave</i>	<i>Artigos</i>	<i>Dissertações e teses</i>
Adolescência + sofrimento psíquico	0	57
Adolescência + depressão	25	178
Adolescência + adoecimento	17	61
Adolescência + Psicologia Histórico-Cultural	05	56
Adolescente + Psicologia Histórico-cultural	07	167
Depressão e adolescente	85	308
Depressão + Psicologia histórico-cultural	0	05
Sufrimento psíquico + Psicologia Histórico-Cultural	02	13
Adoecimento + Psicologia Histórico-Cultural	04	20
Resultado obtido após as filtragens	44	104
<i>Total</i>		148

Fonte: elaboração própria.

No período indicado, levantamos um quantitativo de 149 artigos e 865 dissertações e teses para os termos empregados. Com a triagem do título, resumo e dos trabalhos excluimos estudos duplicados na mesma busca e/ou que já estavam relacionados nas buscas anteriores com as outras palavras-chaves; que não estavam direcionados a adolescentes; que não estavam direcionados a depressão e/ou adoecimento e sofrimento psíquico; produções cujo foco dos trabalhos eram autismo, *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (HIV), doenças crônicas, diabetes, câncer, tuberculose, fibrose, anorexia; áreas da educação física e dança (dor física em atletas). Portanto, após a análise inicial, chegamos ao número de 44 artigos e 104 dissertações e teses totalizando 148 estudos que condizem com a nossa temática de pesquisa. Quanto aos

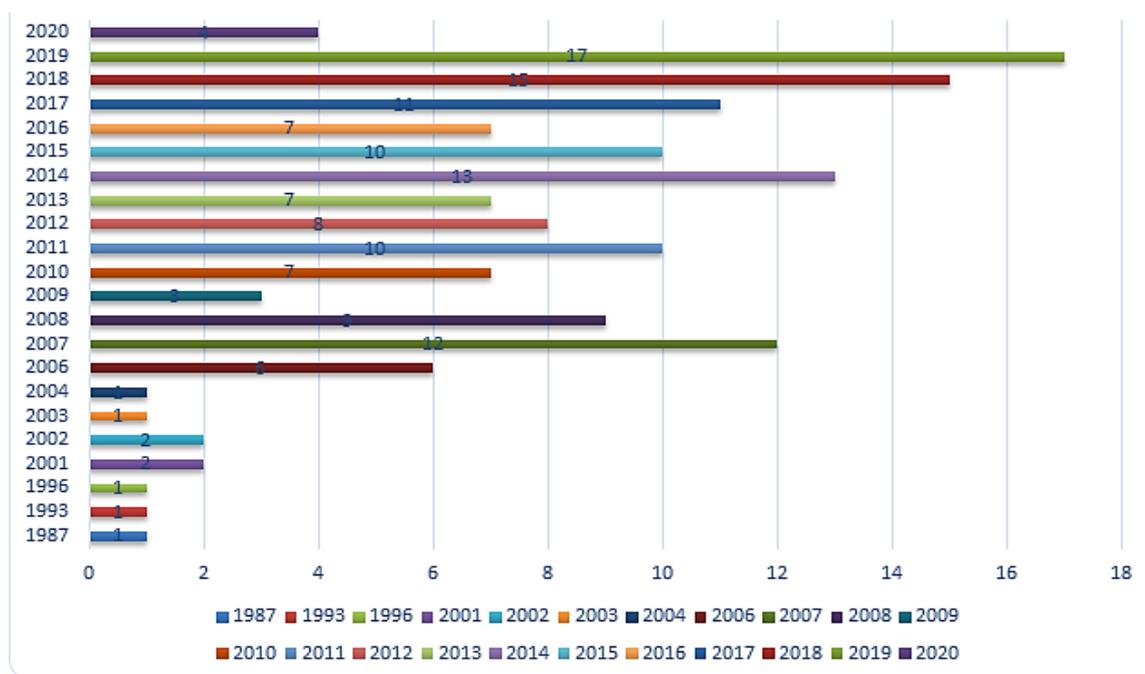
locais de publicação dos artigos, obtivemos 32 originadas no Brasil, sete de Portugal, três da Colômbia, um de Cuba e um do Uruguai.

Com base nesses estudos inicialmente iremos expor uma análise geral das produções; em seguida, nossa análise se centrará nos seguintes eixos a serem discutidos nesta seção dialogando com as discussões apresentadas na seção I: 1) concepção e caracterização da adolescência; 2) compreensão de depressão e sintoma da depressão; 3) relação sujeito e escola/sujeito-escola-depressão; 4) relação sujeito e seus grupos de pares e depressão; e, 5) propostas de enfrentamento.

2.1 DADOS GERAIS DA PESQUISA

Apresentamos a seguir o Gráfico 1, com a quantidade de estudos das bases SciELO e BTDB ao longo dos anos.

Gráfico 1 – Quantitativo anual de publicações de artigos, dissertações e teses



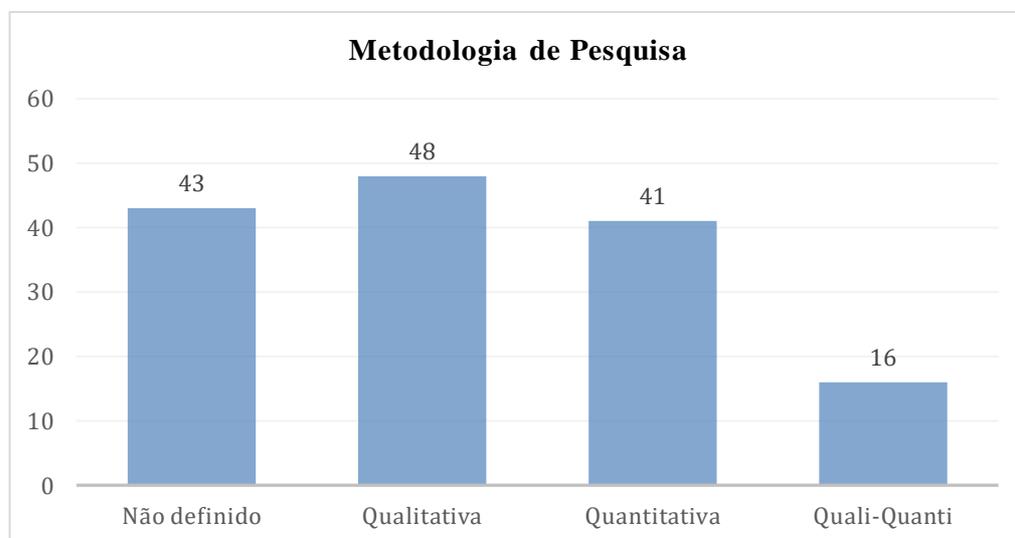
Fonte: elaboração própria.

Observamos no Gráfico 1 que as publicações selecionadas apresentam uma constância no índice a partir de 2017 e uma concentração maior no número de publicações em 2019, alcançando 17 publicações. Ressaltamos que a coleta de dados de 2020 no que se refere a publicações de artigos foi feita parcialmente, por esse motivo o número encontra-se reduzido. Portanto, os artigos na SciELO foram selecionados no período de agosto a outubro de 2020, já

as dissertações e teses ao período de março de 2021 a junho de 2021.

Em seguida apresentaremos o Gráfico 2 e 3 com a análise de tais publicações quanto a metodologia de pesquisa e o referencial teórico empregado nos estudos.

Gráfico 2 – Metodologia de pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Na metodologia das pesquisas selecionadas encontramos uma quantidade similar de publicações qualitativas e quantitativas, sem uma diferença expressiva entre os tipos. O fato que nos chama a atenção é a quantidade de pesquisas, 43, que *não expressam a metodologia utilizada*.

Martins (2015) em *As aparências enganam* discute sobre as abordagens qualitativas vinculadas ao método materialista histórico-dialético. A abordagem qualitativa emergiu a partir da década de 1970 como uma crítica ao positivismo em direção a empregabilidade de um método que superasse o positivismo e a dicotomia entre fatos e contextos o qual vinha sendo adotado. Atualmente, observa-se a abordagem qualitativa vinculada a diversas teorias de pesquisa, fato que não a descaracteriza, tendo em vista que há uma preservação de sua essência qualitativa. A autora prossegue afirmando que a principal preocupação das pesquisas qualitativas é o estudo do confronto entre a teoria e os resultados encontrados na pesquisa e, conseqüentemente, a análise dessa relação, no entanto, nem sempre alcançam a superação do positivismo.

Para Martins (2015) a função do método qualitativo como sendo uma forma de substituição do método quantitativo, com fins a obter uma melhor forma de compreensão da realidade devido à sua complexidade e que indica o funcionamento da estrutura social em

comparação com as outras abordagens, fundamentalmente se contrapõe ao método materialista histórico-dialético. Esse método, por sua vez, visa superar inclusive tais dicotomias em direção a compreensão dos fatos por meio de sua totalidade, contradições e oposições, as quais coexistem internamente no próprio objeto.

Nesse sentido, destaca-se o método na pesquisa, tendo em vista ser a principal lente com a qual se estuda o objeto de investigação. Vygotski (2006) já discutia a função do método de pesquisa. Para o autor, o método e o objeto caminham juntos e para isso é indispensável um método apropriado. Inclusive, ao nos referir ao método, destacamos o utilizado nessa pesquisa, o método materialista histórico-dialético, pertinente a essa pesquisa tendo em vista que buscamos superar a concepção naturalista do desenvolvimento humano e psíquico e, da mesma forma, superar a individualização, a culpabilização e a responsabilização do processo de sofrimento/adoecimento psíquico que ainda se faz presente na sociedade. Nas palavras de Vygotski (2006, p. 47), com as quais também concordamos, o método é a “premissa e o produto, ferramenta e resultado da investigação”.

Martins (2015) questiona a forma como tal método está sendo empregado nas pesquisas qualitativas, pois essas, por vezes, valorizam o estudo empírico fetichizado que, por sua vez, está a serviço do capitalismo. Nas palavras da autora, “descentralizando suas análises das metanarrativas, os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana” (2015, p. 35). Tal compreensão faz parte da alienação, em que se compreendem os fenômenos de maneira limitada.

De modo perspicaz, para o método materialista histórico-dialético, o empirismo é um fenômeno em que se manifesta a realidade, no entanto, refere-se apenas a superficialidade da essência do fenômeno, nas palavras de Martins (2015, p. 15), “parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento”. Portanto, nosso intuito é, por meio desse método, investigar a essência que não está explícita e não se apresenta imediatamente a consciência, sendo preciso desvelar suas mediações e contradições existentes.

Para compreender a realidade de forma dialética, é imprescindível a compreensão do singular-particular-universal. Por meio de Luckács, Martins (2015) explica que o singular refere-se ao que está posto de imediato na realidade, o universal está relacionado à complexidade e a totalidade histórico-social e o particular trata da relação entre o singular e o universal, em como esse fenômeno se particulariza para o sujeito. De forma breve, salientamos

a importância de investigar tais processos conjuntamente, pois sua fragmentação/dicotomia significa uma ruptura na investigação, impossibilitando a compreensão da essência do objeto de estudo.

Portanto, o texto *As aparências enganam* nos inquieta a entender o método materialista histórico-dialético, o qual se estabelece em investigar a interdependência entre a forma e o conteúdo do objeto para além de meras descrições em direção a investigação das múltiplas determinações ontológicas. Martins (2015) reflete que para entender o viés do materialismo histórico a partir de Marx, é imprescindível investigar a produção e reprodução da existência humana, ou seja, tudo o que foi construído pelos homens ao transformar a natureza. E, nesse sentido, a atividade teórica só tem valia quando orienta a intervenção para transformar a realidade. Abaixo apresentamos o referencial teórico das pesquisas encontradas.

Gráfico 3- Referencial teórico de pesquisa



Fonte: elaboração própria

Nas abordagens teóricas das pesquisas, conforme o Gráfico 3, encontramos uma predominância da *psicanálise*, presente em 25 pesquisas, seguida da *teoria cognitiva comportamental*, em oito pesquisas, *Representações sociais* em sete, *psicologia histórico-cultural* em quatro e outras que estiveram presentes em um número inferior (*fenomenologia*, em três; *psicologia positiva*, em três; *teoria do apego*, em três; *analítica*, em dois; *psicologia histórico-crítica*, em dois; *teoria da subjetividade*, em dois; *marxista*; *logoterapia*; *psicodinâmica*; *histórica e biológica*; *sócio-histórica*; *teoria da salutogênica*; *teoria sistêmica*

familiar apresentando apenas uma em cada abordagem).

Destacamos que 84 estudos de um total de 148 *não apresentaram a teoria* que os embasava. Vivemos, na realidade, o “recoo da teoria”, como analisa Moraes (2001), um recoo que traz implicações epistemológicas, éticas e políticas na produção do conhecimento. A autora reflete que tal fato se deve ao aumento da competitividade que também adentrou a ciência, provocando uma ampliação da demanda por conhecimento. No entanto, o aumento por conhecimento até seria interessante se a pressa por ele não ocasionasse um aligeiramento e empobrecimento de sua essência. Fato é que a educação se tornou mercadoria para atender as demandas no mundo capitalista e formar a força de trabalho.

Moraes (2001) sinaliza que a celebração do “fim da teoria” se refere a um movimento que prioriza a eficiência e a construção de um conhecimento que tem como base a experiência e o conhecimento empírico, ou o conceito corrente de “prática reflexiva”, que representa uma utopia educacional sustentada pelo pragmatismo. Diante disso, o “saber fazer” é supervalorizado e a teoria se torna secundária, por vezes restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária.

Moraes (2001) discorre ainda sobre algumas hipóteses do que ela denomina de marcha à ré intelectual e teórica, sendo uma delas a efetivação das políticas educacionais que por vezes estão submetidas a cumprir quesitos vinculados a resultados para a continuidade de uma educação, por sua vez, mais esvaziada de sentidos e de conhecimento. Nesse aspecto, o recoo da teoria também está representado por textos científicos que expressam a realidade limitadamente, apenas adotando simples relatos ou narrativas, submetidos a uma prática imediata e do conhecimento empírico.

De acordo com Moraes (2001), as teorias de pesquisas sofrem o impacto do apaziguamento da sociedade civil e o esvaziamento das diferenças que a concebem meramente como diversidade cultural. Isso ocorre, pois, toda teoria ocasiona consequências, como por exemplo, podem nos oferecer um pensamento crítico frente a realidade; compreender que o realismo também representa os interesses socioeconômicos e políticos; e promover o ceticismo sobre o conhecimento de verdade e justiça.

Reflete que os temas e objetos de pesquisas devem ser discutidos cautelosamente para não se tornar micro objetos descolados e fragmentados. Para isso, a teoria não deve estar à mercê do conhecimento empírico e imediato, mas sim a uma intensa renovação pedagógica visando uma transformação. Portanto, nossas pesquisas não devem ser capturadas pelo recoo da teoria, pelo voluntarismo e conformadas, mas sim implicadas em construir uma cientificidade potente e transformadora (MORAES, 2001).

Diante desses dados levantados, defendemos a urgência de um alcance maior de perspectivas críticas que compreendam o sujeito de maneira histórica, enquanto um ser social ativo com suas relações sociais, para que não individualize e recaia sobre o sujeito a responsabilização e, por vezes, a culpabilização das produções capitalistas que ocasionam prejuízos sociais.

Tabela 2 – Instrumentos utilizados nas pesquisas

<i>Instrumentos utilizados nas pesquisas</i>	<i>Artigos (quant.)</i>	<i>Dissertações e teses (quant.)</i>
Pesquisas realizadas somente com aplicações de testes psicométricos/validação de instrumentos	20	20
Pesquisas realizadas somente com entrevistas	03	24
Pesquisas realizadas com entrevistas e testes	06	28

Fonte: elaboração própria.

Dentre os instrumentos utilizados nos artigos, dissertações e teses, interessa-nos refletir sobre a quantidade significativa de pesquisas que *apenas utilizam testes psicométricos* em que o resultado quantitativo sobressai para a análise dos dados. Já a *combinação de testes psicométricos e entrevistas* estiveram mais presentes nas dissertações e teses (28), comparado aos artigos, apenas seis. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de que os testes psicométricos representem uma das formas de auxiliar a compreensão de um fenômeno, e não a principal via para a investigação de um fenômeno, inclusive seus resultados de forma isolada podem representar uma fragmentação.

De acordo com o método e a teoria que embasa nossa pesquisa, defendemos que a PHC é de grande valia para superar a naturalização e a biologização do desenvolvimento humano e psíquico. Vygotski (2006), por meio desta teoria, afirma que o sujeito não se resume a uma internalização do seu meio social, mas que a partir de seu caráter ativo, estabelece uma relação com esse meio e atribui sentidos pessoais; logo, por meio dessa relação é que ocorre a apropriação da cultura. Desta forma, concordamos com Lessa (2010) quando tece críticas assertivas sobre uma psicologia clínica e psicométrica que, por sua vez, não contribui para a superação de uma psicologia que visa adequar o sujeito na sociedade. Nesse sentido, prezamos por instrumentos e métodos que objetivem a humanização do sujeito e superem o viés individual que o culpabiliza por seus fracassos escolares e/ou por seu sofrimento/adoecimento psíquico.

Em seguida, apresentamos alguns dados das metodologias utilizadas nas pesquisas, o que é fundamental para compreendermos a forma como estão sendo estruturados os estudos. Gostaríamos de refletir que a metodologia, o método e a teoria escolhida são fundamentais para

a investigação, da mesma forma que o método (ou a falta dele) e a teoria (ou a não teoria) são fundamentais também para a análise dos resultados obtidos, para a continuidade da ciência e para a transformação da sociedade.

Diante disso, nos questionamos, para quem está se fazendo ciência? É para o sistema capitalista? Inclusive, partindo do princípio de que pesquisas são realizadas para colaborar com a sociedade, precisamos entender qual o tipo de compreensão e de resposta que estão sendo elaborados diante da demanda que se tem. Será uma resposta que responsabiliza o sujeito por um problema multifacetado? Quais são as contribuições que são construídas diante disso? Quais são as conclusões que as pesquisas estão construindo sobre as concepções de adolescência e de sofrimento do ser humano?

Nesse sentido, procuramos em seguida apresentar algumas ideias que estão sendo discutidas – por vezes apenas citadas e não discutidas – nos estudos selecionados que se aproximam de nossa temática.

2.2 PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS: ENLACES DE ADOLESCÊNCIA E SOFRIMENTO

A partir da leitura dos textos emergiram algumas categorias, eixos de análises, que nos auxiliaram a compreender como a adolescência, o sofrimento e o processo de escolarização estão compreendidos. Segue abaixo como organizamos os eixos de análise dos resultados obtidos nos bancos de dados SciELO e BDTD.

Figura 1 - Eixos de análise



Fonte: elaboração própria.

Os eixos são os seguintes: 1) concepção e caracterização da adolescência: construído por meio da análise dos trabalhos em que se notou a forma como a adolescência esteve referida. Nessa perspectiva, buscamos demonstrar quais foram as concepções encontradas nas pesquisas, as quais estavam baseadas em manuais, organizações ou fenômenos. Já a caracterização foi elaborada principalmente por meio de pesquisas que não se baseavam nos fatores citados anteriormente; ao contrário, de maneira desmedida citavam os “sintomas” característicos desse período. Ressaltamos que houve algumas pesquisas que tanto definiram quanto caracterizaram a adolescência.

No eixo 2) compreensão de depressão e sintoma da depressão, também buscamos verificar como as pesquisas estavam se referindo a esse fenômeno. No decorrer da análise percebemos que havia pesquisas que definiam e outras apenas citavam os “sintomas” da depressão. Por esse motivo, propomos a discussão através de definição e características da depressão.

No eixo 3) relação sujeito e escola/ sujeito-escola-depressão, o intuito foi trazer de qual forma os trabalhos estavam se referindo à escola, se discutiam e se relacionavam com o sofrimento, no caso a depressão. Esse eixo tornou-se de grande valia para a nossa pesquisa tendo em vista que objetivamos investigar o processo de escolarização do sujeito em sofrimento, logo, encontramos dados significativos.

Já o 4) relação sujeito e seus grupos de pares e depressão, foi elaborado objetivando desvelar se as relações entre pares ocupavam um lugar de investigação nas pesquisas e quais as contribuições para o sujeito em sofrimento. Da mesma forma, os dados foram interessantes e tecemos discussões plausíveis por meio de uma perspectiva histórico-cultural.

E por fim, o 5) propostas de enfrentamento, vislumbramos quais as propostas que estão sendo construídas no meio científico para um problema social, como a depressão. Para finalizar, tecemos algumas considerações sobre a análise dos dados coletados e propomos também a nossa forma de enfrentamento, resgatar a função da escola como transmissora dos conhecimentos científicos que por sua vez promove o desenvolvimento psíquico e humano, além de superar a alienação com vistas a emancipação humana e humanização do sujeito.

2.2.1 Concepção e caracterização da adolescência

No quadro de definições é possível visualizar que de 148 pesquisas, há 95 que não definem a adolescência. Outras 15 não definem, tampouco citam características. Apenas 53 estudos trazem uma definição, nesse sentido, é perceptível a pluralidade de compreensões sobre

a adolescência. Salientamos que há pesquisas que podem ter apresentado mais de uma definição ou característica, logo, tratamos a frequência dos dados coletados. A partir destes 53 estudos apresentaremos os resultados encontrados. Nas produções localizadas, buscamos identificar a concepção de adolescência apresentada. Essas informações encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3 – Concepção de adolescência

<i>Concepção de adolescência</i>	<i>Artigos (freq.)</i>	<i>Dissertações e teses (freq.)</i>	<i>Total</i>
N=53			
Fenômeno Social	06	14	20
Conceitos psicanalíticos	05	09	14
Organização Mundial da Saúde	03	11	14
Histórico	02	10	12
Estatuto da Criança e do Adolescente	00	11	11
Etapa do ciclo vital	03	02	05

Fonte: elaboração própria.

Diante da Tabela 3, é possível perceber que dentre as concepções apresentadas, sequencialmente em ordem decrescente, temos: a compreensão da adolescência como um *fenômeno social* (20); *conceitos psicanalíticos* (14), como: a elaboração do luto pelo corpo infantil; momento de estabilização das pulsões; e o adolescente como um membro de um corpo social. Há a concepção embasada pela *Organização Mundial da Saúde* (14), em seguida pelo viés *histórico* (12), pelo *Estatuto da Criança e do adolescente* (11) e por último como uma *etapa do ciclo vital* (5).

Conforme discutimos na primeira seção, reiteramos a concepção de adolescência elaborada pela PHC a qual é embasada por um viés histórico e cultural. Tonet (2013) explica que este caráter histórico permite compreender a realidade social como sendo fruto das relações produzidas pela humanidade. Portanto, as aquisições que foram adquiridas pela humanidade ao longo dos anos não nascem com o sujeito, mas são apropriadas por meio do processo educativo e, dessa forma, é dada continuidade à produção histórica da humanidade.

Vygotski (2006) ressalta que a historicidade se refere ao movimento com o objetivo de compreender além do aparente, conforme propõe o método dialético. Leontiev (2004), na mesma direção, esclarece que o psiquismo se desenvolve atrelado a cultura e a sociedade; são estas que promovem as transformações históricas. Leal (2016) também contribui ao afirmar que entender a adolescência como um fenômeno histórico e social significa entender que há mudanças qualitativas que ocorrem de diferentes formas em seus diferentes períodos em que o contexto social é a fonte para tais mudanças.

Vigotski (2000) ressalta que o social não se reduz a uma dedução do individual, mas que na relação com os outros o sujeito estabelece uma forma de humanizar-se. Igualmente o

método materialista histórico-dialético tem por objetivo superar o olhar dicotomizado, biologizante, naturalizante e, por vezes, patológico da adolescência, além das inúmeras rotulações permeadas nesse período, como difícil, turbulento, conflituoso, rebelde, dentre outras, inclusive algumas destas citadas abaixo na tabela de caracterizações. Constatamos que tais concepções ainda permeiam não apenas o senso comum, mas também algumas vertentes da ciência psicológica.

Nascimento e Zibetti, (2020) destacam que para Vigotski as mudanças na adolescência, ao contrário do que aparenta, não são decorrentes de mudanças na estrutura orgânica do cérebro, mas sim das transformações da forma de organizar o pensamento fruto das mediações culturais. Nesse sentido, a aprendizagem é extremamente relevante, pois é compreendida como promotora do desenvolvimento humano e psíquico. Leal (2016) reitera que a aprendizagem promove também o desenvolvimento das FPS e a formação dos conceitos.

Partilhamos das ideias de Vigotski (2000) e defendemos uma psicologia que conceba o sujeito considerando o psiquismo, o biológico, o social, o cultural e como esses aspectos se relacionam entre si, e não de forma fragmentada, à parte de sua totalidade. Entendemos que, de acordo com Martins (2010), delimitar uma definição pelo viés maturacionista e excludente do contexto social e cultural é partir da compreensão de que todas as pessoas estão predispostas da mesma forma, independente das demais condições. Abaixo apresentamos as pesquisas que citaram essas caracterizações:

Tabela 4 – Caracterização da adolescência

<i>Caracterização da adolescência</i>	<i>Artigos (freq.)</i>	<i>Dissertações e teses (freq.)</i>	<i>Total</i>
<i>N=76</i>			
Mudanças biopsicossociais	10	30	40
Comportamentos de risco (álcool, drogas, gravidez precoce) / Problemas comportamentais	14	12	26
Fase conflituosa/crítica/problemática	04	19	23
Período de vulnerabilidade	04	16	20
Autonomia dos progenitores	10	09	19
Construção de uma nova identidade	06	13	19
Transição entre a infância e a adultez	02	16	18
Transformações Culturais – papel do adolescente na sociedade	05	09	14
Transformações Psicossociais	04	08	12
Mudanças biológicas/físicas	06	04	10
Proximidade entre grupos de pares	05	05	10
Mudança na estrutura da personalidade	00	09	09
Mudanças corporais e psíquicas (maturação)	05	04	09

Desenvolvimento da sexualidade	04	04	08
Amadurecimento/mudança do pensamento	01	06	07
Dificuldade de regulação emocional/instabilidade afetiva	04	02	06
Intenso trabalho psíquico	00	06	06
Isolamento/ um ser isolado	02	04	06
Complexificação das regras de convívio social	03	02	05
Avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos	00	05	05
Dinâmico	00	03	03
Acompanhada de sofrimento psíquico	01	02	03
Desenvolve-se em busca de um novo equilíbrio interno (subjetivo) e externo (social).	00	02	02
Etapa de potencial para superar eventos estressores	00	02	02
Vivência subjetiva complexa	01	01	02

Fonte: elaboração própria.

As características elencadas acima se referem a 76 pesquisas, ressaltamos que 42 pesquisas definem e caracterizam a adolescência. Um fato relevante que se destaca nessa análise é a diferença expressiva na quantidade de pesquisas que elencaram características sem realizar uma definição consistente. Nas três primeiras colocações que apareceram com maior frequência temos a caracterização da adolescência como *um período em que ocorrem mudanças biopsicossociais* (40), em seguida correlacionando-a a *comportamentos de risco*, como gravidez precoce, problemas com álcool e drogas ilícitas ou de forma geral a problemas de comportamento (26) e em terceiro lugar caracterizando-a simplesmente - ou não – como uma *fase conflituosa ou problemática* (23).

De modo geral observamos que parte de tais características se aproximam de um fator individual, como *comportamentos de risco, autonomia dos progenitores, dificuldade de regulação emocional, isolamento social, mudança na estrutura da personalidade, desenvolvimento da sexualidade e vivência subjetiva complexa*. Já outras consideram a relação do sujeito com a sociedade, como: *mudanças biopsicossociais, transformações culturais, transformações psicossociais, proximidade entre grupos de pares, complexificação das regras de convívio social, avanço no desenvolvimento intelectual, dinâmico, busca por um equilíbrio entre interno e externo*.

Tolstij (1989) evidencia que desde o início dos estudos sobre esse período da vida, a maturação sexual marcava a transição da infância para a adolescência sinalizando que já havia uma maturação para uma complexificação dos deveres sociais. Leal (2016) também realizou algumas críticas quanto às concepções que rotulam o comportamento na adolescência pois, as ideias construídas por meio da maturação corroboram para uma reprodução errônea desse

período e por vezes prevalecendo somente uma caracterização, como é possível verificar na tabela 4 sobre a quantidade de características citadas.

As conotações por vezes negativas são associadas a uma naturalização própria da adolescência. Para Tolstij (1989) a explicação é errônea, pois não estão relacionadas ao biológico do ser humano, mas sim às circunstâncias sociais que são construídas ao longo da historicidade. Vygotski (2006) também contribui ao estabelecê-la por intermédio da relação do sujeito com o meio social e cultural, visto que o desenvolvimento ocorre atrelado à cultura, de forma dialética, dinâmica e ativa. Vigotski (2000) explica que estudar dialeticamente é desvelar as contradições existentes e é essa também a proposta do método dialético, o qual também é histórico.

Como pudemos expor na seção I, Tolstij (1989) questiona se a concepção de adolescência como período de vida “difícil” esteve presente em toda a história da humanidade ou se é reflexo de um período da sociedade; e se as características deste período o resumem em toda a sua totalidade. Explica que os aspectos conflituosos emergem como um impasse do adolescente encontrar o seu lugar diante das novas condições sociais, assim como decorrentes das contradições existentes no desenvolvimento do homem.

Leal, Facci e Souza (2014) destacam o quão as características da adolescência são construídas historicamente e socialmente, sendo incorporadas pelos sujeitos. Leal (2010) destaca que a concepção da adolescência está para além dos conflitos e caracterizações, sendo o desenvolvimento das funções superiores, o pensamento por conceitos e o pensamento abstrato, o ponto chave para provocar no adolescente uma compreensão de si e do mundo, e novas formas de se relacionar na sociedade, a partir disso, do coletivo, também é possível transformar a sociedade em que vivemos. Diante disso, entendemos que por esse viés do método e teoria é possível conceber a adolescência transcendendo as “caracterizações” – por vezes patologizadas, de modo a orientar as potencialidades que são produzidas na relação do sujeito e meio nesse período da vida.

2.2.2 Compreensão de depressão e sintoma da depressão

Abaixo apresentamos o levantamento de definições de depressão encontradas nos 148 estudos:

Tabela 5 – Definição de depressão

<i>Definição de depressão</i>	<i>Artigos (freq.)</i>	<i>Dissertações e teses (freq.)</i>	<i>Total</i>
<i>N=95</i>			
DSM -IV / 5	09	15	24
Organização Mundial da Saúde (OMS)	08	12	20
Utiliza sofrimento e não depressão	01	17	18
Transtorno afetivo humor	02	09	11
Constituído histórica e socialmente/culturalmente	05	06	11
Concepções psicanalíticas -Identificação com o objeto perdido/ Superego patológico / Luto pela perda da estrutura infantil / depressão de transferência (pela mãe lactante) / relacionada ao estabelecimento de um vínculo de apego inseguro com os pais na infância / correlação com a imagem corporal /Melancolia	03	08	11
CID-10	02	07	09
Dimensões sociais e políticas como constitutivas da problemática/decorrente do capitalismo/Sintoma contemporâneo/formas distintas desta sensação de isolamento do homem diante do mundo, de formas desumanizadas de vida	02	07	09
Decorrente de um evento estressor	02	05	07
Etiologia e manutenção, por fatores biológicos/genéticos, psicológicos e sociais	01	05	06
Considera como um problema comportamental internalizante	01	03	04
Formas de compensação que podem se caracterizar como uma psicopatologia	00	01	01
Ministério da Saúde de Manizales	01	00	01
Devido a uma dificuldade em lidar com a frustração	01	00	01
Uma forma de autorregulação/tentativa de manutenção do equilíbrio	00	01	01
Não definem e não caracterizam	03	02	05

Fonte: elaboração própria.

Diante da tabela acima, observamos que 95 pesquisas definiram a depressão, outras cinco não definem e tampouco caracterizam. Quanto à definição e a caracterização, 55 estudos abrangeram os dois aspectos.

Os maiores resultados estão em concepções apresentadas no DSM – IV e 5 (24) e na *Organização Mundial da Saúde* (20), totalizando juntamente 44 estudos. Já concepções que consideram a depressão como *uma forma de sofrimento* para além de concepções médicas somam apenas 18 pesquisas. Essa concepção de depressão, de cunho biológico, pode dificultar uma ação da escola no sentido de auxiliar o adolescente em sofrimento/adoecimento a superar os obstáculos que estão se interpondo entre suas ações e a realidade. Se é biológica, não se pode fazer muito; é necessário esperar o medicamento agir.

Outras 73 pesquisas já *utilizaram a terminologia sofrimento/adoecimento em seus trabalhos*, em alguns como sinônimo de depressão e em outras, conforme citado anteriormente,

substituindo depressão por sofrimento ou adoecimento psíquico, demonstrando um avanço para superarmos o viés patológico.

Esta terminologia, sofrimento psíquico, é uma proposta que vem sendo adotada a fim de superar as diversas nomenclaturas de origem da psiquiatria que enfatizam o tratamento medicamentoso, individualizam o diagnóstico e seu tratamento. De acordo com as discussões da seção I, os estudos de Almeida (2018) colaboram significativamente com o fortalecimento para superarmos tal concepção ao discutir a terminologia de sofrimento psíquico. É uma proposta que visa superar a culpabilização do sujeito em sofrimento com fins de investigar as reais determinações que permeiam tal adoecimento. Em suas palavras, “a gênese da depressão e da bipolaridade está radicada nos processos críticos da vida social, como expressão das crescentes exigências psíquicas e resistência às constrictões pelo capital” (ALMEIDA, 2018, p. 1). Na seção III discutiremos de maneira acentuada o sofrimento/adoecimento como decorrente de um desdobramento do Capital.

Mascagna (2009) salienta que as ciências, inclusive a psicologia, desde sua origem se implicam em estudar o homem, seus comportamentos e desenvolvimento. Contudo, ainda se percebe a presença de uma perspectiva naturalista – e por vezes patologizada. De acordo com Vigotski (2000), o objetivo da ciência é justamente desvelar as contradições em direção a essência do objeto de estudo. Masetto (1998) entende que as instituições de ensino são de suma importância para a formação do sujeito, da mesma forma que se estabelecem como um lugar de produzir ciência. Portanto, o questionar-se é crucial para a investigação e para criar possibilidades. A seguir apresentamos a tabela de sintomas encontrados referentes à depressão.

Tabela 6 – Caracterização da depressão

<i>Caracterização de Depressão</i>	<i>Artigos (freq.)</i>	<i>Dissertações e teses (freq.)</i>	<i>Total</i>
<i>N=95</i>			
Adolescência prevalência de depressão/problemas de saúde mental	18	21	39
Risco para o suicídio	09	25	34
Diminuição do Rendimento escolar	15	22	37
Acompanhado de comorbidades	08	16	24
Presença de sentimento de culpa	04	15	19
Baixo nível de autoestima	03	10	13
Presença de conflitos familiares/sociais	04	03	07
Perdas funcionais	03	01	04
Redução de qualidade de vida	01	02	03
Debilita a vida do adolescente e tendência a ser recorrente na vida adulta	02	01	03

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os dados coletados vislumbramos um fator interessante. Dentre os estudos, 55 pesquisas correlacionam a *definição da depressão e a caracterizam* e outras cinco *não definem e tampouco a caracterizam*. Entre os sintomas discutidos 91 – por vezes apenas citados, 39 delas relatam o período da adolescência como um *preditor de problemas de saúde mental*, inclusive da depressão. Outro dado semelhante é que *a depressão debilita a vida do adolescente* e há um *risco de recorrer durante sua vida adulta* (3); outras 34 pesquisas entendem o *quadro depressivo como um fator de risco para o suicídio*. Outro dado semelhante a esse é correlacionarem *a depressão com outras comorbidades* (24).

Aparecem outros sintomas como *sentimento de culpa* (19); *baixa estima* (13); *presença de conflitos familiares* (7); *perdas funcionais* (4); *redução da qualidade de vida* (3); as quais estão relacionadas quando o adolescente perde o interesse em realizar atividades de seu cotidiano que, por sua vez, deixam de ter um lugar e função em sua vida.

Um dos sintomas discutidos que consideram a instituição escolar ou até mesmo o processo de aprendizagem é que a depressão ocasiona *uma diminuição do rendimento escolar* do estudante (37).

2.2.3 Relação sujeito e escola/ sujeito-escola-depressão

A seguir apresenta-se a tabela com as discussões encontradas nos 38 estudos sobre a escola, que não correlacionam com a depressão ou sofrimento psíquico; e na Tabela 8 serão apresentadas as pesquisas que correlacionam e quais foram suas discussões. Enfatizamos que, devido a tratar-se de frequência, é possível que as pesquisas estejam presentes em mais de uma compreensão sobre sujeito e escola.

Entre as 148 pesquisas selecionadas, 21 delas *não discutem sobre a escola ou educação* e outras 9 *apenas foram desenvolvidas dentro do ambiente escolar*. Dados interessantes, pois se utilizam do adolescente e da escola para a pesquisa, todavia nada é apresentado sobre tal ambiente e relação social.

Tabela 7 – A relação sujeito e escola

<i>Discussões sobre a relação sujeito e escola</i>	<i>Artigos (freq.)</i>	<i>Dissertações e teses (freq.)</i>	<i>Total</i>
<i>N=38</i>			
Ambiente/grupo social	02	16	18
Ambiente de risco em que ocorre agressões/bullying/violência/ convivência escolar como um dos principais meios de pressão sobre a imagem	00	16	16

corporal do adolescente			
Fator de proteção/rede de apoio	03	10	13
Aprendizagem/escola = promotora do desenvolvimento	01	09	10
Escola enquanto transmissora de conteúdos formais e acadêmicos	00	08	08
A educação escolar tem papel fundamental na transformação e emancipação do sujeito/construção do pensamento crítico	00	06	06
Atividade de estudo como atividade guia do desenvolvimento	00	05	05
Fracasso escolar = fenômeno relacional à materialidade que o constitui e das condições reais de desenvolvimento das potencialidades genéricas humanas /os conflitos familiares acrescidos à menor renda, agravam as situações de fracasso e evasão escolar	01	04	05
Preguiça dos adolescentes tem sido associada ao fracasso escolar	00	01	01
Cita abandono escolar como frequente entre adolescentes (também se configura uma forma de fracasso escolar)	01	10	11
Fracasso no vestibular seria um ataque ao processo de individuação dos adolescentes	01	00	01
O fracasso escolar é compreendido como fenômeno relacional com uma função no e para o sistema familiar, surgindo quando a família apresenta dificuldades no seu processo de desenvolvimento ao longo do ciclo vital.	00	02	02
Sucesso escolar está de acordo com o progresso do aluno em atingir os objetivos	00	01	01
Escola como essencial na sociedade	00	04	04
Escola = construtora da subjetividade	01	02	03
Fundamental para compreensão da realidade e para a libertação	00	02	02
Um lugar de domesticação dos corpos com a finalidade de potencializar suas habilidades e eficiência, em outras palavras, sua utilidade	00	02	02
A escola, como espaço privilegiado para atender necessidades vocacionais e educacionais dos jovens	00	01	01
Espera-se que o adolescente invista em sua formação escolar	00	01	01
Não discute sobre a escola ou educação	10	11	21
Pesquisa apenas realizada em escolas	06	03	09

Fonte: elaboração própria.

Entre os estudos, observamos que 18 deles relatam a escola como *um ambiente ou grupo social que faz parte da história de vida do sujeito*, onde este *estabelece relações sociais*. Em seguida, 16 compreendem a escola como *um ambiente em que frequentemente ocorre a violência, como bullying, ou pressão sobre a imagem corporal*. Sobre tal perspectiva, é importante destacar que, entendendo a escola como um ambiente ou grupo social, podemos nos questionar qual o reflexo que esta possui da sociedade? Tal questionamento é importante para

entendermos que a violência na escola não é um problema isolado ou responsabilidade exclusiva da escola ou do sujeito, mas sim um problema social e histórico, sendo indispensável ampliar tais discussões.

Também há 13 que analisam a escola como um *fator de proteção e rede de apoio*, tendo em vista que nesse ambiente o adolescente é amparado para a garantia de seus direitos e tem nele a rede de apoio necessária. Bock, Furtado e Teixeira (1999) afirmam que a escola é a construção das principais transformações ocorridas na sociedade, assim como está a serviço desta para responder às necessidades sociais da atualidade.

Já outras 10 estabelecem *a escola como promotora do desenvolvimento*. Há oito que referem-se à *escola como transmissora dos conteúdos formais* e duas que a concebem como *fundamental para compreensão da realidade e para a libertação*. Tais concepções vão ao encontro da nossa pesquisa, que compreende a escola como promotora do desenvolvimento e da formação dos conceitos científicos, sendo estes os saberes científicos construídos pelos homens. Entendemos que ao trabalhar a apropriação dos conhecimentos científicos também se estabelece o desenvolvimento psíquico do sujeito, de sua personalidade, autoconsciência, capacidade de abstrações e de compreensão de sua realidade (VYGOTSKI, 2006). Nesse sentido, afirmarmos a importância, no caso do adolescente com depressão, que a escola procure formas de levar esse aluno a se apropriar dos conhecimentos, que atue no sentido de mantê-lo no espaço escolar.

No entanto, Nascimento e Zibetti (2020) sinalizam que, nesse processo, as condições de ensino precisam ser de qualidade e direcionadas para esse objetivo. Pois, conforme bem exposto por Anjos (2013), observa-se o quão a finalidade de ensinar está alienada, tendo em vista que tem se “desconstruído” e esvaziado para atender a demanda utilitária do capitalismo. As consequências de uma educação esvaziada de sentido estão no sofrimento/adoecimento do sujeito, por não conseguir alcançar tais demandas ou pelas condições sociais serem extremamente desiguais, tendo em vista que não é o objetivo desse sistema viabilizar um desenvolvimento pleno para todos. Elkonin (1987) comenta sobre a iminência de uma reorganização da educação para direcioná-la de acordo com as potencialidades que se formam em cada período da vida. Diante disso, quatro pesquisas entendem a *escola como essencial na sociedade*, aspecto com o qual concordamos.

Entre os dados coletados podemos observar a finalidade da educação escolar como *fundamental na transformação e emancipação do sujeito*, encontrada em seis pesquisas, e *a atividade de estudo como atividade guia do desenvolvimento* em cinco e concordamos com tais finalidades. Conforme discutido por Cantarelli, Facci e Campos (2017 p. 35):

a vida humana é um conjunto de atividades, contudo, na processualidade do desenvolvimento do psiquismo, algumas são consideradas dominantes, posto governarem as principais mudanças nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade do indivíduo, em cada estágio de seu desenvolvimento pessoal.

Portanto, como já discutido anteriormente, em cada período da vida há uma atividade guia/dominante/principal que orienta o desenvolvimento do sujeito, a qual possibilita também o desenvolvimento de outras atividades. Para a PHC há duas atividades que guiam o desenvolvimento no período da adolescência, sendo a atividade de estudo e a relação entre pares – esta a mais preponderante. Essas atividades também não emergem de maneira inerente, mas são motivadas a fim de satisfazer uma necessidade do sujeito.

Ao destacarmos as atividades, gostaríamos de refletir sobre *a atividade de estudo* e os dados encontrados sobre *fracasso escolar*, sendo que cinco pesquisas o relacionam à *materialidade que o constitui e as condições reais de desenvolvimento das potencialidades genéricas humanas /os conflitos familiares acrescidos à menor renda, agravam as situações de fracasso e evasão escolar*; duas compreendem o fracasso escolar como um *fenômeno relacional com uma função no e para o sistema familiar, surgindo quando a família apresenta dificuldades no seu processo de desenvolvimento ao longo do ciclo vital*; 11 mencionam *o abandono escolar como sendo frequente entre os adolescentes*, expressado como uma forma também de fracasso escolar; uma relaciona *o fracasso no vestibular como um ataque ao processo de individualização*; uma infelizmente correlaciona *o fracasso escolar a preguiça*; uma apresenta uma demanda de que o adolescente *invista em seu processo de ensino* e outra afirma que *o sucesso escolar está de acordo com o seu progresso para atingir seus objetivos*.

Diante desses dados, percebemos que grande parte das pesquisas não discute os aspectos afetivos e cognitivos enquanto uma unidade, limitando-se a responsabilizar e culpabilizar algo ou alguém pelo fracasso escolar, sendo ora a escola, ora a família ou o próprio sujeito. Para ampliarmos tal discussão e não nos limitarmos também nessas esferas, concordamos com a crítica de Vigotski (2000) que um dos defeitos básicos de toda psicologia está centrado na fragmentação do âmbito intelectual da consciência, dicotomizando os aspectos volitivos e afetivos que, por sua vez, limita a análise e a compreensão do sujeito. Entendemos ser indispensável analisar quais são os motivos que mobilizam as necessidades e interesses do indivíduo frente aos aspectos de sua vida, inclusive a escolar. Vigotski destaca que a origem do pensamento está intrínseca à consciência que viabiliza os interesses, motivos e afetos.

Monteiro e Rossler (2020) também tecem críticas sobre o dualismo razão e emoção ainda predominante, os aspectos afeto e cognição caminham juntos na apreensão da realidade do sujeito, conforme a lógica dialética. Também concordamos que devemos superar tal

dicotomia, inclusive para compreender de forma dialética a relação do fracasso escolar com o sofrimento psíquico, ou seja, como unidade afetivo-cognitiva que estão imbricadas na relação do sujeito com a aquisição do conhecimento científico.

Leontiev (1978) explica que os processos psicológicos superiores inicialmente se desenvolvem no campo interpsicológico (nas relações sociais) e posteriormente são internalizados, constituindo-se no campo intrapsicológico.

Monteiro e Rossler (2020) explicam que Vigotski também defende a unidade entre afeto e cognição que se dá na relação atividade-consciência, o que interfere em todo o sistema interfuncional da consciência. Pelo viés marxiano, tal relação, atividade e consciência, pensada na relação cognitivo-afetiva, implica refletir que foi o trabalho, a vida em sociedade, o desenvolvimento da linguagem e comunicação que tornou o homem um ser humanizado, apropriando-se de todas as suas capacidades físicas e psíquicas. Portanto, evidencia-se a relação dos sujeitos com o mundo por intermédio da atividade para o desenvolvimento da humanidade. Compreende-se, portanto, que a unidade afetivo-cognitiva tem um papel fundamental na constituição da atividade objetivada, é ela que media a relação do sujeito com o objeto, pois a:

A união afeto-cognição torna possível as relações sujeito-objeto e sujeito-mundo, e a avaliação posterior dessa relação, em função da associação imanente entre afeto (processos psíquicos que instauram a atividade, dando-lhes seu tônus emocional ou sentimental e produzindo o motivo desta atividade na consciência, em razão do objeto que afeta o sujeito por corresponder a uma determinada necessidade – o que já contém aspectos racionais) e a cognição (os processos psíquicos que captam o objeto que nos afeta, possibilitando o deslindamento das suas propriedades essenciais, bem como sua conceptualização na forma de e por meio de signos ou significados socialmente estabelecidos – que também contém relações afetivo-culturais em sua síntese). Ou seja, há uma unidade dialética entre objetividade-subjetividade, externo-interno, individual-social, o que permite que se afirme que a relação sujeito-atividade-objeto supera a clássica dicotomia sujeito/objeto (MONTEIRO; ROSSLER, 2020, p. 318).

Isso posto, a relação afetivo-cognitiva diante de uma necessidade em que o afeto dirige a forma como essa necessidade será satisfeita, ou seja, no encontro desse objeto que satisfaça suas necessidades, a atividade pode se objetivar. Logo, a relação entre o objeto que a satisfaça, transforma o sujeito e a partir disso produz novas necessidades. Os autores exemplificam a partir da fome, ao escolhermos qual o alimento que atende tal satisfação, ou seja, também podemos ampliar tais discussões partindo da concepção de unidade afeto-cognição em que o sofrimento psíquico implicará no desempenho das funções psíquicas do sujeito, que as dificuldades de aprendizagem enquanto viés cognitivo poderá afetar o campo afetivo, no caso do sofrimento psíquico/depressão (MONTEIRO; ROSSLER, 2020).

De acordo com Monteiro e Rossler (2020, p. 321), “é a partir da análise mais aprofundada da conexão entre os componentes da consciência (conteúdo sensível, significado social e sentido pessoal) e da atividade (necessidades, motivos e finalidades) que se pode chegar

à determinação afetivo-cognitiva que constitui os processos psíquicos humanos.” Nessa perspectiva, afirma-se que a gênese desse processo se constitui na relação da atividade e consciência, sendo que a consciência se refere a um reflexo da realidade, tanto é produto das relações sociais, quanto produtora.

Leontiev (1978) também defende a tese de atividade e afeto, em que a consciência humana é quem fornece a base material dos processos psíquicos, como as representações e idealização do mundo para que o sujeito correlacione os significados sociais com os sentidos pessoais de suas atividades, lembrando que estes são transformados a partir das relações sociais. Logo, é na atividade que são produzidos os sentidos. Já o motivo mobiliza as FPS necessárias entre significado e sentido, transformando os significados adquiridos das relações sociais em particulares ao sujeito, ou seja, em um sentido pessoal. Sentidos que podem ser alterados em decorrência do sofrimento/adoecimento.

Em outro momento, Monteiro e Rossler (2020, p. 323) explicam a forma como a atividade e necessidade são finalizadas:

Ao motivar-se no objeto, a necessidade se transforma psicologicamente, traduzindo-se em imagem subjetiva. Essa imagem, por sua vez, se desmembra em significados com um sentido particular para o sujeito, possibilitando o atendimento satisfatório da finalidade da atividade.

Lembramos que a atividade também provoca a implicação das FPS (que medeiam esse processo), tendo em vista que é por meio da percepção, atenção, memória, emoções, por exemplo, que o sujeito reage a sua realidade. Da mesma forma, as FPS na relação com a atividade se complexificam. Portanto, a relação afetivo-cognitiva e atividade são fundidas e caminham juntas na satisfação das necessidades do sujeito. Logo, fica evidente, quando discutimos o papel das FPS e sua relação com o sofrimento psíquico no campo afetivo-cognitivo, o quão são indispensáveis a sua importância e compreensão no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, entendemos a relevância ao discutir o fracasso escolar, compreender a unidade afetivo-cognitiva a qual refere-se o modo como o sujeito se sente e reflete diante do mundo ao seu redor e suas relações, pois é por meio desse aspecto que se forma o psiquismo, os sentidos e sua personalidade. Desta forma, para avançarmos em estudos nesse sentido, torna-se de grande valia superar a dicotomização dos processos afetivo-cognitivos, tendo em vista que tal dicotomização reflete em uma superficialidade e naturalização dos fenômenos de modo a realmente compreendê-los como intrínsecos, em que o sujeito é uma unidade, singular, produto e produtor de suas relações sociais.

Diante desses dados, reiteramos que a atividade de estudo é a atividade pela qual

frequentemente os adultos validam – ou não – o sujeito por seus sucessos e fracassos escolares. No entanto, gostaríamos de salientar que a função da escola é possibilitar ao aluno a apropriação dos conhecimentos científicos e a partir dela – se orientada para essa finalidade, viabilizar a humanização do sujeito. Cañedo, Zanelato e Urt (2020), defendem o ambiente escolar como o meio que viabiliza o acesso aos conhecimentos e conceitos construídos pela humanidade. Portanto, é função da escola criar condições para que o aluno produza, por meio da apropriação, outros novos conhecimentos.

Portanto, observamos que o sentido do ensino está alienado e precisa urgentemente ser resgatado. Destacamos que as atividades principais também estão intrínsecas ao contexto social, por esse motivo, é possível não ser essas as atividades que guiem o desenvolvimento do adolescente, por exemplo, sujeitos que precisam ingressar no mercado de trabalho por motivos de subsistência. Neste caso, a atividade de trabalho pode ser a atividade guia que possibilitará o desenvolvimento do adolescente.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que as condições de trabalho em nossa sociedade são alienadas, o que pode trazer empecilhos para que se torne promotora das potencialidades do sujeito. Nesse sentido, a função da escola é não reduzir-se a preparação dos jovens para a mão de obra do mercado de trabalho, de uma sociedade sob o regime capitalista, mas a sistematização dos conteúdos científicos a fim de formar sujeitos críticos para transformar a realidade posta.

Masetto (1998) afirma que muitas vezes o aluno é responsabilizado por seu fracasso estudantil e não se questiona, para além do aluno, a essência desse fracasso. Logo, podemos refletir o quão tal problema ainda é atual e precisa ser superado a fim de ampliar o olhar do fracasso escolar e não culpabilizar o aluno por tal problema. Abaixo demonstramos as pesquisas que discutem a relação sujeito-escola e a depressão.

Tabela 8 – Relação sujeito, escola e depressão

<i>Discussões sobre sujeito, escola e depressão</i>	<i>Artigos (freq.)</i>	<i>Dissertações e teses (freq.)</i>	<i>Total</i>
<i>N=72</i>			
Cita a escola como ambiente de intervenção	17	14	41
Depressão prejudica o rendimento escolar	15	22	37
Cita a recorrência da escola identificar a depressão	03	10	13
Baixo rendimento escolar como fator de risco para a depressão (Dificuldade de aprendizagem desencadeia a depressão/ Pobre desempenho acadêmico - indicativo de maior proporção de depressão)	06	06	12
Aponta uma dificuldade de a escola abordar temas	01	04	05

sobre saúde mental			
Aponta haver relações entre o tipo de escola e índices de ansiedade e depressão	01	02	03

Fonte: elaboração própria.

Entre os dados coletados, encontramos 72 estudos de um total de 148 que apresentaram discussões importantes sobre tal relação. A partir desses 72 estudos, 41 apontam *a escola como um ambiente de intervenção*, já cinco relatam *uma dificuldade de a escola abordar os temas sobre saúde mental* e 13 afirmam *a recorrência da escola identificar os casos de depressão*, ou seja, os estudos indicam que a escola é um ambiente social potente para identificar e trabalhar tais questões, mas, ao mesmo tempo, também há pesquisas que evidenciam dificuldade em trabalhar com essa temática no espaço educativo.

A partir dos nossos estudos por meio da PHC entendemos a urgência em superar a compreensão alienante de nossa sociedade, fruto de uma sociedade capitalista, que por sua vez também aliena os verdadeiros motivos da função da escola desencadeando diversos problemas sociais, inclusive o sofrimento e adoecimento psíquico.

Duarte (2020), Almeida (2018) e Tonet (2013) tecem reflexões importantes sobre o capitalismo e o adoecimento/sofrimento psíquico. Para Duarte (2020), o adoecimento é reflexo do adoecimento da sociedade capitalista. Almeida (2018) discute que não há como negar que o capitalismo transformou as relações sociais e afetou significativamente a vida do sujeito de maneira geral. Tonet (2013), por sua vez, reflete o quão o capitalismo ocasionou uma ruptura entre o sujeito-trabalho-comunidade de modo que permeia diversos campos, como as atividades políticas, artísticas, jurídicas, sociais, ideológicas, educativas, filosóficas e científicas, resultando que o sujeito, na busca de seus interesses particulares, se sobrepõe aos interesses da comunidade.

Entendemos a inserção do psicólogo escolar nas escolas como importante, no entanto, a compreensão que esse tem do sofrimento/adoecimento e do processo de ensino-aprendizagem são cruciais para construir novas possibilidades de enfrentamento. Almeida (2018) define o sofrimento psíquico como uma possibilidade a qualquer sujeito, não necessariamente desencadeada por predisposições biológicas ou psíquicas, mas que são produzidas no movimento da vida e determinadas socialmente. Desta forma, entendemos que o sofrimento está suscetível a diversos fatores e não ocorre de maneira estável e linear, como veremos na próxima sessão.

Outras correlações encontradas estão no fato de *a depressão prejudicar o rendimento escolar*, aparecendo em 37 estudos, da mesma forma que *as dificuldades de aprendizagem ou baixo rendimento acadêmico podem ser consideradas como um fator de risco para a depressão*,

com 12 estudos. De acordo com o que já discutimos, compreende-se que a atividade de estudo promove o desenvolvimento do psiquismo, dessa forma, é possível entender que o fato de o rendimento escolar ser fator de risco para a depressão e vice e versa, a depressão prejudicar o rendimento escolar, tem relação com a educação alienada cujo objetivos não são efetivados.

Por último, com três pesquisas, apresenta-se a compreensão de que uma relação entre *o tipo de escola (pública ou particular)* também pode impactar no índice de ansiedade e depressão. Podemos colocar como uma das possibilidades o fato de a escola pública estar à mercê dos investimentos dos governos, já que as escolas privadas não possuem tal dependência. Qual o interesse dos governos em formar estudantes? Para quê? Enquanto formam-se estudantes de escolas públicas para a mão-de-obra, as privadas preparam os alunos para as universidades.

Em um contexto semelhante, Vygotski (2014), em *a Paidología de la adolescencia*, das Obras Escogidas IV, discute as desigualdades sociais entre a burguesia e o proletariado. O autor destaca que há diferença na forma do desenvolvimento intelectual entre ambas, haja vista que as condições materiais de existência e sociais são consistentemente divergentes. Tolstij (1989) também discute tais diferenças existentes entre a burguesia e os trabalhadores, visto que o fato de os adolescentes trabalhadores terem que trabalhar para suprir suas necessidades básicas, faz com que sua atividade principal não seja a atividade de estudo, enquanto a classe burguesa tem o estudo como sua atividade principal, logo já se reflete em qualidades de apropriações divergentes. Por último, Tolstij (1989) cita que Blonski também entende que os aspectos culturais podem afetar o desenvolvimento da adolescência.

Como já dito, Leontiev (2004) destaca que as diferenças são decorrentes das desigualdades socioeconômicas, de classes e de aquisições materiais e intelectuais que transparecem na divisão social do trabalho. Portanto, as diferenças na apropriação do conhecimento sistematizado decorrem deste cenário, em que o acesso aos bens materiais e intelectuais não se dá para todos, mas prioritariamente para a classe dominante, já que é a maior detentora da riqueza material e intelectual. Para finalizar o eixo das escolas públicas e privadas, Forgiarini e Silva (2007) discutem a relação entre escolaridade e mercado de trabalho existente no ensino público brasileiro e afirmam que a finalidade centra-se em atender a demanda da lógica capitalista.

2.2.4 Relação sujeito e seus grupos de pares

A seguir apresentamos, na tabela 9, os dados das discussões encontradas relacionadas a sujeito e relação entre pares. Em um primeiro momento expomos as discussões que retratam tal

relação, que aparece em 63 estudos, e, posteriormente, a que discute a relação Sujeito-seus grupos de pares-depressão.

Tabela 9 – Relação sujeito e seus grupos de pares

<i>Discussões encontradas relacionadas a sujeito e relação entre pares</i>	<i>Artigos (freq.)</i>	<i>Dissertações e teses (quant.)</i>	<i>Total</i>
<i>N= 96</i>			
A relação entre pares como pertencimento de grupo	01	30	31
Amigos=bem-estar psicológico/prazer	04	20	24
Fonte de socialização	00	20	20
Importância do apoio social	01	06	07
Indivíduo formado a partir das relações sociais	00	03	03
Importância de amizades para o bom desempenho escolar	00	03	03
Disputa/competição entre pares	00	03	03
Discutem sobre a relação entre pares, mas não correlacionam com a depressão	05	58	63
Não discutem sobre tal relação	21	27	48

Fonte: elaboração própria.

De maneira predominante, podemos constatar que a relação entre pares aparece em 31 pesquisas como forma de *pertencimento de grupo*. Logo após os amigos aparecem como *fonte de bem-estar psicológico e prazer* (24). Em 20 pesquisas são destacadas *as amizades como fonte de socialização*.

A PHC entende, a partir de grandes estudiosos, como Elkonin (1987), que as relações pessoais com os pares possuem uma função fundamental na adolescência. Nesse período, é estabelecido a partir das atividades e interesses, um “código de companheirismo” entre os adolescentes que dividem os comportamentos dos adolescentes, por isso vemos na tabela 9 tanto relações que promovem bem-estar e pertencimento, como relações que os colocam em risco, o que será apresentado na tabela a seguir.

A relação entre pares ocupa um lugar importante na adolescência, pois não apenas promove a socialização, como citado na tabela 9, mas faz parte da formação da personalidade, do sentido pessoal de vida e da autoconsciência do sujeito, as quais são construídas por meio das relações sociais, fruto dos contextos históricos e culturais. Tais aspectos são fundamentais para, posteriormente, propiciar novas tarefas e motivos da atividade orientada para o futuro, ou seja, a atividade profissional/de estudo. As relações entre pares também viabilizam o desenvolvimento das FPS que, conforme já discutimos, formam-se na vida sociocultural, na relação com o outro.

Outro dado que quantitativamente não se sobressai, porém gostaríamos de destacar, é a *importância de amizades para o bom desempenho escolar*, que se encontra apenas em 3

pesquisas, o que é analisado por Anjos (2013) na perspectiva de Elkonin, sendo de grande valia que o trabalho pedagógico seja orientado de acordo com a atividade principal do sujeito. No caso dos adolescentes, entende-se que é mais interessante para promover o desenvolvimento psíquico que as atividades pedagógicas sejam feitas em grupos do que individualmente, haja vista a valorização e pertencimento que a relação entre pares possibilita, sendo promotora de desenvolvimento psicológico.

Por fim, lamentavelmente, 48 pesquisas não apresentaram nenhuma discussão sobre o sujeito e a relação entre pares, sinalizando que essa relação não têm tido lugar em parte das pesquisas encontradas. Abaixo discutiremos as pesquisas que analisam a relação Sujeito-escola-depressão constatadas em 62 estudos.

Tabela 10 – Relação sujeito, grupo de pares e depressão

<i>Relação Sujeito X grupo de pares e depressão</i>	<i>Artigos (freq.)</i>	<i>Dissert. e teses (quant.)</i>	<i>Total</i>
<i>N= 62</i>			
Importância do apoio social como forma de proteção a depressão	10	18	28
Depressão afeta a relação entre pares	12	06	18
Violência/bullying entre pares tem relação com o desencadear da depressão	00	13	13
Comportamento de risco com os pares configura-se como fator de risco para a depressão	02	09	11
Importância dos grupos de pares para intervenção	04	03	07

Fonte: elaboração própria.

Quantitativamente, é possível reconhecer que pesquisas que abordam a relação Sujeito-escola-depressão (62 pesquisas) e as que não (63 pesquisas) são muito próximas. Dentre os estudos que abordam tal relação imbricada com a depressão, aparece a *importância do apoio social como forma protetiva* (28), ou seja, as relações sociais com os amigos podem se configurar como protetivas para a depressão. Contudo, em seguida também aparece que a *depressão afeta a relação entre pares* (18). Logo, a depressão pode afetar a forma como o sujeito se relaciona com o outro, mas a forma de relação com os pares também pode contribuir para o processo de depressão, dada a importância dessa relação para a vinculação que o adolescente fará com a realidade.

Nesses últimos dados, ficam evidentes as contradições existentes, as quais podem ser compreendidas por meio do método dialético, que implica em estudar as contradições e movimentos da vida do sujeito. Estudar dialeticamente se relaciona a investigar, a partir da

sociedade em que o sujeito está inserido, o quão este é ativo nessa relação; como é constituído por ela e constituidor dela, da mesma forma que também possui um viés histórico, fruto do que foi elaborado ao longo da vida humana.

Vigotski (2000) explica que o método materialista histórico-dialético propõe que a ciência investigue para além da aparência, em direção à essência. Nesse sentido, é necessário desvelar as contradições existentes, partindo do concreto, da totalidade das relações, e não de partes fragmentadas, a fim de tornar possível entender o lugar que as partes ocupam dentro da totalidade. Leontiev (1978) também partilha dessa compreensão de que por meio do método dialético é possível entender o movimento do desenvolvimento e assim compreendermos as contradições existentes.

Os dados apontam que a violência/bullying com os pares aparece em 13 pesquisas e comportamentos de risco com os pares em 11, configurando-se como fator de risco para a depressão. Portanto, de maneira dialética, entendemos que as relações com os pares podem se caracterizar tanto como um fator protetivo como de risco, a depender da qualidade destas relações. Por fim, somente sete pesquisas apontam a importância destes pares no processo interventivo.

Elkonin (1987) afirma que as relações com os pares se constituem como de grande valia para a formação da personalidade do adolescente, conforme já dito, a depender dos valores sociais construídos pela sociedade, tendo em vista que os adolescentes reproduzem com os seus pares, de maneira peculiar, as normativas das interrelações entre os adultos em nossa sociedade. A atividade principal da adolescência, atividade de comunicação com os pares, se constrói baseada em normas éticas e morais que vão mediar os atos dos adolescentes, assim como a formação do sentido pessoal da vida, a qual motivará a origem de novas tarefas e motivos, como a atividade profissional/de estudo. Desta forma, concordamos com o autor sobre a importância de a atividade principal ser valorizada considerando o seu papel formador da vida do sujeito.

2.2.5 Propostas de enfrentamento

Abaixo apresentamos as propostas de enfrentamento discutidas nos estudos levantados. Decompomos as propostas em três eixos: *propostas individualizantes* (constatadas em 60 trabalhos, sendo 16 artigos e 44 dissertações e teses) as quais concentram no sujeito as intervenções como forma de tratamento; *propostas coletivas na e para a escola* (em 61 trabalhos, sendo 17 artigos e 44 dissertações e teses), e por fim, *propostas envolvendo aspectos sociais* (em 64 trabalhos, sendo 20 artigos e 44 dissertações e teses).

Tabela 11 – Propostas de enfrentamento

<i>Propostas de enfrentamento</i>	<i>Artigos</i>	<i>Dissertações e teses</i>	<i>Total</i>
Propostas individualizantes	16	44	60
Propostas para o coletivo na escola	17	44	61
Propostas envolvendo aspectos sociais	20	44	64
Não apresentam propostas de enfrentamento	07	10	17

Fonte: elaboração própria.

Em seguida apresentaremos detalhadamente tais propostas encontradas.

Tabela 12 – Propostas individualizantes

<i>Propostas individualizantes</i>	<i>Art.</i>	<i>BDTD</i>	<i>Total</i>
Psicoterapia	07	12	19
Grupo terapêutico	00	04	04
Acompanhamento terapêutico	00	04	04
Psicoterapia cognitiva comportamental	00	02	02
Intervenção com os pais	00	12	12
Programas de Intervenções com o adolescente e pais sobre qualidade de vida	05	02	07
Farmacológico	04	04	08
Prática regular de atividade física	00	06	06
Promoção da resiliência	02	03	05
Investimentos em habilidades sociais	01	01	02
Intervenção em Orientação Profissional enfoque a saúde emocional dos adolescentes	01	01	02
Justiça juvenil restaurativa	00	01	01
Logoterapia	00	01	01
Acolhimento/humanização	00	01	01
Elaboração do luto da adolescência	01	00	01

Fonte: elaboração própria.

O primeiro eixo de formas de enfrentamento se refere a *formas individualizantes*, cujas propostas são direcionadas para o sujeito em sofrimento. De um total de 148 pesquisas, 60 delas propõem essa perspectiva. Podemos observar entre elas uma predominância de diversas formas de acompanhamento psicológico: *psicoterapia* (19), *grupo terapêutico* (04), *acompanhamento terapêutico* (04) e *Psicoterapia Cognitiva Comportamental* (02).

Em seguida também encontramos *intervenções direcionadas para a família*, como: *intervenções com os pais* (12), *programas de intervenção com o adolescente e seus pais sobre qualidade de vida* (07) e *tratamento farmacológico* (08). Nesse sentido, tais intervenções advêm de uma concepção em que se subentende uma responsabilização do sujeito sobre seu adoecimento, inclusive também para sua superação, objetivando a adaptação do sujeito na

sociedade.

A concepção da depressão ainda traz consigo sua origem da psiquiatria e que também perpassa diversas correntes da psicologia. Já a PHC e o emprego da terminologia sofrimento/adoecimento implica em superar a dicotomia antiga e, infelizmente, ainda atual, de corpo versus mente, inclusive a compreensão do desenvolvimento humano predominantemente pelo viés biológico. Não ignoramos a predominância desse aspecto, no entanto, o biológico por si só não é o suficiente para provocar o próprio desenvolvimento do sujeito, tornando de suma importância compreendê-lo a partir de seus aspectos históricos e culturais, que perpassam gerações e demandam do sujeito novas necessidades.

Para Leontiev (2004) o desenvolvimento do homem está marcado pelo processo de hominização, o qual se refere a uma organização baseada no trabalho, ou seja, é pelo trabalho e transformação da natureza que o homem desenvolve as capacidades humanas. As leis às quais está submetido não são as biológicas, mas sim as sócio-históricas. Nesse sentido, o homem já possui todas as propriedades biológicas que promovem o seu desenvolvimento sócio-histórico, no entanto o biológico por si só não determina o seu desenvolvimento sócio-histórico. Portanto, com vistas a superar as concepções dicotômicas, compreendemos o ser humano dialeticamente como uma unidade, com suas contradições, em que biológico, social e cultural fazem parte de uma totalidade na constituição do sujeito.

A psicologia tradicional dicotomiza os aspectos volitivos e afetivos da consciência. Tal dicotomização se configura como um entrave para compreender o sujeito e todo o seu desenvolvimento humano e psíquico. Vigotski (2000) contribuiu significativamente para construir uma psicologia comprometida com a unidade da consciência humana, que muda e se transforma, não se mantendo estática frente a sociedade. Essa última é produto das gerações precedentes e a educação possui a função de, por meio da apropriação da cultura e dos conceitos científicos, humanizar o sujeito. Portanto, Vigotski (2010) buscou superar o biologismo conduzindo para os fundamentos socioculturais.

Leal (2010) expressa que o papel da educação é conduzir o sujeito a seu desenvolvimento humano e psíquico de maneira plena e que toda tentativa de adaptá-lo na sociedade é equivocada, tendo em vista que por meio de uma educação de qualidade, formar-se-á um sujeito com uma consciência crítica, que compreenda sua realidade, contribua para a transformação de sua realidade social e assim supere a alienação presente na sociedade.

Leontiev (2004) discute que a diferença crucial entre o homem e o animal está em que o primeiro tem sua marca de desenvolvimento no seu processo de humanização, a qual se faz na base do trabalho. Por esse motivo, o homem não se submete às leis biológicas, mas sim as

sócio-históricas. Isso não quer dizer que um aspecto é mais importante do que o outro, biológico versus sócio-histórico, pois o ser humano já possui todas as propriedades biológicas que viabilizam seu desenvolvimento sócio-histórico. Este se constrói na relação com a sociedade, ao transformar a natureza e criar objetos para suprir suas necessidades.

Podemos afirmar que a PHC está comprometida com uma concepção do sujeito e seu desenvolvimento com fins de superar, a partir do método dialético, as patologizações, rotulações e naturalizações desse período, contribuir para resgatar o papel da educação na formação do adolescente e oportunizar a este a apropriação dos conhecimentos produzidos pela sociedade com vistas à formação de um sujeito crítico, transformador da sociedade em que faz parte.

O fato de as propostas envolverem um enfrentamento em nível individual está coerente com a forma majoritária de entendimento da depressão como relacionada a fatores particulares, o que pode levar a escola a não perceber a importância de o processo pedagógico ter continuidade no período em que o estudante/adolescente está em sofrimento. Assim, desconsidera-se a importância da apropriação dos conhecimentos e da relação com os pares para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, conforme discutimos anteriormente, mesmo em processo de sofrimento. Nessa perspectiva, a tabela 13 apresenta as propostas visando a ação coletiva no ambiente escolar.

Tabela 13- Propostas para o coletivo na escola

<i>Propostas para o coletivo na escola</i>	<i>Art.</i>	<i>BDTD</i>	<i>Total</i>
Suportes sociais na família e na comunidade (escola e grupo de pares);	11	14	25
Qualificação da equipe	00	19	19
Estratégias educacionais para conscientização/ Psicoeducação/reflexão	04	11	15
Intervenção pedagógica	01	10	11
Práticas educativas como possibilidades de emancipação das pessoas.	00	03	03
Equipe multidisciplinar	00	03	03
Fortalecimento da formação de valores e do papel educativo	02	00	02
Psicólogo escolar	01	00	01

Fonte: elaboração própria.

O segundo eixo trata de *formas de enfrentamento para o coletivo na escola*. Das 148 pesquisas, 61 delas estão inseridas nessa forma de enfrentamento. Dentre as expostas na tabela acima observamos uma predominância das seguintes intervenções: *oferecer suportes sociais na família e na comunidade (escola e grupo de pares)* encontradas em 25 pesquisas. Em seguida,

propostas para a *qualificação da equipe* (19); *equipe multidisciplinar* (03); *psicólogo escolar* (01), as quais estão direcionadas a equipe escolar a fim de que esses ofereçam suporte ao sujeito em sofrimento. Essa qualificação pode ser realizada pelos psicólogos escolares, o que colaboraria para auxiliar na garantia do adolescente em sofrimento psíquico a continuar o seu processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Outras possibilidades aparecem como *estratégias educacionais para conscientização/ Psicoeducação/reflexão* (15) e objetivam que o sujeito adquira conhecimento sobre seu sofrimento. Em seguida, encontramos a *intervenção pedagógica* (11) e *práticas educativas como possibilidades de emancipação das pessoas* (03), como vieses que compreendem a educação como possibilidade de superação. Inclusive, indo ao encontro dos dados da tabela 12 onde apareceu que a depressão afeta o rendimento escolar e vice e versa. Conforme defendemos neste trabalho, o processo de escolarização é fundamental para o desenvolvimento das FPS. Assim, propostas que remetem a intervenção pedagógica devem ser valorizadas como uma forma de enfrentamento do sofrimento/adoecimento.

E por último, o *fortalecimento da formação de valores e do papel educativo* (02) que nos sinaliza, apesar de aparecer em menor quantidade, a necessidade de fortalecer o sistema educativo como forma de enfrentamento. Tais propostas são necessárias, no entanto partindo da compreensão de que o sofrimento emerge de uma realidade social, entendemos que as formas de enfrentamento precisam ser expandidas, pois inserir uma intervenção nas escolas não extinguirá tal problema social e histórico, tendo em vista que são decorrentes dessas.

A inserção do *psicólogo escolar* (01) aparece timidamente entre os resultados, porém gostaríamos de sinalizar que defendemos a inserção do profissional baseado nos referenciais teóricos críticos. De acordo com Lessa (2010), o psicólogo, conduzido pelos referenciais vigotskianos, deve pautar-se em investigar a essência dos verdadeiros motivos que estão impossibilitando a apropriação do conhecimento, investigando as condições histórico-sociais, os fatores intraescolares e a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno, logo, esse último não deve, de forma alguma, ter um peso determinante e excludente dentre os demais fatores citados. Também compreendemos que, ao avaliar o aluno ou a instituição, também está se desempenhando uma forma de intervenção.

Leal (2010), a partir de suas discussões sobre a escola tradicional, atenta-se para o objetivo para qual ela está a serviço, ou seja, ao sistema capitalista em que se desenvolve um trabalho educacional prezando o desenvolvimento do pensamento empírico e utilitário, em que o conhecimento do cotidiano do aluno torna-se prioridade. Como já salientamos, os frutos dessa relação alienada é um ensino desvalorizado, adoecido e alienado, produzindo sofrimento e

adoecimento nos alunos e profissionais da educação. Diante desse contexto, a autora sugere a urgência em criarmos condições de fortalecer uma educação organizada com a finalidade de superar os limites do sistema capitalista e direcionada para que a atividade de estudo ocupe um lugar significativo e principal na busca do conhecimento com vistas à emancipação humana.

Concordamos com Duarte (2006) que a educação é uma via potente para transformar a sociedade em que vivemos e superar questões importantes, como a competitividade entre os alunos que desestimula o aprendizado coletivo, e a importância que a relação entre pares tem na formação do sujeito. Para isso, torna-se indispensável analisar esses aspectos por meio da historicidade, superar o viés capitalista que permeia também a educação e resgatar a função da escola como transmissora dos conhecimentos científicos. Dessarte, a tabela a seguir traz as propostas de cunho social.

Tabela 14 – Propostas envolvendo aspectos sociais

<i>Propostas envolvendo aspectos sociais</i>	<i>Art.</i>	<i>BDTD</i>	<i>Total</i>
Planejamento de intervenções preventivas	04	21	25
Programas e políticas públicas de saúde	08	13	21
Serviço de atenção primária	05	12	17
Intervenção na Atenção Psicossocial	04	02	06
Melhoria nas condições sociais	02	02	04
Investimento em pesquisas	00	02	02
Melhorar a formação cultural do ponto de vista educacional e social	01	00	01

Fonte: elaboração própria.

O terceiro e último eixo corresponde a propostas relacionadas às questões sociais as quais apareceram em 64 pesquisas. Dentre elas estão predominantemente: *intervenções preventivas* (25), *serviço de atenção primária* (17) e *investimento em programas e políticas públicas de saúde* (21), priorizando o acompanhamento *a priori* como forma de enfrentamento.

A predominância de propostas “preventivas” é compreendida entre os dados coletados das pesquisas como formas de “construção de bem-estar nos alunos¹⁶” visando “evitar o desenvolvimento negativo e promover o desenvolvimento positivo”¹⁷, “o bom controle emocional¹⁸”, “um maior impacto na redução do risco de problemas de desajuste e de saúde física e emocional¹⁹”, “pode reduzir o impacto da depressão na família, no âmbito social e acadêmico, podendo diminuir o risco de comportamento suicida, abuso de substâncias e a

¹⁶ Estudo de Fernandez et al., (2018) e de Rocha et al., (2006).

¹⁷ Estudo de Fernandez et al., (2018).

¹⁸ Estudo de Rocha et al., (2006).

¹⁹ Estudo de Polleto (2007).

persistência de transtornos depressivos ao longo da vida²⁰”, “amenizar o impacto da depressão²¹”, “permite além de uma pronta recuperação, reduzir a probabilidade de recaídas futuras²²”, “caracterizando como formas de proteção²³” em um viés tais propostas são suficientes para “evitar” o desenvolvimento da depressão. É necessário compreender os limites da prevenção, pois muitos fatos não podem ser controlados. Entendemos que tais propostas devem visar instrumentalizar os sujeitos, escolas, familiares e comunidade para fortalecê-los no enfrentamento ao sofrimento psíquico.

Por outro lado, entre as formas de enfrentamento menos discutidas estão: *a melhoria da formação cultural – educacional e social* (1), *investimento em pesquisas* (2) e *melhoria das condições sociais* (4). Os dados acima sinalizam e alertam que, curiosamente, as pesquisas, a educação e as condições sociais refletem também a escassez do investimento que tais áreas têm recebido nos últimos tempos. Entendemos que o sofrimento está atrelado a tais fatores, logo, torna-se mais difícil superar tal sofrimento se as condições para isso estão empobrecidas.

Diante disso, partilhamos das ideias de Tolstij (1989) quando afirma que a adolescência não pode ser explicada e enfatizada apenas por seus prejuízos descolados da realidade e contexto social, e que suas concepções são um reflexo da época em que vivemos. Por tais contribuições discutidas até o momento, defendemos que a PHC é a teoria que visa superar as diversas dicotomias que permeiam a compreensão do sujeito e ignoram a historicidade, partindo apenas das individualidades que são responsabilizadas inclusive nas formas de enfrentamento apresentadas acima, enfatizando somente o sujeito pela sua condição social, o seu sofrimento e por sua “cura”.

Pretendemos na próxima seção apresentar discussões importantes sobre o sofrimento e o adoecimento psíquico para compreendermos sua gênese. Partimos do pressuposto que só é possível discutir sobre intervenções quando compreendermos a gênese desse fenômeno atrelada às condições materiais, sociais, culturais e políticas para superarmos as propostas predominantemente individualistas.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo desta seção foi sintetizar os dados e fazer uma análise crítica sobre seus resultados a fim de não nos limitarmos a aparência dos dados. Entendemos que a pesquisa tem

²⁰ Estudo de Rosa (2018).

²¹ Estudo de Braga (2011).

²² Estudo de Almeida (2014).

²³ Estudo de Rozemberg (2013).

um papel de suma importância para a sociedade, contudo se observa que o “para quê” e “para quem” vem sendo alienado e distante de sua função crítica.

As pesquisas quantitativas têm ganhado espaço nas plataformas. Uma crítica que tecemos nesse sentido se deve ao fato que a era da produtividade, fruto do capitalismo, também tem permeado o mundo científico, o qual se tornou também um produto desse sistema, em que se amplia a demanda por conhecimento, no entanto, ocorre de forma aligeirada e esvaziada para atender a demanda do mercado. Observamos grande parte dos estudos sem um referencial teórico especificado (84), reflexo do “recluo da teoria” (Moraes, 2001), em que as bases teóricas estão sendo desvalorizadas em favor da experiência e do conhecimento empírico, ou seja, valoriza-se o conhecimento prático, o saber fazer e a teoria não é a prioridade, sendo este um dado preocupante.

Também podemos discutir que, embora a pesquisa qualitativa apareça predominantemente, tal aspecto precisa ser compreendido partindo da base material, haja vista que a dicotomia por vezes discutida entre pesquisas qualitativas ou quantitativas também pode não refletir a totalidade de um fenômeno. Compreendemos, por meio do texto *As aparências enganam* de Martins, (2015), que a abordagem qualitativa surgiu justamente para superar o positivismo, no entanto, parece-nos não ter alcançado tal objetivo, pois da mesma forma, grande parte da análise dos fenômenos prossegue sendo fragmentada.

O método materialista histórico-dialético tem avançado de modo a alcançar uma compreensão do fenômeno pela dialética, entendendo a relação entre as partes e as contradições que fazem parte de uma totalidade. Seu propósito está em possibilitar aos sujeitos e a sociedade uma formação crítica e a emancipação humana, assim como, que os sujeitos se apropriem do conhecimento construído pela humanidade e se humanizem por meio dele.

Ao sistematizar os dados encontrados, os organizamos em eixos, no entanto, concordamos com Ianni (2011) que as categorias elaboradas na pesquisa não visam esgotar as discussões, mas sim pensar, refletir, discutir e criar novas problematizações acerca do tema. Em relação às concepções de adolescência, encontramos predominantemente pesquisas que a concebem enquanto um fenômeno social (20), em outra colocação enquanto caráter histórico (12), porém grande parte dos estudos não define a adolescência (95). Tal dado encontrado reflete a realidade de como a adolescência vem sendo não-compreendida, em que a concepção ainda permanece em uma superficialidade.

Conforme constatamos na tabela 4, de caracterização da adolescência, a maioria delas se referia a questões individualizantes, como: Comportamentos de risco (álcool, drogas, gravidez precoce); Problemas comportamentais (26); Dificuldade de regulação

emocional/instabilidade afetiva (6); Isolamento/um ser isolado (6). Superando a naturalização do fenômeno da adolescência em direção a concebê-la como um fenômeno histórico-social, entendemos que para além das características, referem-se às circunstâncias sociais que são construídas ao longo da humanidade. Entendê-la como predominantemente orgânica é um limitante. Diante disso, partimos da compreensão que a atividade é crucial para o desenvolvimento psíquico do sujeito, portanto, no caso dos adolescentes, a atividade principal, a relação com os pares, é de suma importância para guiar seu desenvolvimento.

A depressão como forma de sofrimento psíquico também aparece nos estudos ancorada em manuais utilizados para o diagnóstico (DSM IV/5=24) e (CID 10=9). No entanto, já observamos alguns vieses que vão ao encontro dos nossos estudos, como: Constituído histórica e socialmente/culturalmente (11); Dimensões sociais e políticas como constitutivas da problemática/ decorrente do capitalismo/Sintoma contemporâneo/formas distintas dessa sensação de isolamento do homem diante do mundo, de formas desumanizadas de vida (9) e a substituição da terminologia depressão por sofrimento psíquico (18). Apesar de aparecerem minimamente comparado ao total de pesquisas (144), nos sinalizam a necessidade de continuarmos frente a superação de uma concepção patologizada.

No eixo Relação sujeito e escola/sujeito-escola-depressão buscamos perceber qual o lugar que a instituição escolar estava ocupando nas pesquisas com adolescentes e quais eram as interlocuções com a depressão/sofrimento psíquico. Alguns dados nos sinalizam tanto o lugar da instituição escolar enquanto ambiente de risco (16) quanto fator de proteção (13). Diante de diversos dados correlacionados ao fracasso escolar, também buscamos discutir de que forma o fracasso escolar vem sendo compreendido e qual a sua relação com o sofrimento psíquico por meio da unidade afetivo-cognitiva.

Em algumas pesquisas a depressão é configurada como um transtorno que afeta o rendimento escolar (37) e em outras o baixo rendimento escolar é um fator de risco para a depressão (12). Outro dado interessante é a escola enquanto ambiente favorável para intervenção (41), já em outros, aparece que a escola possui dificuldade em abordar temas sobre saúde mental (05). De maneira dialética, os dados possuem suas contradições referentes ao mesmo fenômeno e entendemos que compreendê-los enquanto coexistentes internamente no próprio objeto é também uma forma de superar tais dicotomias.

Nas discussões referentes à relação sujeito e seus grupos de pares observamos que predominantemente dentre as pesquisas que discutem tal relação (96), aparecem “a relação entre pares como pertencimento de grupo” (31), enquanto “bem-estar psicológico/prazer” (24) e “fonte de socialização” (20), tais dados vão ao encontro de nossa perspectiva de que a

atividade principal de relação entre pares promove o desenvolvimento psíquico e possibilita ao adolescente uma nova forma de se relacionar com a sociedade, alertando-nos que se as relações com os pares viabilizam tais possibilidades, também podemos pensar de que forma tais relações podem auxiliar o adolescente em sofrimento psíquico.

Diante disso, outro dado interessante são as pesquisas que interrelacionam a relação sujeito-pares-depressão (62), em que aparecem “a importância do apoio social como forma de proteção a depressão” (28) e “a importância dos grupos de pares para intervenção” (7) sinalizando que a relação entre pares pode ter um papel de grande valia para o adolescente em sofrimento psíquico.

Por fim, também abordamos as propostas de enfrentamento apresentadas nas pesquisas. De forma geral, encontramos propostas individualizantes (60), coletivas para e na escola (61) e aspectos sociais (64), enquanto mais abrangentes. Os dados são muito próximos, de forma geral observamos que as pesquisas tendem a “dar conta” de diversas possibilidades de enfrentamento. Observamos que as propostas interventivas encontradas nas pesquisas se mantêm na aparência dos sintomas, permanecendo em ações individuais, pois não investigam a essência desse fenômeno, em direção a sua gênese. Não partem do pressuposto que condições objetivas e subjetivas contribuem para o sofrimento/adoecimento.

Diante disso, parece-nos um reflexo das demandas capitalistas, produtivistas e ao mesmo tempo, as formas de enfrentamento em sua pluralidade representam uma limitação para avançarmos para uma emancipação humana, pois se detém em formas individuais de enfrentamento e não formas coletivas. Querem adaptar o sujeito à sociedade, mas não propõem transformações nessa sociedade que sofre e adocece.

No entanto, sugerimos a necessidade de resgatar a função da escola como transmissora dos conhecimentos científicos que por sua vez promovem o desenvolvimento psíquico e humano, além de superar a alienação com vistas a emancipação humana e humanização do sujeito. Da mesma forma, que sigamos em pesquisas ancoradas em uma perspectiva da PHC e pelo método materialismo histórico-dialético que disseminem uma concepção de sujeito, sofrimento e escolarização enquanto unidade, totalidade e singularidade, para que formemos sujeitos críticos, transformadores e emancipados.

SEÇÃO III – UMA ANÁLISE DO SOFRIMENTO/ADOCIMENTO PSÍQUICO PARA ALÉM DO APARENTE: AVANÇOS POSSÍVEIS

Discutimos nas seções anteriores sobre o período da adolescência, que de maneira acentuada é permeada por demandas sociais, sendo que a forma como o adolescente lida com as mesmas se relaciona a diversos fatores históricos e sociais, podendo, inclusive, ser um desencadeador de sofrimento/adoecimento psíquico.

Amparados pela PHC e pelo Materialismo histórico-dialético defendemos o desenvolvimento humano, as FPS e a personalidade como atrelados às condições materiais e a classes sociais, pois concebemos as relações de produção como constituintes da personalidade do ser humano. Silva (2014) afirma que o desenvolvimento humano e o sofrimento/adoecimento psíquico entendidos dessa forma caminham para que superemos o organicismo. Contudo, o que está posto é consistentemente divergente dessa concepção, já que as condições históricas e sociais são compreendidas como apartadas do desenvolvimento humano.

Nossos questionamentos ao longo desta pesquisa pairaram sobre a naturalização e rotulação que a adolescência adquiriu historicamente. As teorias psicológicas de modo predominante limitam-se em definir a adolescência unilateralmente pela vertente biológica, ancorada na maturação sexual, pautada apenas na mudança do estado emocional, de modo a colocar o fator social somente como um meio que atua impedindo ou auxiliando o desenvolvimento, a favor de algo que é compreendido como inerente à natureza humana.

Ao discordarmos das concepções naturalizantes sobre a adolescência, amparamos nos pressupostos de Vigotski, que não nega o lugar do organismo, mas concebe as unidades social e biológico atuando de modo dialético, que constitui-se a partir da interdependência com outros aspectos como a situação social, as relações sociais, a atividade escolar e o lugar que o adolescente ocupa diante das novas exigências dos adultos em relação a ele (ANJOS, 2014).

Pretendemos, no decorrer desta sessão, abordar a compreensão do sofrimento/adoecimento psíquico pelo viés da PHC; trazer discussões sobre a depressão; e, finalmente, retomar alguns aspectos da adolescência, referente ao desenvolvimento das FPS, formação de conceitos e atividade de comunicação com os pares, atrelando sofrimento/adoecimento na adolescência que afetam o desenvolvimento escolar do adolescente.

Esperamos contribuir para a compreensão da gênese do sofrimento/adoecimento, partindo do princípio que só por meio de um conhecimento aprofundado deste fenômeno, é possível intervir visando o fortalecimento dos sujeitos e a superação deste fenômeno.

Abaixo apresentamos as discussões sobre a relação saúde-doença, trazendo alguns percursos históricos que marcaram a forma como a depressão é concebida.

3.1 DISCUSSÕES SOBRE A RELAÇÃO SAÚDE-DOENÇA

Neste tópico buscaremos discorrer sobre o processo de saúde-doença pelo viés do método materialista histórico-dialético. De modo geral, ao estudarmos a história da saúde mental e o sofrimento/adoecimento psíquico, observa-se, segundo Silva (2014), que na Antiguidade a natureza humana era estabelecida como uma intervenção dos deuses, já os desvios de comportamento eram compreendidos enquanto uma irracionalidade. Ao longo dos tempos, por meio de Hipócrates²⁴, esses desvios adquiriram uma percepção fisiológica. E a psicologia, enquanto ciência, constituiu-se atrelada às demandas da sociedade e junto a isso, a “loucura” adquiriu uma concepção enquanto doença orgânica por influência de Hipócrates.

Silva (2014) traz que as terminologias relacionadas a psicopatologia – viés que discutiremos posteriormente – tais como loucura, doença mental, transtorno mental, distúrbio, desordem foram constituindo-se e transformando-se através das condições históricas. Portanto, a ideia é contribuir com o avanço de concepções que se centram em uma responsabilização e culpabilização do sujeito em direção a pautar-se nas condições sociais e culturais, como sofrimento/adoecimento psíquico.

Ao olharmos para a construção histórica do sofrimento/adoecimento psíquico observamos a forma como as concepções biomédicas foram elaboradas. Nosso intuito a esse respeito é entendermos em quais condições sociais estas foram concebidas.

Amarante²⁵ (2007) sinaliza o quão o Hospital Geral criado pelo Rei da França no século XVII, em 1656, representou uma nova modalidade de hospitais que desempenhava uma função social e um novo “lugar social” para o indivíduo em sofrimento psíquico. No Hospital Geral a determinação para a internação era de responsabilidade das autoridades judiciárias. Portanto, estabeleceu uma mudança significativa no papel do hospital que até então era direcionado a

²⁴ Hipócrates é considerado como o maior médico da Antiguidade e o “pai da Medicina”. Foi responsável por tornar a medicina enquanto ciência, inaugurou a teoria organicista da loucura e estabeleceu o conceito de distinção entre sintomas e doenças, em que sintomas se referia às manifestações exteriores de algo que estava acontecendo no organismo da própria doença. A ideia era investigar o funcionamento do corpo humano, considerando a ação do ambiente e da alimentação. Outra grande contribuição foi a elaboração do código de ética da medicina, cujos preceitos estão contidos no juramento da profissão até a atualidade (SILVA, 2014; ALTMAN, 2014).

²⁵ Amarante é médico psiquiatra. Doutor em Saúde Pública (Fiocruz) e Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental (Trieste/Itália). Mestre em Medicina Social (UERJ). Professor e Pesquisador Titular do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Saúde Mental e Atenção Psicossocial (LAPS/ENSP/Fiocruz). Foi considerado um dos pioneiros do movimento brasileiro de reforma psiquiátrica e é um questionador da medicalização e de terminologias como doença mental.

caridade para uma nova forma, cuja função passou a ser política e social.

Amarante (2007) apresenta os primeiros marcos históricos de tentativas para transformar a psiquiatria, assim explana sobre Philippe Pinel²⁶, médico conhecido como o pai da psiquiatria, que participou de forma ativa na Revolução Francesa (1789-1799), a qual representou transformações econômicas, sociais e políticas que impactaram a área da saúde. As ideias de Pinel daquele e período repercutem até a atualidade. Naquela época, os sujeitos em sofrimento mental eram intitulados como “loucos”. O autor também destaca o quanto Revolução Francesa representou um marco para o início da luta pelos direitos humanos, sociais e políticos com práticas humanizadas.

Amarante (2007) pontua que no século XVIII houve o processo de medicalização do hospital compreendendo duas faces: o hospital sendo a principal instituição médica, por meio da medicina, assim como a medicina tornava-se predominantemente hospitalar. Dessarte, o espaço hospitalar concebido enquanto um lugar de exame viabilizou um âmbito empírico com os doentes e doenças. Também abordou-se enquanto espaço de tratamento (uma forma de enquadramento das doenças e doentes) e como reprodução do saber médico, por meio das clínicas-escolas, residências, e etc. No entanto, tal saber referia-se a doença institucionalizada, em que o foco era a análise da doença dicotomizando-a do sujeito. É a partir desse contexto histórico que surge o modelo biomédico, o qual ainda é possível constatar sua presença até os dias atuais. Almeida (2018) corrobora dizendo que a medicalização enquanto prática interventiva ainda presente fortalece a concepção organicista de naturalização da vida social seja ainda mais consolidada²⁷.

Sobre o modelo médico, Amarante (2007, p. 27) explica que “implica em uma relação com a doença enquanto objeto abstrato e natural, e não com o sujeito da experiência da doença”. Como vimos anteriormente, se no século XVII com o Hospital Geral a responsabilidade pelos sujeitos em sofrimento era das autoridades, o modelo médico, direcionou-se aos profissionais da medicina, que tornou o médico uma figura principal ao hospital.

Pinel foi o responsável por propor a liberdade dos “loucos”, por meio do seu modelo de

²⁶ Philippe Pinel – Médico, filósofo, político do período revolucionário, conhecido como o fundador da psiquiatria e responsável pela clínica médica moderna. Iniciou a obra de medicalização do Hospital Geral de Paris. Dirigiu o Hospital de Bicêtre (uma das unidades do Hospital Geral). Participou do grupo conhecido como os Ideólogos o qual foi de suma importância para o pensamento filosófico francês no final do século XVIII (AMARANTE, 2007, p. 28).

²⁷ Almeida (2018) esclarece que a medicalização social diz respeito ao aumento excessivo de respostas de cunho biomédicos para as manifestações sociais enquanto forma de controlar as contradições sociais em que os critérios de limites do que é ou não patológico se expandem, não analisando os fenômenos enquanto ordem social, política e econômica que os atravessam. O resultado disso, é a patologização dos aspectos da vida, a flexibilização dos critérios diagnósticos e a criação de novas patologias para enquadrar os considerados “desvios da normalidade”.

terapêutica, que ao invés de ficarem presos a correntes foram submetidos a um tratamento asilar, contudo ainda se manteve o isolamento do mundo exterior. Pinel utiliza a terminologia alienação mental para referir-se ao sofrimento. Ele, juntamente com Bichat²⁸, discutia sobre o uso do termo doença mental e questionava se tratava de uma doença ou de um processo de natureza distinta. Para eles, a Alienação mental referia-se a “[...] um distúrbio no âmbito das paixões, capaz de produzir desarmonia na mente e na possibilidade objetiva de o indivíduo perceber a realidade” (AMARANTE, 2007, p. 30). E, ao referir-se a uma desarmonia, entendemos que também se aproxima da desordem da razão ou fora da realidade, sinalizando uma periculosidade. Tais compreensões corroboraram para a discriminação que ainda é encontrada na atualidade.

Outro desdobramento do trabalho de Pinel foi a lei francesa, promulgada em 1838, que foi instituída por sua influência, a partir da qual criaram-se diversos hospitais psiquiátricos, espalhados por diferentes países, que reproduziam o seu modelo terapêutico. No entanto, tal alienismo sofreu críticas devido sua prática ser conduzida por métodos amparados no isolamento e tratamento moral. Amarante (2007) contextualiza que aqui no Brasil, a psiquiatria representa uma forma de alienismo em que o saber médico é soberano.

Amarante (2007) comenta que na época em que se formou em psiquiatria, em 1976, tal formação estava diretamente ligada a atuação em manicômios ou a prática psicanalítica em consultórios clínicos. Segundo ele, nesse contexto havia uma exploração pela “indústria da loucura” e ainda não havia reivindicações pelos direitos na luta antimanicomial, luta esta que Amarante e outros colegas iniciaram ao denunciar para a sociedade a realidade que ocorria nos manicômios.

No entanto, tal luta não foi em vão, pois com a abertura democrática, criou-se o Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES) como uma via de luta coletiva para a Reforma Psiquiátrica, em que foi e é possível questionar as práticas psiquiátricas, as terminologias e saberes que embasavam a prática, com a finalidade de dar um lugar social às pessoas em sofrimento (AMARANTE, 2007).

Ocorre também a dificuldade em delimitar as fronteiras do campo da saúde mental devido justamente a sua riqueza de relações com as demais áreas do conhecimento científico, como a neurociência, neurologia, fisiologia, psiquiatria, psicologia, além das manifestações religiosas e ideológicas, portanto não limitando-se a patologias (AMARANTE, 2007). Transcendendo a dualidade ou dicotomia que permeia os saberes, ressalta a necessidade de

²⁸ Bichat – Considerado um dos pais da anatomia patológica (AMARANTE, 2007, p. 30).

superar a ideia de verdade única e definitiva em direção a compreensão de sua complexidade e transversalidade de saberes.

Silva (2014) também trata sobre a história da psiquiatria no Brasil, explica que organização inicial da psiquiatria se baseou nos moldes da psiquiatria europeia em que o saber médico tinha um peso nas intervenções, refletindo em uma legitimidade da classe dominante quanto aos sujeitos em sofrimento, retrato ainda predominante atualmente. Também esclarece que o objeto de investigação dessa relação é o comportamento desviante dos sujeitos do que era (e ainda é presente) considerado anormal. Nota-se historicamente que se ganhou força a necessidade de que as práticas na saúde mental promovessem a emancipação humana de modo a superar as práticas exercidas que eram coercitivas e propunham-se a um controle do comportamento desviante.

Amarante (2007) evidencia que as propostas das reformas psiquiátricas incidiram do próprio movimento de transformação da ciência. E a Antipsiquiatria e a Psiquiatria Democrática expuseram a necessidade de abandonar o conceito de doença mental, adotando posteriormente o termo “transtorno mental”, que ainda nos dá a percepção de desordem. Amarante também questiona essa concepção com o intuito do que seria então a normalidade mental partindo da ideia de desordem. É nesse contexto que surge a nomenclatura sofrimento psíquico ou mental, com foco no sujeito e não na “doença”, justamente concebendo-a como uma forma de acometimento na vida do sujeito, um sujeito compreendido aqui de modo integrado.

É importante transformar o próprio conceito do que se denomina doença/transtorno mental e o que nos referimos nesta pesquisa como sofrimento psíquico. Ele explica possibilidades de avanço nesse sentido, como: ampliação da concepção enquanto um processo social (em constante movimento e transformação), complexo e permeado por dimensões simultâneas “que ora se alimentam, ora são conflitantes; que produzem pulsações, paradoxos, contradições, consensos, tensões” (AMARANTE, 2007, p. 62).

Já a depressão em seu caráter histórico é encontrada há mais de 2.500 anos em textos médicos da Grécia Antiga. Naquela época não era denominada dessa forma, mas suas descrições sintomáticas são similares ao que temos nos critérios de diagnósticos atualmente. As abordagens antigas concebiam-na de maneira diferente, além do mais, não havia distinção de depressão e demais transtornos mentais, como bipolaridade e ansiedade. Naquele contexto histórico, a depressão não estava relacionada a algum tipo de patologia de tristeza profunda, havia uma preocupação em analisar o contexto social do sujeito para verificar se eram ou não fatores associados a algum momento específico. Ao final do século XX, surgem as abordagens ainda vigentes que não consideram a complexidade dos contextos históricos e sociais da mesma

forma em que o diagnóstico da depressão é regido por diversas sintomatologias (VIAPIANA, 2017).

Em 1680 a terminologia depressão foi utilizada pela primeira vez para referir-se ao estado de sem ânimo e perda de interesse. Com a II Guerra Mundial, em 1950, retornam as teorias como a antipsiquiatria e a psicanálise, surgindo nesse contexto a primeira e segunda edição do DSM que popularizou a psiquiatria, o diagnóstico e o tratamento de transtornos mentais para fins de tratamento dos soldados da guerra.

A OMS instituiu-se na época de guerras no fim do século XIX, cuja função estava direcionada a desenvolver a saúde para todos os povos. Ao longo da história a OMS definiu os diversos sofrimentos psíquicos que se apresentaram na sociedade, de modo a também criar definições que delimitam a doença e a saúde. Atualmente sua definição quanto a saúde mental se dá da seguinte forma: é um “estado de completo bem-estar físico, mental e social” (OMS, 1946, p. 1), ou seja, não se referindo à ausência de doença.

No entanto, concordamos com o questionamento de Amarante (2007) do que seria, então, um estado de completo bem-estar e se é possível obtê-lo. Reflete também sobre o que seria saúde e doença; normal e “anormal”, já que há diversos livros que explicam saúde enquanto ausência de doença ou vice-versa. Certamente, devemos compreendê-los de modo a superar tais dualidades tendo em vista suas complexidades a fim de não reduzirmos as possibilidades da existência social e humana.

Silva (2014) apresenta em sua pesquisa alguns dados relevantes da OMS (2001) quanto à saúde mental em nossa sociedade contemporânea, constata-se que há um aumento expressivo de casos de transtornos mentais diagnosticados que de maneira predominante são conduzidos por meio de um viés biológico, maturacional, cujo tratamento é preponderantemente medicamentoso. Tal acometimento ocasiona uma incapacitação para o trabalho e dentre estes transtornos encontra-se: a depressão, a bipolaridade, esquizofrenia, transtorno obsessivo-compulsivo e o alcoolismo. Esses transtornos são compreendidos como formas de sofrimento psíquico que trazem prejuízos na vida do sujeito, no entanto, ocorrem há muito tempo.

Silva e Tuleski (2015) empenham-se juntamente nesta direção, para elas a psicologia enquanto ciência, por vezes ainda percorre um caminho naturalista dos fenômenos psicológicos. Isto se faz por um contexto histórico e social longo em que a ciência atuou – talvez ainda atue – a serviço das ideologias dominantes. Entende-se que os manuais utilizados para diagnósticos, frutos da psiquiatria e de enfoque biomédico, como DSM-5 e CID-10, restringem-se a uma mera descrição de sintomatologias que direcionam a responsabilização do sofrimento/adoecimento para o sujeito. E até seria possível um amparo para elaboração e

planejamento do profissional em tais manuais, no entanto a realidade concreta de como se dá este processo é substancialmente diferente. Acrescenta-se que esses documentos “têm sido aplicados de forma taxativa, descritiva e encerrados em si mesmos” (SILVA; TULESKI, 2015, p. 208).

Partilhamos da crítica de Silva (2014) de que há um excesso de diagnósticos e criação de inúmeros novos transtornos mentais que entendemos como formas de patologizar a vida humana, inclusive poderíamos afirmar que caminha em direção a desumanizar o sujeito, já que os parâmetros de avaliação encontrada nos manuais como CID-10 e DSM-5 e a forma como é conduzida a avaliação é significativamente fragmentada e individualizada, não considerando o sujeito de forma integrada, cujo objeto é a “doença”, não o sujeito. Além do mais, as formas de tratamento não são diferentes disso, a indústria farmacêutica é a principal via que os sujeitos em sofrimento são direcionados enquanto tratamento com fins a um “controle” dos sintomas que por vezes, estão atrelados às condições sociais de vida, no entanto, a concepção de avaliação predominante não concebe dessa maneira. Trataremos da patologização da vida e da tristeza mais adiante.

Almeida (2018) também questiona a forma como se dá o diagnóstico que não o considera de maneira complexa, reduzindo-se a um ato classificatório. Será possível classificar e mensurar o sofrimento/adoecimento psíquico? Sabe-se que as descrições dos manuais psiquiátricos abarcam de forma parcial a realidade, focam principalmente no aspecto biológico, deixando de fora outras realidades como a social, contexto esse que acaba fragmentando o sujeito. Parece-nos que o sujeito perde o lugar social quando está em sofrimento. Salientamos o *estar em* sofrimento justamente por entendermos enquanto um estado e não como definição, por essa razão defendemos que o processo de saúde-doença deva ser tomado em sua totalidade, seja por profissionais da saúde, pesquisadores e sociedade.

Silva (2014) faz uma crítica a esse respeito a partir do método materialista histórico-dialético, pontuando a contradição presente em nossa sociedade por ser uma produtora do sofrimento/adoecimento psíquico e paralelamente lidar com tal fato superficialmente, adotando métodos de enfrentamento paliativos, por meio da indústria farmacológica ou outras propostas individualistas, já que tais práticas somente reforçam a responsabilização centrada no sujeito por sua condição.

Diante do exposto, consideramos que os estudos de Vigotski em meados de 1930 avançaram significativamente quanto a concepção de adoecimento e o comprometimento do psiquismo nessas condições. Seus estudos estiveram voltados para a psicologia clínica e a psiquiatria, principalmente ao que era considerado enquanto comportamento desviante, como:

o estudo da afasia, esquizofrenia, Alzheimer, Parkinson e doença de Pick, em autores como o psiquiatra Ernest Kretschmer e Kurt Lewin, isto porque estes eram alguns dos sofrimentos mais frequentes naquela época (SILVA, 2014). Os resultados de Vigotski, principalmente sobre a esquizofrenia, nos dão base para compreendermos os comprometimentos existentes no psiquismo humano em condições de sofrimento/adoecimento psíquico.

Vygotsky (1987) aborda os estudos da consciência para entender melhor o estado de esquizofrenia. Para o autor, as alterações da consciência e de suas funções nos dão base para entender o seu curso normal de desenvolvimento. Historicamente, as elaborações da consciência pela psiquiatria e psicologia vem sendo direcionadas de maneira equivocada em que, a consciência em um primeiro momento é concebida como inerente a qualquer atividade ou função, da mais elementar à mais complexa, adquirindo uma forma enquanto capacidade de conhecer e vivenciar. Já em outro momento, enquanto variante, a consciência assume um caráter de espaço mental em que todas as funções são contidas na consciência e, também, está presente nas outras funções, de maneira dialética. Nessa segunda variante, mesmo que as FPS pudessem retroceder ou serem prejudicadas, a consciência permaneceria imutável e intacta. Vigotski afirma que tais aspectos extrapolam as reais funções da consciência e mantêm-se na aparência do fenômeno, analisando-a de maneira superficial.

Quanto ao sofrimento mental, as ciências da psiquiatria esforçaram-se — e ainda prosseguem neste caminho —, em estudar os diversos aspectos não-normais da consciência, de maneira “grosseira e massiva” (VIGOTSKI, 1987, p. 2). Ao longo de suas elaborações, por mais que fosse postulado que as funções operassem de maneira conjunta e conectadas uma à outra, os estudos de cada função eram isolados e abstratos, por exemplo, considerar que a função da atividade da memória pressupõe a da atenção. Vygotsky (1987) reitera que estes pressupostos em si eram relacionados, contudo, não eram investigados. Sendo assim, estudava-se cada função isoladamente, relacionando-a com as demais, porém limitava-se, sem investigar a atividade conjunta enquanto constituidora de cada função — por meio de um processo dialético. Essas análises estavam mais próximas de uma extinção da consciência do que da análise de suas alterações.

Esses postulados da psicologia e psicopatologia sobre os estudos da esquizofrenia tomaram outro caminho pela psicologia moderna, quando dissociaram a mente ao estudar os seus aspectos normais e patológicos, entendendo-a também como mutável e que se desenvolve qualitativamente ao longo do processo. Vygotsky (1987) afirma que a dissociação é uma função crucial e pré-condição, ou seja, atua como uma força coerente, para a formação de conceitos, abstração e atenção voluntária. Fato que foi importante para ter um objeto específico de

investigação empírica da relação da consciência e as demais funções que até então não alcançaram maiores dimensões.

É por meio do sistema de conceitos que a consciência generaliza uma dada realidade e as vivências subjetivas, definindo uma fronteira entre a dissociação e os domínios da consciência. Vygotsky (1987) explica que a função da dissociação possui um contra-sintoma enquanto uma contra-dissociação, ou melhor, que agrupa diversos aspectos da consciência. Na consciência em condições de esquizofrenia, junto a força destrutiva da dissociação, há outra que atua em sentido contrário, fruto da desintegração de conceitos. Posteriormente discutiremos melhor esse assunto.

Vygotsky (1994) frisa o quão as investigações quanto às leis psicológicas da esquizofrenia a estabelecem como invariáveis, independentemente de como são observadas, limitando-se a meras comparações ou observações de seu curso de desenvolvimento para estabelecerem as leis que determinam os processos, limitando-se a citarem suas características. Sinaliza que, mesmo que aparentemente a utilidade desta investigação seja perceptível, são insuficientes para chegar à gênese da esquizofrenia.

Nesse sentido, concebemos que diante da patologia faz-se de grande valia voltar-se ao método histórico, ou seja, a compreensão dos processos psicológicos como de ordem cultural, analisar o curso do pensamento, a formação de conceitos e, principalmente, ao estudo do desenvolvimento da personalidade, partindo justamente de uma concepção baseada na integralidade dos processos psíquicos. Logo, consideramos essa compreensão patológica como um avanço histórico diante do que está posto em nossa sociedade – o sofrimento/adoecimento psíquico concebido por uma perspectiva amparada em manuais de diagnósticos e pela OMS. No próximo subtópico trataremos do impacto deste viés na vida humana que por vezes patologiza os aspectos da vida em sociedade.

3.2 DEPRESSÃO: PATOLOGIZAÇÃO DA TRISTEZA?

De maneira perspicaz, em sua tese Almeida (2018) discute a formação social dos transtornos de humor, como bipolaridade e depressão, inclusive já citadas ao longo desta pesquisa. Nosso intuito neste subtópico vai ao encontro das ideias discutidas por Almeida (2018) quanto a patologização de expressões humanas que são facilmente encontradas nos manuais de diagnósticos e em referências importantes como a OMS, sendo materiais de apoio por vezes determinantes, de profissionais da saúde mental diante de uma avaliação e

diagnóstico psicológico.

Almeida (2018) expõe que o processo de patologização da vida é derivado desse movimento de criação de diagnósticos expressivos que podem ser compreendidos enquanto “*modos diferentes de ser no mundo*” e “*obstrução*” que há na vida do sujeito em que se torna difícil alcançar o que se dita enquanto “normal”. Em contrapartida, também há condições adoecedoras que prejudicam o sentido – que viabiliza a falta de energia e ânimo – na atividade dos sujeitos, promovendo sofrimento/adoecimento psíquico. Conforme a autora, o processo saúde-doença trata-se de uma expressão particular do processo geral da vida social, sendo composta no movimento da vida e socialmente, e não necessariamente predisposições biológicas, genéticas ou psíquicas.

Se assim fosse, se os genes nos fizessemos agir de determinadas maneiras em determinadas circunstâncias, teríamos que admitir não ser possível a criação de estruturas mentais a partir das experiências. Entendemos que o sofrimento se dá de modo não linear e emerge como possibilidade a quaisquer sujeitos. Logo, é caráter de urgência superarmos o senso comum que o dissemina de maneira a culpabilizar o sujeito em sofrimento, que inclusive o prejudica ainda mais e corrompe a análise desse fenômeno para além do aparente.

Almeida (2018), a partir das ideias de Franco Basaglia²⁹, afirma que por vezes seus pressupostos pairam sob um controle social com fins à adaptação dos sujeitos ao capital; logo, o sofrimento refere-se a uma impossibilidade dos sujeitos expressarem suas necessidades e desejos, ainda mais diante das elevadas exigências para atender as normas capitalistas. Logo, a doença refere-se a uma mediação entre o poder da burguesia e um fragmento da miséria, em que a doença trata-se de uma resposta para não questionar as relações de poder, sendo assim a psiquiatria coloca os sujeitos em parênteses e o foco são as doenças, um risco que pode ocorrer ao analisar o sofrimento do adolescente na escola.

Sem dúvidas, o capitalismo mudou drasticamente as relações sociais e, assim, os sujeitos de maneira ampla. Parece-nos que o propósito que guia tal perspectiva é: como controlar o sofrimento/adoecimento para que os sujeitos prossigam produzindo? Nessa direção, parece-nos que os sujeitos em sofrimento representam entraves para o percurso de uma sociedade capitalista.

Almeida (2018) analisa que o aumento no índice de depressão e bipolaridade diz respeito às novas configurações do capitalismo que alteram o perfil epidemiológico. Ela explica que o aumento expressivo se deve, “de um lado, o aumento do sofrimento em decorrência da

²⁹ Psiquiatra italiano que foi uma das grandes referências para a reforma do movimento de saúde mental na Itália (ALMEIDA, 2018).

própria vida, determinado pelas mudanças nos padrões de desgaste e reprodução dos indivíduos e coletividades sob o capitalismo atual” (p. 108) assim como “a medicalização social, com o alargamento da jurisdição e normatização da medicina sobre a vida, com a expansão do patológico e naturalização dos problemas sociais” (p. 108). À vista disso, o que até então era classificado como normal converte-se em patológico, pois tal normalidade não é suficiente para “dar conta” das demandas postas para os sujeitos.

Decorrente de uma sociedade contemporânea além do sofrimento/adoecimento psíquico, encontra-se em proporções maiores a medicalização social que se apresenta como forma de lidar – ou não – com tal acometimento, conforme analisa Viapiana (2017). A autora traz algumas referências sobre este contexto e apresenta o quão este fenômeno amplia os limites patológicos ao delimitar a normalidade dos aspectos da vida social. Isso se dá da seguinte maneira: flexibilização em diagnósticos em que aspectos antes tidos enquanto aspectos da vida que passam a ser compreendidos como patológicos; e, novas categorias nosológicas, podendo ser percebida por meio da criação de diversas patologias ao longo da história da humanidade.

Esse processo de medicalização apresenta-se enquanto decorrência do próprio processo de naturalização e biologização, em que problemas de ordem coletiva, que se apresentam como entraves à produção e acumulação capitalista, são deslocados para a esfera individual. O reflexo disso é notado na prática do diagnóstico, em que o contexto coletivo é entendido apenas como coadjuvante do contexto individual e biológico. Nesse sentido, a tristeza enquanto ordem natural pode ser critério para patologizar o sujeito. Logo, a tristeza não tem lugar se não tiver um período pré-determinado para acabar.

Viapiana (2017) reflete sobre alguns pontos interessantes quanto à patologização da tristeza, um deles é que a medicalização decorre do momento histórico. Assim, retomamos a necessidade de olhar para a sociedade regida pelo capital, que “transforma em patologia tudo aquilo que consiste em uma obstrução ao processo produtivo, à acumulação de capital e à extração de mais valia” (p. 158), ou seja, manifestações que dificultam a exploração da força de trabalho. Breilh (2013) colabora nessa perspectiva, chama de poder patógeno a devastação decorrente da acumulação do capital, que está direcionada aos assalariados, sub assalariados, os pequenos produtores e a classe média a favor da classe dominante. Para isso, destaca que o confronto dessa realidade deve ser feito através da ciência.

Diante disso, torna-se necessário analisar a historicidade da vida humana, pois os processos não são a-históricos, descolados da realidade objetiva. Já dizia Duarte (2001, p. 105), “a naturalização daquilo que é histórico e social é um recurso ideológico que pode ter significados diferentes, dependendo do contexto no qual é utilizado, bem como dos motivos

que levaram à sua utilização”. Breilh (2013) também destaca que o sofrimento psíquico tem se transformado ao longo das transformações históricas, diversificado diante de processos danosos, ampliando os mecanismos de destruição. À vista disso, nossa proposta é superarmos o viés naturalizante e biologizante do sofrimento dos estudantes adolescentes, compreendendo o sofrimento psíquico por vieses históricos e sociais.

Almeida (2018), por meio de Canguilhem³⁰, analisa o processo de saúde-doença por uma perspectiva crítica interessante, pondo em evidência a análise quantitativa ainda presente do fenômeno do sofrimento/adoecimento psíquico. O sofrimento/adoecimento psíquico pelo viés de Augusto Comte³¹, ganha uma conotação de algo desmedido, exagerado, excessivo, ou fora do que é considerado dentro dos parâmetros da normalidade. Contrariando as ideias de Comte, embora ainda refletido em nossa realidade, Canguilhem nos apresenta a análise de “doença” por um enfoque qualitativo. Nessa perspectiva, para além de sintomas, compreende-se os mecanismos funcionais que afetam o organismo em sua totalidade. Almeida (2018) salienta que as conceituações de sofrimento psíquico de Canguilhem somam às de Vigotski ao entendê-lo enquanto obstáculos que bloqueiam a dinâmica do sujeito ocasionando uma estagnação.

A partir do conceito de normatividade vital, Canguilhem concebe a vida como uma atividade normativa em que os sujeitos possuem a capacidade de instituir normas e da mesma forma, modificar estas normas. Nesse aspecto, saúde refere-se a esta capacidade de ser normativo, de ter “uma margem de tolerância às infidelidades do meio” (CANGUILHEM, 1995, p.159, *apud* ALMEIDA, 2018, p. 59); já a patologia diz respeito a uma atenuação dessa capacidade, em uma norma diferente, repelida pela vida, ou seja, os sujeitos restringem-se a uma norma em que sua capacidade também de criar novas normas diante da dinamicidade da vida ficam comprometidas.

De maneira genuína, Canguilhem, conforme analisa Almeida (2018), entende que normalidade advém de sua normatividade, em que a norma é definida por meio de um critério valorativo. Da mesma forma entende que as normas sociais não interferir nas leis biológicas. Isso ocorre da seguinte maneira: quando se estabelece modos de andar a vida, também se produz modos de ser fisiológicos. Sendo assim, saúde e doença são concebidas a partir da forma como os sujeitos se organizam para produzirem as suas vidas. Logo, essa normatividade possui um caráter social, já que o que se delimita enquanto estado patológico e normal é atribuído pelos

³⁰ A autora parte da seguinte referência: CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. [1943] 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

³¹ Auguste Comte - Filósofo francês, considerado o fundador do Positivismo - corrente filosófica que propõe uma nova organização social. Foi o primeiro a empregar o termo sociologia (FRAZÃO, 2020).

sujeitos a partir da dinâmica da vida humana. Portanto, Basaglia e Basaglia (2005), apud Almeida (2018), complementam que o que está fora dos limites impostos pela coletividade é considerado desviante por ameaçar a ordem social.

Partindo dessa premissa, entende-se que “o indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe” (CANGUILHEM, 1995, p. 145 apud ALMEIDA, 2018, p. 60).

Silva (2020) realiza uma análise crítica sobre como os manuais diagnósticos, como o DSM-5, vinculam os fatores sociais aos transtornos e ao que compreendemos como sofrimento/adoecimento psíquico. Para a autora a psiquiatria atual, e até mesmo alguns vieses da psicologia, colocam os fatores ambientais e culturais enquanto coadjuvantes dos fatores biológicos no processo de sofrimento/adoecimento, sem detalhar de maneira mais precisa como estes fatores atuam.

A autora compartilha da concepção do adoecimento de Zeigarnik (1981) enquanto decorrência das condições objetivas em que há uma desintegração do psiquismo que pode ser constatado em casos de esquizofrenia ou uma desorganização psíquica em casos que não estejam em estado crônico, como os transtornos de humor, ou seja, não necessariamente o adoecimento causa a desintegração do psiquismo. Seja a desintegração ou a desorganização do psiquismo, essas são decorrentes de mediações precárias que não viabilizam ao sujeito uma relação com a realidade de forma imediata, assim como limitam o domínio de sua conduta, justamente pelos processos psíquicos responsáveis por ele estarem comprometidos no caso do sofrimento.

Viapiana (2017) apresenta em sua pesquisa discussões importantes sobre a função que os manuais como o DSM-5 e CID-10 possuem na avaliação. Fato é que estes manuais embasam a prática da maioria dos profissionais de saúde mental, assim como pesquisas e estudos epidemiológicos, entre outros, tornando-se uma normativa para o que é ou não transtorno mental. Nossa sociedade contemporânea tem referido a depressão como “o mal do século”, mesmo estando presente há muito tempo. Consideramos interessante analisar de que forma a própria sociedade que adoce compreende esse processo de sofrimento/adoecimento psíquico.

Nesse sentido, Viapiana (2017) esclarece que as concepções de sofrimento/adoecimento também são produtos do que é delimitado socialmente como saúde ou doença, por essa razão as propostas de enfrentamento às estruturas políticas e de tratamento são reflexo de suas concepções em nível social.

Almeida (2018) ressalta o quanto o trabalho enquanto atividade pode contribuir para a

construção de sentido de vida para o sujeito, possibilitando uma forma de organização e aprendizagem, mas que devido às condições do Capital sua função enquanto fator de desenvolvimento pode tornar-se comprometida. O mesmo pode-se dizer em relação às condições objetivas da nossa sociedade que interferem na forma de ser e se relacionar dos adolescentes.

Defendemos juntamente com a autoras acima que é preciso entender a sociedade e sua reestruturação produtiva que produz em grandes proporções o sofrimento/adoecimento psíquico de alguns adolescentes na escola, gerando grandes cargas psíquicas nos sujeitos e desvelar a alienação produzida pelo capitalismo para compreendermos os processos de sofrimento que se formam a partir dele. Assim, a alienação, além de afetar as dimensões da produção, também ocasiona prejuízos na vida social dos sujeitos, pois é por meio da alienação que se reproduzem valores e ideias distorcidas, assim como influencia a vida política. Coerente com os princípios do materialismo histórico-dialético, Breilh³² (2015) destaca ainda que um processo pode desencadear as duas formas simultaneamente por meio da Epidemiologia Crítica, proposta essa que entre os anos de 1970 a 1990 representa uma ruptura a Epidemiologia Convencional, a metodologia positivista e cartesiana as quais limitam a gênese de saúde.

Em 2015, em uma entrevista à Revista Trabalho, Educação e Saúde (2015), Breilh evidencia sua análise de saúde-doença para além de um construto de produção social em direção a investigar sua elaboração baseada nas desigualdades de uma sociedade capitalista que decorre do que ele denomina de ‘economia da morte’. Ele tece ideias sobre a epidemiologia enquanto fortalecida pelas características do sistema capitalista, em que, historicamente, tiveram um efeito político favorável ao poder que utilizam deste fenômeno como ferramenta lucrativa ou política, e em outros casos disseminam-na enquanto causalista baseada em teorias de fatores de risco que não investigam as condições estruturais atreladas a epidemiologia.

A Teoria dos fatores de risco, ao invés de colaborar com a análise para a essência, ao fragmentar, enfraquece os reais determinantes sociais do fenômeno, tornando-os menos visíveis. Frente a isso, Breilh propõe reposicionar a epidemiologia enquanto área de conhecimento alinhada a uma ‘economia da vida’ (BREILH, 2015). Para isso, é necessário o enfrentamento das iniquidades sociais, sendo esta última estabelecida como uma crítica à noção

³² Jaime Breilh é professor da Universidade Andina Simón Bolívar, no Equador. Md. MSc. PhD, Diretor da Área de Ciências da Saúde da Universidade Andina Simón Bolívar, Coordenador de Doutorado em Saúde Coletiva, Ambiente e Sociedade. Entretanto, para a saúde coletiva, o nome desse pesquisador equatoriano se conecta diretamente com o pensamento crítico em epidemiologia, que não se resume a afirmar a saúde como uma produção social, mas investiga e adverte quanto aos modos pelos quais a sociedade capitalista consolida desigualdades profundamente vinculadas a uma ‘economia da morte’ (BREILH, 2015).

empírica de “desigualdade” (SOUZA; MENDES; CARNUT, 2019).

Viapiana (2017) comenta a teoria da determinação social do processo saúde-doença de Breilh. Essa teoria tem como base o biológico enquanto submetido ao social justamente devido às altas taxas de depressão em nossa sociedade. Por intermédio da determinação social visa-se entender a produção social das formas biopsíquicas do ser humano. Viapiana (2017, p. 51) retoma os conceitos de Breilh sobre os quatro tipos de determinações que definem os processos de saúde-doença:

São eles: a determinação dialética da totalidade do processo de luta interna e síntese dos componentes opostos de um fenômeno; a determinação causal, isto é, uma causa externa que resulta em um efeito correspondente; a interação (ou interdependência funcional), determinação do consequente pela ação recíproca; e a determinação probabilística, resultado final da ação conjunta de entidades independentes ou semi-independentes.

Breilh (2013) ressalta que para pensar a partir da Epidemiologia crítica faz-se necessário compreendê-lo a partir de um processo dialético de determinação sócio-histórica que possui interdependência objeto-sujeito-campo, não havendo possibilidade de serem compreendidas dicotomicamente. Dito isso, importa analisar o movimento entre sujeito e o objeto em um campo de práxis partindo do princípio que não é possível analisar quaisquer destes de maneira pura, apartado dos demais que também os formam e surgem a partir de suas inter-relações. Também explica que as mudanças ao longo da historicidade transformam as concepções de saúde enquanto objeto.

O estabelecimento dessas leis dos processos epidemiológicos apresenta um avanço nas discussões do processo de saúde-doença para que não a estabeleçamos enquanto efeito de uma causa externa (VIAPIANA, 2017). A autora analisa a epidemiologia crítica de Breilh (1991) sobre a produção de doenças, que essas são formadas através da coletividade, ou seja, são produtos dela e para melhor compreendê-las é indispensável transcender os fenômenos empíricos e voltar-se para a análise da totalidade e historicidade.

A luta de Breilh foi justamente superar as concepções de causalismo ancoradas em perspectivas positivistas. Breilh (2013) complementa que tais perspectivas analisam o movimento dialético de um fenômeno, e aqui direcionamos, por exemplo, as concepções postas de sofrimento/adoecimento psíquico nesta dada realidade que ao analisar, dicotomiza o sujeito das relações sociedade-natureza, social-biológico, em que estes são apenas meros fatores externos do fenômeno.

Deparamo-nos inclusive com a OMS baseando-se em fatores de risco, em 2011, no

Relatório de "Impacto da crise econômica na saúde mental"³³, apresentaram-se alguns fatores de risco de maior possibilidade de casos de depressão, suicídio e alcoolismo em sujeitos que vivenciam o desemprego, empobrecimento e vínculos familiares prejudicados. De maneira comparativa, o relatório afirma que sujeitos com maiores níveis de saúde mental contribuem para a produtividade e economia. Analisa que períodos de crises econômicas ocasionam um impacto à saúde mental já que os fatores até então de proteção tornaram-se fragilizados, aumentando os fatores de risco, como o desemprego ou o risco deste, insegurança alimentar, endividamento e aumento da pobreza (OMS, 2011).

Torna-se difícil compreender a contradição existente entre dar conta de organizar as demandas da sociedade quanto ao acesso aos serviços de saúde individual e transformar com sentido de prevenção a determinação social dos problemas de saúde, visto que todo problema individual reflete os problemas coletivos (BREILH, 2013). Como prevenir, individualmente, um problema que é coletivo?

A partir de uma análise crítica sobre as categorias básicas, de lugar, pessoa e tempo da epidemiologia convencional, Breilh questiona tais categorias. E tece críticas quanto à visão que se tem de pessoa ao invés do coletivo; o lugar enquanto viés físico e não em sua análise geográfica crítica do processo; e tempo como uma esfera que não está transpassada pela historicidade. Tais preceitos juntamente a concepção de história natural de doença tornaram-se limitados e por assim, falhos no propósito de analisar os fenômenos para transformá-los, já que não explicam a relação entre os sistemas sociais, as diversas formas de vulnerabilidade, as distribuições por classes, tampouco aos modos de vida e saúde (BREILH, 2015). Questionamos: esses fatores estão sendo considerados na análise do sofrimento do adolescente?

Breilh (2013) explica que a falha de uma perspectiva positivista está justamente em analisar a realidade por uma percepção sensorial que observa os fenômenos mensuráveis, junta-os de modo a olhar somente para alguns de seus fatores causais, não alcançando – talvez não seja de seus interesses –, os reais determinantes do fenômeno.

Breilh (2015), nos convoca a questionar que ao basear a análise do fenômeno por meio dos fatores de risco, em dados estatísticos ou probabilísticos, como recorrentemente é feito, fragmentamos este fenômeno. Dessa forma, o caminho não é integral, e, ao invés de transformar, focalizamos em suas partes, as tornamos reducionistas. Ao tratarmos de uma análise em sua totalidade, não referimos a soma das partes, conforme propõe o viés positivista.

Questionamos que olhar para os fatores de risco individualmente para corrigi-los a fim

³³ Relatório da OMS em que se discute as formas de prevenção à saúde mental diante dos fatores de risco a fim de evitá-los (OMS, 2011).

de solucionar o problema, por mais que seja uma proposta bem-intencionada, recai para a individualização e não concebe a totalidade para as relações do sujeito com os demais, os modos de vida dos grupos, quais são as condições individuais de vida, ou seja, amparando nos vínculos entre as dimensões. Breilh ressalta as outras dimensões para integrar ao fenômeno, sendo: a estrutura socioeconômica, política e cultural.

Souza, Mendes e Carnut (2019) também partilham dessa ideia, ao conceber a totalidade como a soma de frações reduz a realidade enquanto fenômeno individual – bastante disseminado em nossa realidade -. Embasados na Epidemiologia crítica de Breilh, discorrem sobre a dicotomização, em que para a explicação de um fenômeno deve contemplar suas partes e o todo, e aqui direcionamos também para o sofrimento/adoecimento psíquico do adolescente. Compreender de que maneira o sofrimento atua nos sujeitos e seus sintomas são importantes, mas de forma alguma dá conta de explicá-lo em sua totalidade.

Viapiana (2017), com base nas ideias de Breilh (2006), fundamenta uma proposta de análise do capitalismo contemporâneo quanto à depressão. Ela descreve o impacto desse sistema nas dimensões da vida produtiva, consumo, cotidiana, política e ideológica, ou seja, parece-nos que o Capital interfere amplamente nos modos de vida da sociedade. Desse modo, enfatiza a necessidade de identificar os processos críticos na análise da depressão a fim de compreendermos a forma que os aspectos da vida social em seus aspectos compõem o processo de saúde-doença.

A investigação deve pautar-se em buscar quais os padrões que ocasionam desgastes em determinado grupo social. É possível estar inerte diante das disfunções políticas, econômicas e sociais? Logo, entendemos que as intervenções realizadas com os adolescentes em sofrimento/adoecimento psíquico, que frequentam os bancos escolares, também devem contemplar tais esferas, fortalecer as relações entre pares enquanto atividade já que é por meio dessa que se complexifica a formação da personalidade, do desenvolvimento das FPS, da relação consigo e com a sociedade.

Viapiana (2017, p. 119) faz um esclarecimento necessário. É importante analisar os resultados de pesquisas cujo contexto é sócio-cultural de maneira prudente, “[...] para não recairmos no erro de inadvertidamente depositar nas condições de trabalho e no desemprego a causa de sofrimento e adoecimento psíquico, sem apreendê-las dentro do modo de produção em que se reproduzem”, ou seja, enquanto uma relação de causa-efeito. Isso porque, para além das condições de trabalho e desemprego estão as formas de organização do trabalho, o qual é regido pela produção capitalista, assim como os modos de produção também refletem a forma de organização da sociedade.

Souza, Mendes e Carnut (2019) aproximam as contribuições de Breilh ao marxismo, uma vez que dedicou-se a compreender a relação entre a ordem capitalista e a saúde para além do que foi posto e construído pela epidemiologia convencional – que ocupa o lugar de ‘ferramenta de trabalho’ para relacionar saúde e os fatores de risco e proteção. E ocupa-se, por meio da categoria de reprodução social, dos modos de viver, adoecer e morrer, e a superar os modelos causalistas.

Explica que a categoria de reprodução social diz respeito justamente ao movimento de produção e consumo na base produtiva. É por meio dela que se dá a reprodução da vida, das relações e das formas de consciência. Lembrando que sua atuação evidencia que há uma interdependência com os demais contextos, como: econômicos, políticos e culturais que se articulam e determinam mutuamente (BREILH, 2006). Sendo assim, a Epidemiologia Crítica caminha direcionada à emancipação humana de uma sociedade em que a epidemiologia é utilizada como ferramenta “[...] que explora os níveis mínimos de miséria toleráveis no âmbito da governabilidade, sendo submissa ao cálculo da utilidade e aos lucros do mercado” (SOUZA, MENDES; CARNUT, 2019, p. 81).

Breilh (2013) discorre que a determinação social da saúde é uma das categorias centrais para uma Epidemiologia Crítica. Almeida (2018) também discute sobre a determinação social do processo saúde-doença. A partir de um viés marxista explica esse processo atrelado ao biológico, social e psicológico, salientando que da mesma forma que os sujeitos se desenvolvem socialmente, os processos de saúde-doença também estão subordinados nesta direção. Logo, suas implicações afetam os sujeitos em nível individual (biopsíquico) e social.

Tratando do fenômeno do sofrimento/adoecimento psíquico podemos dizer que tais prejuízos estão relacionados às FPS e a atividade principal de relação com os pares. Almeida (2018) pondera que existe uma prática frequente em analisar este fenômeno apenas pela aparência, quando é analisado de maneira descritiva ou apontando suas causas mais imediatas. Isso se dá quando se olha para o processo biológico do sujeito enquanto causa de algo que se dá em nível social, não transcendendo os limites desta investigação, na busca dos reais determinantes.

Partilhamos das reflexões de Souza, Mendes e Carnut (2019) quando afirmam ser um desafio superar as concepções positivistas que permeiam não apenas a saúde, o sofrimento, o desenvolvimento humano e psíquico, o processo de escolarização, mas, além disso, o próprio curso da vida humana. Tais concepções são embasadas em enfoques empíricos que reduzem os fenômenos, de modo a torná-los individuais para o sujeito. Assim, nos deparamos com intervenções direcionadas em um plano individual que ressalta a centralização da culpa e

responsabilidade nos sujeitos em sofrimento, como já dito anteriormente em nossa pesquisa.

Os autores colocam uma reflexão plausível que gostaríamos de partilhar. Diante de tais predomínios individualizantes que atuam para o controle social, impedindo a organização coletiva da sociedade, o livre arbítrio é então, uma ilusão posta para a ordem da vida empírica e cotidiana. Diante disso, defendemos por meio dos autores, uma análise dialética do fenômeno vinculado a suas múltiplas dimensões de complexidade e seus movimentos para, então, fundamentar suas concepções para além de estatísticas e sintomatologias (SOUZA; MENDES; CARNUT, 2019).

Breilh (2013) estabelece quatro categorias de análise para romper com o empirismo linear que consideramos ser importante para compreendermos o sofrimento/adoecimento psíquico de maneira não causal-individual, sendo elas: 1) ordem – enquanto concepção sobre o que move o objeto e suas relações de hierarquia; 2) caráter de movimento – como se dá o seu movimento, a gênese e reprodução; 3) temporalidade – como objeto que é formado historicamente; 4) espaço social e elementos - relação histórica dos elementos.

Viapiana (2017) utiliza o conceito de Breilh de processo, o qual se soma ao nosso método dialético. Por processo pretende-se olhar para a complexidade e a contrariedade que há, visto que o que determina saúde e doença está relacionado a um conjunto de processos que dependem das relações sociais em um determinado período histórico da sociedade. Entende-se como processos protetivos aqueles que viabilizam suporte favorável à vida dos sujeitos e por destrutivos os que precarizam a vida. Breilh (2015, p. 538) diz o seguinte:

De uma forma resumida, eu diria que a saúde individual está ligada à saúde coletiva, e a saúde coletiva depende da validade desses princípios. Se a vida não é sustentável, se a sociedade não é solidária, se não há soberania, controle sobre a vida, e finalmente, se não há segurança, biossegurança na natureza e no ser humano, não podemos ter modos de vida saudáveis. E esses princípios precisam ser expressos em tudo o que é modo de vida.

Partindo disso, entendemos que para estudar um determinado processo de saúde-doença, que é produzido socialmente, deve-se pautar na análise das estruturas do fenômeno, da produção vigente em nosso sistema, pois estes compõem os padrões de produção e consumo de cada grupo social da sociedade, permeadas pela heterogeneidade. Dito isso, Viapiana (2017) afirma ser assim possível chegarmos ao perfil epidemiológico e a gênese do sofrimento presente em nossa sociedade marcada por índices elevados de transtornos depressivos.

As elaborações de Almeida (2018) foram base orientadora para compreendermos o processo de sofrimento/adoecimento psíquico de maneira diferenciada. Partilhamos de suas concepções de que esse fenômeno ocasiona ao sujeito uma estagnação de prosseguir na normatividade do que está posto socialmente por uma sociedade de base capitalista. Também

podemos analisar que, diante de tal situação, esta mesma sociedade regida pelo capital responsabiliza os sujeitos por sua condição, quando coloca suas intervenções de base positivista diante do sofrimento também como responsabilidade do sujeito, o que o adocece ainda mais.

Tais prejuízos são decorrentes de uma análise superficial e dicotomizada do sofrimento/adoecimento. Quando analisamos este fato dessa maneira, nos limitamos a olhar para os reais determinantes sociais que adoeceram os sujeitos. Almeida (2018) afirma que o meio social, seja por desinteresse, incapacidade ou insuficiência, não lida com o sofrimento psíquico dos sujeitos, prolongando mais ainda o sofrimento em si.

O mesmo pode ocorrer no espaço escolar, onde os profissionais, ao não estarem instrumentalizados sobre essa concepção de sofrimento que estamos expondo neste trabalho, podem contribuir muito pouco para o enfrentamento do sofrimento/adoecimento que o adolescente está vivenciando.

Após situarmos historicamente a elaboração e a transformação dentre diversas nomenclaturas que o sofrimento/adoecimento perpassou e questionar a patologização da vida humana e tristeza, discorreremos sobre o sofrimento/adoecimento concebido pela PHC enquanto desintegração/desagregação do psiquismo.

3.3. SOFRIMENTO/ADOECIMENTO E A DESINTEGRAÇÃO/DESAGREGAÇÃO DO PSIQUISMO – DISCUSSÕES SOBRE A DEPRESSÃO

Após situarmos historicamente a elaboração e a transformação dentre diversas nomenclaturas que o sofrimento/adoecimento perpassou e questionar a patologização da vida humana que o viés atual possui diante do sujeito em sofrimento por meio de diagnósticos sintomatológicos, apresentamos a seguir a forma como este fenômeno ocorre por meio da PHC. Por meio desta teoria analisamos enquanto uma desintegração do psiquismo, que é regido por leis sócio-históricas. Ainda temos poucos estudos que tratam da depressão, por isso, abordaremos o sofrimento de forma geral e apresentaremos algumas ideias sobre sofrimento/adoecimento em autores que estudaram a esquizofrenia. O que nos interessa é discorrer sobre leis gerais do adoecimento que contribuirão para o entendimento do adolescente que frequenta a escola e que se encontra com depressão.

Observa-se, historicamente, que a saúde mental passou por um viés fisiológico, predominantemente conduzida pela psiquiatria, resultando para a psicologia uma descaracterização justamente de seu objeto de estudo, ou seja, o homem, devido ao valor atribuído a fisiologia principalmente ao sujeito adoecido. Silva e Tuleski (2015) afirmam que

os estudos da Patopsicologia acompanharam o movimento histórico da época de superar esta concepção fisiológica com vistas a uma concepção a partir da metodologia materialista histórico-dialética.

Silva e Tuleski (2015) discorrem que a doutrina pavloviana teve uma participação importante para o que temos no campo científico em relação ao sofrimento/adoecimento, em que há uma predominância interpretativa mecanicista e biologizante. Inclusive este cenário de influência pavloviana também dificultou a PHC, por meio dos estudos de Zeigarnik, a avançar na patopsicologia que tinha uma concepção divergente, já que a tentativa era aproximar a psicologia da psiquiatria pautada na PHC, no entanto, o cenário desta época buscava justamente o oposto.

Zeigarnik (1981) constrói a Patopsicologia Experimental que colabora para a superação das ideias naturalistas, por ser uma ciência considerada como fronteira entre os campos científicos da psicologia e psiquiatria que se formou a partir dos pressupostos de Leontiev, Luria e Vigotski. Para a autora, a psiquiatria enquanto ciência objetiva esclarecer as causas de uma doença, como se deu e a forma como pode suceder. Já a patopsicologia está alinhada com as leis de desenvolvimento e a estrutura do psiquismo, a desagregação da atividade psíquica, assim como da personalidade, entendendo-as como um processo, não sendo possível estudá-los de forma fragmentada.

Silva (2014) explica que a Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik é uma área da psicologia que possui a PHC e o materialismo histórico-dialético enquanto base orientadora. Seus estudos ajudam a compreender o fenômeno do sofrimento psíquico de modo não biologizante – até então conhecido predominantemente por transtornos mentais e suas variáveis –, considerando os aspectos históricos e culturais que atravessam a vida do sujeito.

Mediante a Patopsicologia é possível superarmos alguns problemas encontrados na psicologia geral quanto a atividade mental, tais como a concepção dos processos mentais enquanto atividade. Desta forma, toma-se como importante analisar qual o papel que a motivação pessoal adquire na estrutura destes processos. Zeigarnik (1981) teve grandes contribuições no estudo da esquizofrenia, da epilepsia e da deficiência intelectual. Apesar de não estudar outras formas de sofrimento/adoecimento, como a depressão e ansiedade, seus estudos nos fornecem subsídios para compreendermos melhor a estrutura psíquica desses processos.

Zeigarnik (1981) afirma que os aspectos da atividade vão formando-se durante toda a vida do sujeito e, portanto, a investigação por meio da patopsicologia baseia-se em estudar as alterações psíquicas como alterações da atividade, como as cognitivas e emocionais, de modo

qualitativo, ou seja, analisando as particularidades do desenvolvimento psíquico para que identifique as desagregações do psiquismo e as possibilidades de superação. Ressalta-se que tais modificações não são meras consequências imediatas da “doença mental”, mas indicam a complexidade de formação e do desenvolvimento.

O conceito de atividade adotado por Zeigarnik refere-se à Teoria da Atividade de Leontiev, que retomaremos aqui de forma sucinta, para posteriormente discutirmos de que forma se dá esta alteração em situação de sofrimento/adoecimento. A partir dos pressupostos de Leontiev (2004) a atividade humana é de suma importância para a constituição do sujeito, pois, é por meio da atividade, das relações com a sociedade, que se torna possível ao sujeito orientar-se no mundo objetivo e constituir a sua consciência. Podemos afirmar que a atividade possui um objeto que lhe orienta em direção a satisfazer uma necessidade, e o que denominamos de motivo é justamente a relação entre dada necessidade e o objeto. São os motivos e as necessidades que incitam a atividade.

Leontiev (1978) esclarece que se as necessidades não forem objetivas podem tornar-se patológicas, pois a estabilidade da personalidade e da atividade são características principais da hierarquia dos motivos. Zeigarnik (1981) pontua que uma alteração na personalidade altera toda a dinâmica psíquica da necessidade, a hierarquia dos motivos, tornando-os menos mediatos e assimilados. Quando há uma patologia mental apresentam-se alterações na personalidade, na atividade, nos conceitos e interesses, fruto de uma desintegração da hierarquia de motivos e da relação com as necessidades que se apresenta rompida. Nesse caso há um empobrecimento no planejamento e realização da atividade do sujeito, já que toda a estrutura desta última fica comprometida. Logo, devido a uma pobreza ou ausência de mediações, o sujeito não identifica o que os leva às atividades, não reconhece suas emoções, podendo ocasionar um estranhamento e comportamentos impulsivos que não são guiados pelos motivos geradores de sentido.

Silva (2020) comenta o conceito de Zeigarnik (1981) citado acima e reforça o quanto esta alteração da hierarquia e mediação dos motivos e necessidades prejudica a dinâmica de organização da atividade do sujeito, tornando a atividade motivada em impulsiva. Almeida (2018) complementa que, além dos comprometimentos citados acima, também é possível que as formações das capacidades já existentes retrocedam, já que os processos psíquicos tornam-se menos mediados e mais impulsivos. Para que as emoções alcancem uma regulação torna-se necessário o desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Para Zeigarnik (1981), em condições de sofrimento/adoecimento, os motivos da atividade encontram-se deslocados, ou seja, os motivos perdem lugar, não mobilizando a atividade. Trazendo para a atividade guia de desenvolvimento da adolescência, podemos

afirmar que os motivos que mobilizariam as atividades de comunicação íntima entre os pares não possuem a força mobilizadora para atuar sobre ela, tornando esta atividade empobrecida, não formando outros novos motivos, tampouco viabilizando um desenvolvimento psíquico pleno ao adolescente. Quaisquer alterações na atividade psíquica ocasionarão um impacto na dinâmica da personalidade. Portanto, nosso intuito, amparado na PHC, é justamente compreender as alterações psíquicas em sua totalidade, em específico do adolescente em sofrimento psíquico.

Diante disso, partindo da premissa que no caso dos adolescentes a atividade que guia seu desenvolvimento é a atividade de relação íntima com os pares e a atividade de estudo como secundária, em situação de sofrimento/adoecimento psíquico a unidade afetivo-cognitiva compromete a motivação desta atividade. Por meio de Monteiro e Rossler (2020) entendemos ser crucial superarmos as dicotomias, principalmente quanto ao fracasso escolar de modo a concebermos dialeticamente por meio da unidade afetivo-cognitiva, pois estão imbricadas na aquisição do conhecimento científico dos sujeitos.

Silva e Tuleski (2015) destacam que a Patopsicologia Experimental compreende que o adoecimento provoca uma destruição nos processos já formados dos motivos e necessidades, estabelecendo, a partir do adoecimento, a formação de novos motivos, tal como de novas propriedades e características da personalidade que se alteram de forma patológica. Isso ocasiona, na atividade humana, um desempenho obstaculizado quanto à função de criação de significados e sentido pessoal, que conseqüentemente, altera o autocontrole do comportamento.

Zeigarnik (1981) discute que em algumas patologias a formação de significados também é prejudicada. Silva (2014), da mesma forma, ao basear sua pesquisa nas contribuições de Vigotski, indica que o que se denomina de distúrbio da vida emocional, ou outros problemas nas demais áreas das funções psíquicas, são apenas parte de um distúrbio na formação de conceitos. Sendo assim, os métodos experimentais da Patopsicologia objetivam avaliar a estrutura e as alterações psíquicas do sujeito, tal como a formação das necessidades patológicas e alterações dos interesses e motivos.

Almeida (2018), em sua pesquisa, explica que a atividade em situações de depressão ocasiona uma inatividade ou, como já dito, uma estagnação. Essa forma, também pode trazer retrocessos nos desenvolvimentos do sujeito, afetando os processos psíquicos, o autodomínio da conduta (tornando-o impulsivo), prejudicando os vínculos e as relações sociais. Já em episódios de mania, de maneira contrária se dá por uma aceleração desta atividade que tende a desorganizá-la.

Nos estudos de Vigotski (1996) no tomo IV, sobre a esquizofrenia, o autor discute sobre

o desenvolvimento na idade de transição. Para ele, a esquizofrenia não está relacionada necessariamente a um diagnóstico médico, mas sim a uma psicopatologia. Na esquizofrenia, o comprometimento diz respeito aos seus aspectos que envolvem trocas patológicas da personalidade e a concepção de mundo, e conseqüentemente a conexão disso com a função de formação de conceitos que se dá de forma prejudicada. Sendo assim, para Vigotski (1996, p. 187), “a patologia é a chave para entender o desenvolvimento e o desenvolvimento a chave para entender a patologia”.

Para Silva (2014) a tese de Vigotski sobre a esquizofrenia e a desintegração de conceitos é crucial, no entanto, ressalta-se que estes distúrbios na função da formação de conceitos não são a causa dela, mas sim o resultado imediato da esquizofrenia no sujeito. Sobre isso, Silva (2014), a partir dos estudos de Vigotski, compreende o desenvolvimento da esquizofrenia a partir da relação dialética do organismo com as condições sociais. Um adendo importante que merece destaque é que tal relação dialética entende que os pressupostos orgânicos são superados e transformados pelo desenvolvimento cultural.

Não é nosso intuito anular quaisquer um destes pressupostos e chegar a uma base puramente biológica ou histórico-cultural - já que não é condizente com o nosso método - mas a busca por entender a dialética nessa relação. Viapiana (2017) também faz essa ressalva quanto a não recairmos em determinismos, sejam históricos ou biológicos, mas justamente entendê-los por meio das relações dialéticas. Pois, há uma historicidade do biológico, o que Leontiev (1978) já alertava em relação que aos determinantes biológicos, que não devem ser compreendidos como simples resultado para o fenômeno, mas atrelado às condições concretas e materiais, de uma sociedade capitalista e alienada.

Zeigarnik (1981) discorre sobre o papel do aspecto biológico em condições patológicas, já estudadas anteriormente por Vigotski. E em casos de adoecimento o biológico atua de maneira diferente comparado a sua atuação em sujeitos com condições saudáveis, por se constituir enquanto base para o desenvolvimento psíquico. Quando há uma patologia, o funcionamento das FPS e a sua estrutura ficam comprometidas. Diante disso, a Patopsicologia experimental ressalta a necessidade de voltar-se à relação dialética do organismo e o social, mantendo-se a relevância das apropriações sociais no desenvolvimento do sujeito em sofrimento/adoecimento.

Silva (2014) afirma que de acordo com Vigotski (1996) a chave para estudar a doença mental é voltar-se ao método histórico, aos processos psicológicos de ordem cultural, à análise do pensamento, da formação de conceitos e principalmente ao estudo do desenvolvimento da personalidade. A autora apresenta que, ao longo das pesquisas de Vigotski, ele elabora alguns

aspectos básicos da esquizofrenia, como: o comprometimento afetivo (Vigotski, 1996); prejuízo na formação dos conceitos (Vigotski, 1996; Vygotsky, 1994); e a desintegração da função de dissociação do pensamento (Vygotsky, 1987). De forma geral, o foco da consciência exige a dissociação:

Desse modo, o esquizofrênico não dissocia, mas só associa, como, por exemplo, tem dificuldade em mudar de assunto, sob uma perseveração do pensamento, o que se relaciona com o pensamento por complexos. Acontece que, ao não se dissociar, pensa a partir de vários traços, sem distinção ou classificação, com um grau de generalização por complexos, o que se aproxima, por exemplo, ao pensamento por vias associativas ou em cadeia e baseia a formação patológica na esquizofrenia (SILVA, 2014, p. 146).

Em casos de esquizofrenia, há uma cisão entre o aspecto afetivo e intelectual, ou seja, os conceitos não direcionam a forma como os pensamentos são elaborados, sendo regidos pelo campo emocional ocasionando ao sujeito uma dificuldade na formação de sentidos e significados. As palavras (do campo intelectual) atuam de forma apartada dos afetos, dificultando a qualidade e a reordenação dos mesmos. Outro aspecto alterado é a capacidade do sujeito se situar na realidade, apresentando dificuldade na coerência, generalização, da mesma forma, que os afetos alteram o pensamento, apresentando lembranças e sonhos como possibilidades da realidade, melhor dizendo, as alucinações auditivas e visuais (VIGOTSKI, 1996).

A unidade afetivo-cognitiva relaciona-se também nas apropriações ou não do sujeito, já que este não é uma mera contenção do que está posto socialmente, mas se faz a partir de sua relação com o mundo e com a classe ou grupo social que participa, ou seja, as singularidades dos sujeitos são atravessadas, surgindo assim novas estruturas e relações (ALMEIDA, 2018). Assim, a relação desse estudante em sofrimento, com seus coetâneos, relaciona o sujeito com a realidade e cria sentidos para ele.

Portanto, a forma como o sujeito sente e reflete a si mesmo, o mundo e suas relações serão afetadas em situações de sofrimento/adoecimento de modo a obstaculizar o seu desenvolvimento psíquico. Quando Almeida (2018) diz como já citado acima que o sofrimento também é parte de uma realidade dada, precisamos analisar esse sofrimento atrelado às condições histórico-culturais, justamente para não haver uma responsabilização unilateral.

Como bem diz Almeida (2018) por intermédio de Delari Jr (s/d, p.4), o sofrimento e qualquer processo afetivo-cognitivo não pode ser apropriação apenas de “alguém”, como algo individualizado, mas como parte relacionada de uma dada realidade. Aliás, os estados emocionais estão enraizados na cultura, ou seja, advém justamente das necessidades culturais de modo a organizar-se a partir das condições sociais e do próprio sujeito diante de suas experiências de vida. Monteiro (2015), fundamentada nos pressupostos de Vigotski, também

discorre sobre a unidade afetivo-cognitiva, referindo-se a essa enquanto o sistema semântico da relação significado-sentido. Explicando melhor, o sujeito sente e reflete a realidade a partir da formação da imagem subjetiva do mundo objetivo em seu psiquismo, é por meio dessa relação que ele atribui os sentidos afetivo-cognitivos a uma dada realidade, organizando ou desorganizando a atividade.

Tuleski (2019) em sua pesquisa discute a relação entre a neoformação da formação de conceitos e o sofrimento/adoecimento psíquico. Ela afirma que apenas na adolescência se estabelece a neoformação da formação de conceitos, após um longo percurso marcado pelas relações prático-verbais com o adulto no interior da situação social. Junto a esta neoformação, as demais funções psíquicas se unem em uma síntese superior, estabelecendo entre elas uma relação diferente, em que viabiliza o desenvolvimento da personalidade e concepção de mundo, ou seja, provocando o desenvolvimento psicológico. Silva (2014) sinaliza que para Vigotski (1996) quando estas funções e o sistema entre elas se decompõem e desintegram-se, sinaliza-se uma patologia.

É nesse sentido que, para Vigotski (1996), é importante estudarmos a desintegração e destruição em estados patológicos, pois evidencia como as funções atuam enquanto uma unidade, logo, conforme há uma patologia, o sistema nervoso central desempenha-se de forma isolada. Para Tuleski (2019) esta não-unidade no desenvolvimento do psiquismo, compromete as funções psíquicas substancialmente, como: a percepção da realidade e vivência do mundo ao redor, justamente devido a perda da sistematização.

Tuleski (2019) complementa que em sujeitos com esquizofrenia esta desintegração da função de formação de conceitos explica, por exemplo, a desorganização no discurso e pensamento, já que a formação de conceitos é quem viabiliza as suas condições de modo complexo. Vigotski (1996) esclarece que a integração/desintegração está fundamentada nas condições de desenvolvimento cultural do sujeito, como: escolarização e formação, classe social, acesso e domínio da linguagem simbólica mais elaborada (leitura, escrita matemática), fatores estes que formam o pensamento teórico e os conceitos científicos, lógicos e abstratos que podem ser prejudicadas diante do sofrimento/adoecimento psíquico.

Anjos (2014) explica que o dano nesta formação de conceitos faz com que o pensamento retroceda ao pensamento por complexos, de modo a prejudicar a formação de outros novos conceitos. Referenciado em Vigotski (1931), Anjos reitera que na esquizofrenia há uma destruição dos sistemas psíquicos que se situam na base dos conceitos, provocando uma alteração nos significados das palavras, em que os pseudoconceitos ocupam o lugar dos verdadeiros conceitos. Anjos (2014) explica que os pseudoconceitos são característicos do

pensamento na infância em que a criança utiliza um conceito sem saber a base de sua associação, que pode ou não coincidir com os mesmos objetos que o adulto está dizendo, porém, pensa sobre eles e os agrupa diferentemente.

Silva (2020) e Almeida (2018) também partilham das contribuições de Vigotski sobre o adoecimento psíquico, o qual é marcado pela desintegração ou desorganização do psiquismo em que, inicialmente, ocorre uma desintegração das funções, capacidades, habilidades mais complexas e, por mais que uma determinada função tenha maior comprometimento, o sistema psíquico como um todo é afetado devido a sua interfuncionalidade.

Por meio dos estudos de Vigotski (1996), Tuleski (2019) defende que nos estados patológicos, as funções desempenham-se de forma diferente, passando a atuar de maneira isolada, ou seja, há uma desintegração dos conceitos. Silva (2014) também, por meio de Vigotski (1996), discorre que quando há tal desintegração das funções psíquicas, o entendimento do mundo, a consciência da realidade e a autoconsciência da personalidade ficam comprometidos, já que estes se apoiam nos conceitos, de modo a afetar o comportamento do sujeito adoecido psiquicamente:

Devido a isso, a desintegração da vivência da realidade e de si mesmo leva à troca da consciência objetual e pessoal na doença mental, [...] nesse sentido, além da dependência interna entre o pensamento por conceitos e a imaginação, há a estreita relação com as emoções do adolescente, com seus motivos e interesses, que também são rompidas na patologia quando o indivíduo não consegue significar suas vivências e emoções de forma elaborada, mas permanece no pensamento por complexo, no distanciamento entre o pensamento e as emoções (SILVA, 2014, p. 122).

O termo vivência, para Silva (2014), remete à unidade entre o aspecto social e as particularidades individuais, justamente para pensar possibilidades de compreensão quanto às condições de vida que produzem patologias e de que forma os processos psicológicos são desenvolvidos nessas condições. O que se denomina de neoformações patológicas é o resultado justamente dos processos de desintegração ocasionados pelo sofrimento/adoecimento, que, como vimos afirmando, não diz respeito às leis naturais ou maturacionais, mas às sócio-históricas.

Para Almeida (2018), as vivências modificam os sentidos que são atribuídos pelos sujeitos, já que elas são mediadas pelo sistema de significações sociais, inclusive o que se concebe do mundo nesse sistema de conceito que afeta as vivências dos sujeitos. Malanchen e Anjos (2018) e Anjos (2017), referenciando Vigotski, discorrem que os prejuízos dessa não formação impactam a intelectualização das FPS, a voluntariedade, a intencionalidade da ação e do autodomínio da conduta. Diante disso, também irá prejudicar o conhecimento da realidade objetiva e a compreensão das próprias vivências, já que sem os conceitos científicos estes

tornam-se inviabilizados. Todas essas questões vão mediar o processo de escolarização dos jovens que estão em sofrimento.

De acordo com Zeigarnik (1981, p. 8), a análise do sofrimento/adoecimento deve se estabelecer da seguinte forma: “leis de desenvolvimento da estrutura da psique em estado normal, comparando-a com as leis de formação e desagregação da atividade psíquica e as propriedades da personalidade”. Sendo assim, faz-se importante analisar a estrutura dos motivos e necessidades, já que no adoecimento tais estruturas não se dão da mesma forma que em condições não patológicas. A atividade quando afetada por obstruções na dinâmica da vida, além de produzir sofrimento/adoecimento, prejudica o desenvolvimento.

Zeigarnik (1981) afirma que, por meio do experimento psicológico, é possível analisar como ocorreu a desagregação intelectual, seu impacto no psiquismo de modo integral e o que está preservado, para então planejar formas interventivas. Salienta as ideias de Vigotski que se somam às da patopsicologia; ideias que já abordamos anteriormente na primeira seção. São elas: a compreensão do cérebro e de suas funções diferentemente do funcionamento dos animais; que os desenvolvimentos das FPS não são determinados somente pela estrutura morfológica do cérebro; que os processos psíquicos também não são decorrentes de uma maturação das estruturas cerebrais, e sim são formadas e transformadas na experiência humana, como educação, estudo e as relações sociais; e por fim, que uma lesão em uma determinada área do cérebro não possui o mesmo resultado nas diferentes etapas do desenvolvimento psicológico.

Já comentamos anteriormente que os estudos de Zeigarnik tiveram influências de Vigotski. Porém, ela pôde avançar quanto à esquizofrenia por meio de seus estudos experimentais. Vigotski concluiu que na esquizofrenia há a presença de trocas no significado das palavras, fato que Zeigarnik também está de acordo. Entretanto, a autora não concorda quanto à diminuição do nível conceitual para o nível de problemas baseados em relações concretas. Para Zeigarnik (1979) este fato não ocorre em todos os sujeitos com esquizofrenia:

Como mostraram nossos experimentos, isto tem lugar só em uma parte muito limitada dos esquizofrênicos. Na maioria dos pacientes, seu pensamento está alterado não porque operam com relações concretas, mas sim, ao contrário, porque em seus juízos dominam, conforme temos indicado, relações inadequadas às situações concretas vitais. Inclusive nos casos quando seus juízos são concretos, estes não refletem as relações verdadeiras e reais entre os fenômenos e os objetos, mas as que mais bem significam uma aproximação, uma condensação de seus aspectos e propriedades tomadas isolada e casualmente. Esta condensação origina-se não por uma alteração do nível conceitual, mas sim porque os doentes perdem a orientação sobre o conteúdo objetivo dos fenômenos e objetos, por isso seu pensamento parece raro, extravagante (Zeigarnik, 1979, p. 74).

A esquizofrenia é marcada por uma inércia emocional e um falseamento dos motivos.

Zeigarnik (1981) então conclui que o fato do sujeito com esquizofrenia terem uma dificuldade no nível conceitual, ou seja, nos significados das palavras, não diz respeito em si a uma alteração no nível conceitual e sim a uma perda de orientação sobre o conteúdo objetivo dos objetos e fenômenos, sendo assim a relação do sujeito com os objetos é modificada. Amplia os estudos sobre o sofrimento/adoecimento psíquico quando chega a este entendimento sobre o processo de generalização não ser a única causa da patologia, mas que envolve a personalidade que afeta a atividade, a formação dos conceitos, a alteração dos motivos e das necessidades.

Para Silva (2014) o entendimento de Zeigarnik colabora para compreendermos o adoecimento psíquico como um fenômeno que é atravessado pelo contexto de relações de classe e pelo capitalismo, já que partilhamos da concepção de desenvolvimento humano enquanto processo conduzido pela vida material e social do sujeito. Portanto, a Patopsicologia Experimental, amparada pelos princípios marxistas, busca estudar o desenvolvimento social do homem e se propõe a avaliar de modo qualitativo a atividade psíquica do sujeito de maneira integrada, ou seja, como ocorrem os processos mentais e como as suas partes impactam nas demais (a atividade psíquica, personalidade, motivação), de maneira a produzir alterações patológicas na personalidade. Dessa forma, entendem-se os transtornos psíquicos como alterações da atividade que afetam a personalidade.

Na análise de Silva (2014), a compreensão do adoecimento psíquico tem fundamentado em sua gênese e sua relação com a vida social, concebendo enquanto método uma concepção de desenvolvimento humano vinculado à vida material e social do sujeito. Logo, partindo desse princípio, Silva (2014, p. 24) entende o sofrimento psíquico:

Considerando a dependência entre as condições objetivas de vida e a formação do psiquismo humano, na defesa da materialidade dos processos psicológicos superiores, temos a premissa estabelecida pela intrínseca relação entre os processos sociais e o desencadeamento de transtornos mentais, na necessária busca da compreensão de como se estabelece essa relação e como se desencadeia essa correspondência, na investigação da atividade humana que decorre nos processos patológicos e não em aspectos alheios às relações sociais.

Silva (2014) parte do princípio de que a situação social é a fonte de desenvolvimento do sujeito em que o social transforma-se em individual. A situação social tem um papel importante na forma como serão adquiridas as novas propriedades da personalidade. Tuleski (2019) pontua que para Vigotski (1996) as crises no desenvolvimento humano, ao serem superadas, promovem a transformação da situação social, que por sua vez criará novas tarefas diante do desenvolvimento alcançado. No entanto, quando essa situação social é permeada por empecilhos, suas relações sociais não promovem com qualidade a formação das funções psíquicas e o domínio de sua conduta. Portanto, discorre que a patologia ocorre quando a

situação social passa a não orientar a atividade.

Nesse ponto interrogamos: o adolescente que está em sofrimento, depressão por exemplo, quando deixa de estabelecer relações com o entorno social, com os pares, que deveriam ser fonte de desenvolvimento, não estariam comprometendo ainda mais o desenvolvimento do psiquismo? Tal fato pode comprometer o avanço no desenvolvimento do sujeito o qual forma-se de modo precário. Assim como reforça o quão há uma relação dialética entre o meio social e o sujeito, ou seja, o ser humano não é um internalizante do que está posto no meio, no entanto, as condições sociais podem viabilizar uma emancipação humana ou sofrimento/adoecimento psíquico (SILVA, 2014).

Todas essas alterações vão comprometer o processo de escolarização do adolescente com sofrimento psíquico, dificultando a apropriação dos conhecimentos e o estabelecimento de relações com os pares. Essas dificuldades vão, também, interferir no desenvolvimento e estruturação das FPS, como sabemos que a apropriação da cultura e a relação que o adolescente mantém com outros colegas são fontes de desenvolvimento e vão modificar, também, a personalidade.

Nesse sentido, “ao se pautar na estrutura da atividade humana, com suas alterações patológicas, Zeigarnik defende que a patologia age na personalidade, na intrínseca relação entre as condições sociais, o desenvolvimento psíquico e o desencadeamento do adoecimento psíquico” (SILVA; TULESKI, 2015, p. 214). Quando Zeigarnik (1981) concebe a patologia mental enquanto alteração da atividade, refletimos por meio disso o lugar potente do trabalho enquanto atividade humanizadora, da mesma forma que, em condições deterioradas, podem ser fonte de sofrimento/adoecimento psíquico. A atividade de estudo, também presente na fase da adolescência, será comprometida com o sofrimento/adoecimento. Estamos vendo, aqui, que os fatos/transformações vão acontecendo em espiral: sofrimento/adoecimento, transformação na atividade principal, transformação no sofrimento, em uma cadeia que vai se alternando, em uma relação dialética.

A própria Zeigarnik (1981) afirma que uma patologia da personalidade compromete os interesses e necessidades dos sujeitos, no nosso caso o adolescente, como um desinteresse nas questões que até então lhe despertavam o interesse. Seus comportamentos também não possuem objetivos claros, tampouco planejamento; e suas atitudes com o mundo e consigo mesmo igualmente são acometidos por alterações significativas. E explica que as alterações no sentido crítico estão relacionadas a um comprometimento nos motivos da atividade, quando há este comprometimento, altera-se a personalidade, desencadeando no sujeito uma limitação em controlar seus comportamentos, corrigi-los, agir de maneira premeditada ou simplesmente

adaptando-se quando necessário às condições postas.

As contribuições dos autores sobre esquizofrenia aqui apresentadas nos fornecem uma base inicial para ampliarmos os estudos referentes ao adoecimento/sofrimento psíquico com bases histórico-culturais. Enquanto continuadora dos estudos de Vigotski, Zeigarnik avançou significativamente com o desenvolvimento do sofrimento/adoecimento psíquico. Silva (2014, p. 154) afirma algumas das colaborações da autora, como: “questões relativas ao domínio da própria conduta, à zona de desenvolvimento próximo como caminho de compensação da patologia e à importância da formação da personalidade”.

A sugestão de Zeigarnik (1981) é observar o modo como o sujeito realiza um experimento avaliativo para analisarmos quais as alterações cognitivas que há para compreendermos também de que forma a personalidade foi afetada. A avaliação pelos pressupostos da Patopsicologia caminha em outra direção comparada ao que temos hoje na psicologia. Para iniciar, apresentamos uma citação de Zeigarnik sobre a aplicabilidade dos métodos experimentais acerca da patologia do pensamento:

Métodos experimentais individuais devem mostrar as operações intelectuais particulares que estão prejudicadas no sujeito; como as operações são formadas no curso da experiência prática; como os processos de generalização e abstração e de síntese e análise estão perturbados; como o processo de aquisição de novas associações é modificado; e quais as distorções ocorreram na capacidade de utilizar o sistema de associações antigas formado no curso da experiência passada (Zeigarnik, 1965, p. 45 *apud* SILVA, 2014, p. 187).

Essas orientações das autoras podem auxiliar psicólogos na compreensão do sofrimento/adoecimento que o adolescente está vivenciando na escola. Nessa linha de análise, Zeigarnik (1981) elenca quatro classes de patologia do pensamento, que não atuam isoladamente e que agrupam outras funções como a memória, a percepção e a atenção, sendo elas: alterações operacionais do pensamento; alterações na dinâmica do pensamento; alterações da motivação do pensamento; alterações no sentido crítico do pensamento.

Nas alterações no aspecto operacional do pensamento ocorre uma diminuição na capacidade de generalização; essa última se dá por meio da linguagem e tem como função transmitir informações. Quando o sujeito possui tal capacidade comprometida ocasiona-se uma dificuldade em classificar os objetos. Por exemplo: fica retido apenas uma forma de mesa, tendo dificuldade em generalizá-la enquanto um subgrupo de móveis (ZEIGARNIK, 1981).

Já a segunda patologia, a alteração do dinamismo do raciocínio, diz respeito a uma dificuldade em conhecer as mediações que constituem um determinado objeto e a realidade. Também há a dificuldade de generalização, porém a dinâmica alterna-se entre a predominância da dificuldade de generalizar e as relações concretas entre os objetos (ZEIGARNIK, 1981).

A terceira patologia refere-se ao componente motivador, marcado pela dificuldade na relação que um determinado objeto tem enquanto sentido pessoal para o sujeito (ZEIGARNIK, 1981). No estágio de sofrimento será que a escola tem sentido de apropriação dos conhecimentos, para o adolescente?

E por fim, a alteração no sentido crítico em que o sujeito fica impossibilitado de avaliar, analisar, organizar e julgar seu pensamento, ou até mesmo identificar os erros de raciocínio (ZEIGARNIK, 1981). Neste aspecto, podemos analisar que a relação com os colegas também acaba se tornando mais difícil.

Considerando o que foi pautado até o momento, podemos mencionar que na ação do psicólogo no âmbito escolar, o princípio básico da avaliação por este método é entender o sofrimento/adoecimento para além de medir ou mensurar algo que está na esfera sintomática, mas analisar o que está se mensurando, quais aspectos estão preservados quais são os problemas sociais, econômicos, políticos e outros que dividem o sujeito (ZEIGARNIK, 1981). Além do mais, busca-se durante a avaliação compreender o percurso adotado pelo sujeito, em que seus erros são analisados e não apenas somados de maneira quantitativa nesta avaliação, justamente para conhecer as suas dificuldades e a dimensão do problema, para entender, descrever e explicar de forma qualitativa como se dão as elaborações mentais dos processos psíquicos.

Seguindo o que propõe Vygotski (2006), a análise deve primar pela explicação e não descrição do sofrimento/adoecimento; pela compreensão do processo que originou o adoecimento, não se detendo naquilo que está cristalizado. Uma avaliação predominantemente quantitativa, conforme observa-se nas investigações da psiquiatria, visa o resultado final a que o sujeito chegou e este resultado é insuficiente para alcançar aspectos importantes como a atitude do sujeito frente a tarefa proposta, os motivos que o direcionaram para escolher determinada opção, a forma como compreendeu a tarefa e a desenvolveu, o que se mantém preservado, quais processos estão dificultados e demais particularidades que possam estar envolvidas para fins de propor formas de enfrentamento.

Estes aspectos são investigados na Patopsicologia (Zeigarnik, 1981), mas também nos lembra o que propõe Vygotski (2006) sobre a necessidade de avaliar o que se encontra no nível de desenvolvimento real e no próximo, de fazer um diagnóstico que auxilie no enfrentamento/superação dos problemas enfrentados, no nosso caso, pelo adolescente em sofrimento. Logo, a avaliação na Patopsicologia compreende os sintomas como indicativos para avaliar as alterações dos processos psíquicos, inclusive o prognóstico é baseado nas preservações diante da patologia do psiquismo. Por esse viés, o processo avaliativo possui um caráter interventivo, pois tem como base os conceitos de zona de desenvolvimento real e

proximal.

Silva (2020) partilha da necessidade de que o processo avaliativo busque investigar no adoecimento, esteja o psiquismo desorganizado ou desintegrado, suas preservações para então criar intervenções que estejam direcionadas para a superação das dificuldades. Almeida (2018) colabora sobre isso. Para a autora, a desorganização psíquica refere-se a situações menos graves em que a reincidência do adoecimento não é frequente. Seja em casos de desintegração ou desorganização psíquica, as estratégias de enfrentamento devem refletir nas relações do sujeito com a realidade para fornecer possibilidades de superação.

Desta forma, é crucial investigar as condições socioeconômicas, culturais e pedagógicas, considerando esta última como promotora do desenvolvimento. Silva (2014) cita que para Vigotski, conforme vimos discutindo nesta dissertação, as condições concretas são de suma importância para a constituição da personalidade. Tuleski (2019) frisa que apesar de Vigotski não estudar o adoecimento/sofrimento e as variedades que temos em nossa atualidade, seus estudos sobre a esquizofrenia em sua época nos apoiam para ampliarmos para o adoecimento de modo geral e, diríamos, para o sofrimento/adoecimento do adolescente que se encontra no processo de escolarização.

Tuleski (2019) discute o quão essa concepção é diferenciada da psiquiatria tradicional que pauta-se em uma análise mais descritiva das mudanças na consciência e personalidade, buscando as relações causais dela e quantificando as desintegrações que esta causa, de modo a desconsiderar os aspectos qualitativos e as particularidades enquanto a PHC objetiva compreender de que forma ocorrem mudanças nos conteúdos das formas do pensamento.

Logo, entendemos por Vigotski (1996) que se a consciência está amparada no sistema de conceitos e este é justamente o que permite ao sujeito se orientar no mundo, quando este está desintegrado, também tornará prejudicada a orientação do sujeito em relação ao mundo e a si mesmo. Nas palavras do Vigotski (1996, p. 196), “O quadro coerente do mundo e da autoconsciência da personalidade se dissocia quando se perde a função de formação de conceitos”.

Zeigarnik (1981) complementa que quaisquer alterações na atividade psíquica ocasionarão um impacto na dinâmica da personalidade. Portanto, nosso intuito, amparado na PHC, é justamente compreender as alterações psíquicas em sua totalidade, em específico do adolescente em sofrimento psíquico.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nosso intuito nesta seção foi investigar o sofrimento/adoecimento psíquico para além do aparente que acomete significativamente os estudantes adolescentes, impactando no seu processo de escolarização. Compreendemos que só por meio da análise da gênese desse fenômeno as formas de enfrentamento poderão se tornar efetivas. Por essa razão, apresentamos o percurso histórico do processo saúde-doença, do que hoje é concebido como depressão para, a partir disso, analisá-la para além do aparente, seus sintomas, e compreendê-la atrelada às condições sociais, políticas e econômicas.

Posteriormente, buscamos questionar os limites postos socialmente quanto a patologização da vida, que alcança o período da adolescência. Também discutimos a desintegração do psiquismo, cuja finalidade foi prosseguir na investigação da gênese do sofrimento/adoecimento psíquico. Utilizamos os estudos de Vigotski e Zeigarnik sobre esquizofrenia para embasar a análise da estrutura do psiquismo em condições de sofrimento. Isso se fez necessário - o estudo da esquizofrenia – devido à escassez de estudos que analisam o sofrimento/adoecimento, como a depressão, pelo viés da PHC. Com esses estudos, compreendemos que enquanto a adolescência é marcada pela possibilidade ascendente de suas FPS e a formação da personalidade, em casos de esquizofrenia, sua direção é descendente, de modo a desintegrar estas formações.

Silva e Tuleski (2015) também nos forneceram os embasamentos necessários nessa direção, para entender que o sofrimento/adoecimento psíquico enquanto caráter social complexo e como se dá, faz-se importante entender a organização da sociedade que esse indivíduo está inserido. Lembramos que para Tonet (2013) a categoria trabalho é compreendida enquanto atividade vital humana que viabiliza ao sujeito a humanização por meio da transformação da natureza, marcando um impulso das aptidões humanas. As dimensões da atividade humana possuem uma raiz no trabalho e dispõem de uma função na formação do ser social.

Nesse sentido Viapiana (2017) faz uma colocação interessante em sua pesquisa. Considerando que a produção de conhecimento é uma das dimensões da atividade humana, questiona-se qual seria então a função dela dado um momento histórico? Poderíamos elencar algumas possibilidades, como contribuir cientificamente com este dado período, contudo o que encontramos no sistema vigente é a alienação também permeada nas áreas do conhecimento. O capitalismo é regido justamente por uma inversão no sistema produtivo do trabalho onde o trabalhador torna-se alienado em suas capacidades humanas e ao invés de desenvolver suas

aptidões, há um prejuízo na formação de sua personalidade, que pode produzir o adoecimento psíquico justamente pelos obstáculos no desenvolvimento da personalidade provocados pela alienação (SILVA; TULESKI, 2015).

À vista disso, a alienação forma-se mediante ao estranhamento do sujeito quanto ao trabalho, ao invés deste último humanizá-lo produz no sujeito um prejuízo nos sentidos e significados (SILVA, 2020). Outro comprometimento decorrente da alienação é a cisão entre a atividade e consciência a qual afeta a capacidade de desenvolvimento afetivo cognitiva do sujeito, provocando uma limitação no domínio e conhecimento de suas emoções (ALMEIDA, 2018). No caso do processo de escolarização, este também deveria promover a emancipação humana, no entanto, geralmente é organizado para atender as necessidades de mão de obra da sociedade capitalista.

Como bem alerta Sartoro (2011, p. 60) a transmissão do conteúdo sistematizado reflete as contradições da produção capitalista. Nesse sentido, os problemas de escolarização ou o que se denomina de fracasso escolar, assim como os problemas políticos, econômicos e sociais que afetam as instituições de ensino, “revelam que a educação escolar é um complexo que expressa as sínteses de muitas relações”.

Nesse sentido, Anjos (2017) sugere que a educação escolar não deve se reduzir-se às necessidades empíricas do aluno, mas pautar-se em produzir a necessidade do conhecimento sistematizado, já que é forte a incidência do conhecimento empírico, em que os adolescentes não se implicam em seu processo de ensino considerado sem significado prático para a sua realidade - decorrente de um ensino para fins utilitários -. Não poderíamos deixar de reafirmar o lugar da educação: como transmissora, transformadora e mobilizadora dos conhecimentos científicos. Criar esse sentido para o aluno em sofrimento/adoecimento, também é um desafio que deve ser posto. Assim como, em nível mais amplo, superar uma visão de educação utilitária, adequada aos preceitos do Capital. Diante disso, fica aqui o nosso questionamento, por que nos deparamos com constantes desmontes na educação?

Defendemos a educação escolar como a via para isso. Compreendemos, como propõe Saviani (2011), a especificidade da escola na socialização do saber sistematizado para se opor a alienação produzida pelo capital. Logo, política e educação evidenciam o quão são dialeticamente atravessados, baseado nisso, defendemos uma educação que não seja “adaptada” pelo capital para diferentes classes - como parece ser, mas que tal riqueza intelectual seja acessível e partilhada para todos. E também não pode ser diferenciada para aqueles que estão em sofrimento/adoecimento psíquico.

Viapiana (2017) baseia-se também no método materialista histórico-dialético e tece

algumas ponderações retomando as idéias de Marx (2013) sobre a sociedade regida pelo capital e o processo de saúde-doença. A autora questiona o regime da acumulação, em que o lucro é uma de suas características e seu reflexo é devastador, principalmente devido ao fato da atividade dos sujeitos estarem sob controle do sistema capitalista, ocasionando o estranhamento, já que quem detém o produto não é o trabalhador. Refletimos, sob quais condições os sujeitos estão sobrevivendo nas condições do capitalismo?

Malanchen e Anjos (2018) comentam que a reprodução capitalista é imediatista e anarquista, disto decorre forças que competem entre si na economia, cada um a favor de seus interesses egoístas. As consequências disso no campo social e ambiental são percebidas, porém suas ações “reparadoras” são minimamente paliativas, isto quando acontecem. Já para a classe trabalhadora, ocasiona segmentação e fragilização baseada, conforme os autores, em “salve-se quem puder”, individualizando a luta que deveria ser coletiva, não ganhando força diante do caos deste regime.

A forma como a sociedade se organiza e as distinções de classe fazem parte da constituição dos sujeitos. Lembramos que, dialeticamente, tal sociedade forma-se por meio dos próprios sujeitos e o desenvolvimento das capacidades humanas formam-se pelo contexto social. Silva (2014) explica a partir de Vigotski (1930) que para termos um desenvolvimento humano homogêneo, torna-se imprescindível compreender o desenvolvimento a partir da posição que o sujeito ocupa na sociedade para superarmos as concepções descritivas e superficiais.

Silva (2014) esclarece que para Vigotski (1930) a alienação está presente na sociedade, logo, o processo de sofrimento/adoecimento também está nessa esfera, sendo insuficiente compreendê-lo descolado das relações de classe e do capital. A divisão do trabalho produz formas distorcidas de desenvolvimento levando o sujeito a desenvolver-se intelectualmente de acordo com o seu pertencimento de classe social, já que as condições concretas para tal desenvolvimento são substancialmente heterogêneas. Silva (2014) afirma que, partindo da compreensão que as relações sociais formam os sistemas funcionais, em condições escassas e patogênicas, haverá impacto no desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

Nossa proposta amparada pela Patopsicologia experimental é a busca por investigar qualitativamente o psiquismo e o que está desintegrado, e como ocasionou-se a desintegração para que busquemos formas de enfrentamento do problema. Melhor dizendo, mesmo quando há uma lesão ou traumatismo cerebral, a Patopsicologia de Zeigarnik se propõe a investigar a queixa não apenas como produto de tais afecções, mas analisando a dinamicidade da história do sujeito, suas relações interpessoais, a personalidade, ou seja, a integralidade deste sujeito.

Concebemos que só por meio de uma compreensão em sua essência que podemos então discutir e criar formas de enfrentamento, caso contrário, se dará de modo ineficiente - como é possível constatar em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta dissertação, superar as concepções idealistas e compreender o adolescente como ser social, potente para transformar sua consciência por meio da educação, e dessa forma, contribuir, coletivamente, para a transformação da realidade.

Nosso intuito foi apresentar que o foco do desenvolvimento psíquico do adolescente não são os conflitos ou as rebeldias, mas o lugar potente que a adolescência possui no desenvolvimento psíquico sob condições sociais qualitativas em que são desenvolvidas as FPS e a formação de conceitos, tornando a atividade humana complexa. O adolescente pode passar a pensar em conceitos, que se formam por meio de uma orientação para resolução de problemas; pode ampliar a compreensão de si e do mundo, de modo a atuar de forma ativa e crítica na construção da sociedade, aspectos estes que até então não eram possíveis. Anjos (2017) destaca que a formação de conceitos, não se dá como uma dádiva da natureza, mas decorre da internalização da produção cultural.

Buscamos discutir que as práticas sociais, na compreensão do sofrimento/adoecimento, quando explicadas historicamente, possuem suas raízes em um modelo manicomial, decorrente disso, fortalecem concepções que rotulam, individualizam e lidam ou não por meio da medicalização. Nossa proposta foi buscar desvelar o sofrimento em sua gênese, para além de “situações de risco” e que está suscetível a quaisquer sujeitos; que impacta as FPS, a personalidade e a atividade guia de desenvolvimento, interferindo na condução da vida. Também ancoramos uma análise desse fenômeno atrelado às condições materiais, sociais, culturais e políticas. Evidenciamos que as condições de sofrimento ocasionam alterações psíquicas decorrentes das alterações da atividade.

No caso do sofrimento/adoecimento, pela desintegração das FPS, o estudante pode ter comprometida a sua capacidade de generalizar, de formar conceitos, imprescindíveis tanto para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, como também para a apropriação dos novos conhecimentos, partindo da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento.

Silva (2014) ressalta a necessidade de conceber o sujeito e o processo de adoecimento psíquico pelos vieses históricos e sociais para superarmos essa concepção naturalizada e biologizante. A psicologia também esteve a serviço dessa ideologia dominante, quando por exemplo, compreende os comportamentos enquanto adaptações ou desviantes, algo que contribui para a medicalização, patologização e conseqüentemente, a culpabilização do sujeito por sua condição.

Por essa razão, os procedimentos metodológicos e a forma de analisar o fenômeno do sofrimento mental baseado na Histórico-Cultural fornecem fundamentos para superarmos as bases organicistas e individualistas por meio de uma análise e compreensão das contradições presentes e dos determinantes sociais de modo a conceber o sujeito enquanto um ser social constituído pelas relações sociais. Para isso, a educação é uma via potente que viabiliza o desenvolvimento psíquico juntamente com a experiência humana acumulada por intermédio da relação com a cultura. Dada a sua importância, torna-se indispensável que a escola esteja capacitada para enfrentar o sofrimento psíquico do aluno, assim como, para lidar com os comprometimentos do processo de escolarização que o sofrimento ocasiona.

Discutimos a interface da educação e a sociedade capitalista vigente, onde a viabilização da educação com fins a autonomia é limitada e obstaculizada. Posto isto, esperamos ao final desta dissertação, contribuir para a superação de vieses amparados na descrição de sintomas, da patologização da vida, da medicalização social em direção a uma análise baseada em princípios explicativos de desenvolvimento do psiquismo, enquanto uma unidade formada pelos aspectos históricos e sociais. Com essas discussões esperamos fornecer subsídios para a proposição de formas de enfrentamento que superem a medicalização e contribuam para o acompanhamento dos alunos no processo de escolarização.

É possível estar inerte diante das disfunções políticas, econômicas e sociais? Logo, entendemos que as intervenções com os sujeitos em sofrimento/adoecimento psíquico também devem contemplar tais esferas, fortalecer as relações entre pares enquanto atividade já que é por meio dessa que se complexifica a formação da personalidade, do desenvolvimento das FPS, da relação consigo e com a sociedade. É importante que o trabalho pedagógico esteja direcionado a partir da atividade guia de desenvolvimento, desta maneira, que alinhe a atividade de comunicação com os pares e a atividade de estudo no processo de escolarização de modo que invista-se em trabalho em grupo para a efetivação do desenvolvimento psíquico do adolescente.

Esperamos contribuir para superar as concepções postas de adolescência, sofrimento/adoecimento psíquico, pois só por meio de uma análise a partir das condições históricas e sociais torna-se possível pensar e elaborar propostas interventivas que estejam direcionadas a nível político, econômico e social. Observamos que as propostas interventivas encontradas nas pesquisas que realizamos mantêm-se na aparência dos sintomas, pois não investigam a essência desse fenômeno, em direção a sua gênese.

Destacamos que o adolescente tem um modo peculiar de relação com os seus pares, em que se reproduzem as relações entre os adultos; a novas posições em que ocupa consigo e com

a sociedade; aumento de exigências sociais e responsabilidades; mudanças orgânicas e a maturação sexual.

Também evidenciamos que tanto a atividade de comunicação íntima com os pares como a atividade de estudo fortalecem seu desenvolvimento na escola. Sendo assim, torna-se prudente que retomemos a escola para o lugar potente no desenvolvimento dos estudantes adolescentes, já que também é via fértil para a viabilização da apropriação do conhecimento científico, do desenvolvimento das FPS, da humanização e emancipação humana.

Para isso, o ensino escolar precisa ser elaborado para além dos conhecimentos empíricos e de suas experiências cotidianas, a fim de não recair no que já abordamos anteriormente – na utilidade do conhecimento a favor do sistema capitalista. É a partir de um ensino para além de seus limites e do que está posto de imediato, que o aluno obtém a possibilidade de formar as generalizações superiores, sendo estes dependentes dos conceitos, só assim é possível a tomada de consciência (VIGOTSKI, 1996).

É pela educação escolar e as neoformações da adolescência que se faz o caminho pelo qual é viabilizado aos sujeitos a formação em conceitos e assim, a capacidade de generalização/tomada de consciência. Malanchen e Anjos (2018, p. 1143) afirmam que “essa tomada de consciência só pode ser realizada, em suas máximas possibilidades, a partir da transmissão-assimilação dos conteúdos escolares”. Para isso, o ensino deve estar direcionado para além das experiências cotidianas, com fins a generalização superior. Quando a educação se mantém predominantemente pautada no conhecimento empírico, a formação em conhecimento desenvolve-se de maneira empobrecida.

Pensando na importância dos conhecimentos científicos para alavancar e arrastar o desenvolvimento, não podemos deixar de mencionar a importância da escola continuar investindo no processo de escolarização do adolescente que se encontra em período de sofrimento. O pertencimento ao grupo, o fato de estudar, mesmo que muitas vezes tenha dificuldade de ir para a escola, de se concentrar, pode trazer um diferencial no enfrentamento dessa situação que ele está vivenciando.

A ideia que partilhamos com os autores apresentados em nossa pesquisa, tais como Elkonin (1987), Leal (2010), Almeida (2018) e Anjos (2013) é de que seja viabilizado aos adolescentes uma educação sem entraves, ou seja, cujo objetivo não esteja direcionado para os conhecimentos empíricos/utilitários, mas na aquisição dos conhecimentos científicos. É por meio desse último que se formam sujeitos humanizados, emancipados e críticos.

Para obtermos uma educação sem entraves, é necessário criar condições favoráveis que permitam aos sujeitos suprimir a divisão entre trabalho intelectual e físico; criar uma educação

que viabilize um desenvolvimento multilateral em que seja possível participar de maneira ativa e criadora para a transformação de sua realidade. Para tanto, é indispensável a luta contra uma educação utilitária a serviço do capital que é fonte de um esvaziamento de sentido da educação que impacta significativamente a saúde mental de alunos, pais/responsáveis e professores que, sem mediações apropriadas, podem ocasionar uma desorganização na capacidade de conhecer a realidade a partir das condições históricas e sociais (LEAL, 2010).

Torna-se indispensável compreender o processo de ensino-aprendizagem atrelado a unidade afeto-cognição. Trouxemos o lugar que ela ocupa já na seção ao discutirmos os dados coletados sobre o sofrimento/adoecimento psíquico e a escola quando observamos que tanto o sofrimento/adoecimento desencadeia dificuldades de aprendizagem e vice-versa. Monteiro e Rossler (2020) esclarecem, quanto a isso, que a relação afetivo-cognitiva se dá diante de uma necessidade em que o afeto dirige a forma como a necessidade será satisfeita. É por meio dessa relação entre o objeto que o satisfaz que transforma o sujeito produzindo novas necessidades.

Portanto, afeto e cognição compõem a apreensão da realidade do indivíduo, podemos dizer, partindo da concepção de unidade afeto-cognição que o sofrimento psíquico implicará o desempenho das funções psíquicas do sujeito e da atividade de estudo, da mesma forma que as dificuldades de aprendizagem enquanto viés cognitivo poderão afetar o campo afetivo, desencadeando o sofrimento psíquico/depressão. Esse sofrimento pode interferir, como vimos anteriormente, na hierarquização dos motivos, mudando a posição dos estudos na vida do adolescente. Como vimos, no caso do sofrimento/adoecimento a disposição dos sujeitos para realizar as atividades, o controle do comportamento e a voluntariedade podem ser alterados.

Nesse sentido, ao evidenciar a atividade de comunicação íntima com os pares para o desenvolvimento psíquico do adolescente, pudemos nos questionar que ela em condições de sofrimento/adoecimento psíquico se dá prejudicada, já que, o aspecto que motiva a atividade em situações de sofrimento, não impulsiona a atividade, ou seja, a atividade guia não se estabelece da mesma maneira, pois muitas vezes o adolescente se afasta dos amigos ou os amigos se afastam dele. E os estudantes geralmente não sabem como ajudar os colegas em sofrimento, e os professores também não tem instrumentalização necessária para colaborar nesse momento. Se as causas e formas de lidar com o sofrimento são entendidas como estando localizadas no estudante, pouco há a se fazer. Ressaltamos que as mediações sociais são cruciais para fortalecer os sujeitos em sofrimento/adoecimento psíquico para não tornar-se crônica.

Nessa relação, o contato com os pares, atividade principal na adolescência, também pode ser transformado, tanto por parte do estudante, que pode não ver sentido nessa comunicação, como por parte dos colegas que, ainda em desenvolvimento, muitas vezes não

compreendem a complexidade que envolve o sofrimento/adoecimento e se afastam. Sabemos que estão mais desenvolvidos, que têm possibilidade de desenvolver a autoconsciência, mas são frutos de uma sociedade que acha que o sofrimento é decorrente de questões individuais e que não é possível ajudar muito quem está em sofrimento psíquico. O significado do sofrimento, adoecimento também é construído socialmente e permeia a relação entre os pares. O adolescente em sofrimento também forma sentidos subjetivos sobre o seu sofrimento.

A atividade de comunicação íntima com os pares e a atividade de estudo se fortalecem enquanto atividade no meio escolar. Posto isso, a relação entre pares precisa ser fortalecida e ter lugar na sociedade. Em tempos em que se discute politicamente a educação domiciliar, podemos refletir que isso é reflexo de um recorte que nossa sociedade reproduz, desconsiderando o lugar importante que as relações sociais e a escola possuem na formação dos sujeitos, de sua personalidade e na apropriação do conhecimento científico, inclusive, excluindo o lugar do professor na e para a educação. Da mesma maneira, defendemos a educação enquanto emancipadora, enquanto via fértil para formar sujeitos conscientes e críticos. Destacamos que o lugar da educação escolar é na mediação dos conceitos espontâneos e científicos.

As formas de enfrentamento postas não estão direcionadas para compreender qual a realidade que produz o sofrimento/adoecimento, para as condições de vida e trabalho, sendo no mínimo paliativas, senão “tentativas” de ajustamento dos sujeitos às condições adoecedoras, que o adoecem ainda mais. Formas essas de enfrentamento que não lidam com o sujeito em sofrimento. Inclusive há uma precariedade da sociedade em dar lugar ao sofrimento do sujeito.

Posto isto, entendemos que analisar a gênese do sofrimento é fundamental para instrumentalizar as escolas diante do sofrimento/adoecimento psíquico, que afeta significativamente o percurso de escolarização dos adolescentes. Dessa forma, mesmo em condições de sofrimento/adoecimento torna-se indispensável criar recursos para combater a evasão e o fracasso escolar para efetivar no adolescente os motivos e interesses que mobilizem a atividade de estudo, também importante na adolescência.

Partilhamos o questionamento de Anjos (2017), qual o modelo de adulto que os adolescentes possuem em nossa sociedade capitalista e o que estão transmitindo para as próximas gerações? Quais são as concepções de sofrimento/adoecimento e como esta mesma sociedade tem lidado com essa problemática? Deixamos tais problematizações como fruto a fim de fomentar o pensamento crítico. Esperamos que nesta dissertação tenhamos colaborado para uma concepção dos fenômenos analisando-os a partir das condições históricas e sociais ao debruçarmos nas transformações revolucionárias que são possíveis na adolescência, assim como conceber o processo de sofrimento/adoecimento psíquico como produto histórico e

cultural.

Diante do exposto, consideramos indispensável colaborar com a construção de uma ciência psicológica humanizadora que conceba o seu objeto de estudo, o ser humano, em sua totalidade e integralidade, como já concebia Vygotski (1996), como um ser histórico e social, para então, avançarmos em propostas de enfrentamento efetivas quanto ao sofrimento psíquico. Nesse contexto, é evidente o quanto precisamos avançar para criarmos formas de enfrentamento diante dessa realidade que se faz intensificada nas relações de produção e alienação em que o sujeito está adoecendo.

Em nível social esperamos que a nossa pesquisa se efetive em formas de humanização, emancipação, vertendo em um trabalho pedagógico que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos, como já dizia Vigotski (2006, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Sugerimos que as intervenções que promovam ao sujeito adoecido o conhecimento de seu adoecimento, desde que tais propostas não sejam fundamentadas em um nível individual, mas que viabilizem formas que possibilitem a alteração da atividade e hierarquia dos motivos; conteúdos científicos que visem o desenvolvimento das FPS; apropriações culturais humanizadoras. Entendemos que o sofrimento/adoecimento só será superado, amplamente, se as medidas forem propostas em níveis de estrutura social, que de acordo com Silva, (2019, p. 71) “numa outra organização social, que não seja pautada pela exploração do homem pelo homem”. E por fim, a coletividade, já que a sociedade também é formada pelos sujeitos e vice-versa.

No espaço escolar, sugerimos o fortalecimento dos sujeitos adoecidos por meio de ações que não o culpabilizem e o responsabilizem por sua condição ou superação. Nesse sentido, a ação da psicologia escolar e educacional, é fundamental, com um trabalho multidisciplinar, conforme propõe a Lei 13.935/2019, que implementa psicólogos e assistentes sociais na escola, com vistas a contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Esperamos que a efetivação desta lei, auxilie a equipe escolar, alunos e familiares a resgatar o lugar importante da educação para a formação do sujeito, a importância dos conhecimentos sistematizados, a lidar com os entraves que o sofrimento/adoecimento ocasiona no processo de escolarização dos alunos, oferecendo oficinas, materiais pedagógicos e atividades desenvolvidas em grupo com fins de fortalecer as relações com os pares. Destacamos a importância de investimento nas capacidades psíquicas dos adolescentes, como cursos, estudos e arte, como pintura, música, cinema e esportes; e espaço para a adolescência *existir*, dando voz para que os adolescentes expressem suas opiniões e compartilhem suas vivências.

Consideramos ser possível contribuir, transformar e criar possibilidades de intervenções efetivas por meio do conhecimento da essência dos processos de sofrimento/adoecimento. Em que, a avaliação - mesmo que não sendo objeto de estudo nesta pesquisa - pode dar base e orientação para o processo de escolarização do adolescente em sofrimento/adoecimento psíquico e não apenas de forma concreta apontar sua condição e sim o que fazer a partir dela. Por essa razão defendemos que o processo de saúde-doença deva ser tomado em sua totalidade, seja por psicólogos, profissionais da saúde, pesquisadores e sociedade.

Como limite desta pesquisa, observamos que investigar a depressão se estabeleceu de maneira dificultosa devido à escassez de pesquisas pelo viés histórico-cultural. Da mesma maneira, a localização de intervenções que superem a sintomatologia. Dessarte, esperamos que outras pesquisas investiguem o sofrimento/adoecimento para contribuir com a superação da patologização ainda predominante. Sabemos que muito há a fazer, ainda ...

Finalizamos esta dissertação com a reflexão de Ariano Suassuna, “Não sou nem otimista, nem pessimista. Os otimistas são ingênuos, e os pessimistas amargos. Sou um realista esperançoso”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J. de. **A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica**. Psicol. educ., São Paulo, n. 23, p. 11-25, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 de maio de 2022.
- ALMEIDA, M. R. A formação social dos transtornos do humor. Botucatu, SP, 2018. 417 f. 2018. **Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)**. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Medicina. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153333>. Acesso em: 05 de julho de 2020.
- AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- ANJOS, R. E. dos. O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Araraquara, SP, 2013. 167f. 2013. **Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)** – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97430/anjos_re_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 20 de junho de 2021.
- ANJOS, R. E. dos. **Aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes**. Atas de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 106-126, jun de 2014. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3475>>. Acesso em: 10 abril de 2022.
- ANJOS, R. E. dos. O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Araraquara, SP, 2017. 198f. 2017. **Tese (Doutorado em Educação Escolar)** – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151709/anjos_re_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.
- ARAÚJO, S. de F. **Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 0914, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 de outubro de 2021.
- ASBAHR, F. S. F. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-cultural. São Paulo, SP, 2011. 219 F. 2011. **Tese (Doutorado em Psicologia)** - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2022.
- ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. V. 18, N. 2, 265-272., 2014. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.
- BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. **Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**. Psicologia, Ciência e Profissão, Campinas,

v.35, nº 02, p. 255-270, agosto de 2015. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/pcp/a/hGpSpV3K7Qhq6SLK94Tbr8z/?lang=pt&format=pdf>>.
Acesso em: 20 de novembro de 2020.

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 01 de maio de 2022.

BREILH J. **La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva)**, p. 13-27. Rev. Fac. Nac. Salud Pública, Vol. 31, fevereiro/abril de 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a02.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

BREILH, J. **Entrevista: Jaime Breilh**. [Entrevista concedida a Angélica Ferreira Fonseca]. Revista Trabalho, Educação e Saúde [online]. v. 13, n. 2, p. 533-540, maio/ago de 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/Xz8LDQMG3j4kB8z3kVLcynR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradutor Nilson Moulin. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CAÑEDO, R. G. ; ZANELATO ; URT, S. C. **Las relaciones entre los sentidos de la actividad de estudio y el pensamiento teórico**. Educação em Perspectiva (ONLINE), v. 11, p. 1-12, 2020. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/348925348_Las_relaciones_entre_los_sentidos_de_la_actividad_de_estudio_y_el_pensamiento_teorico. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

CANTARELLI, A. G; FACCI, M. G. D; CAMPOS, H. R. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: Edufpi, 2017. cap. 1, p. 19-44.

CASTRO, E. M. de. **Teorias do desenvolvimento da criança**. Rio Claro, SP. Disponível em:
http://www.rc.unesp.br/ib/e_fisica/aplab/aula1.pdf. Acesso em: 13 de outubro de 2021.

CID-10 – Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e Diretrizes Diagnósticas – Organização Mundial da Saúde, trad. Dorgival Caetano, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DSM-5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em**

Educação. Florianópolis: Perspectiva, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313>>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. da C. (organizadoras). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação.** Brasil: Editora UFMS, 2020.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (organizadores). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** p. 125-142. Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Tradução de Roberto Valdés Puentes; revisão técnica: Marta Shuare e Lucinea Lazaretti. In: A. M.; R. V. Longarezi, Puentes, **Ensino desenvolvimental: antologia:** livro. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24. N.62. p. 64-81, abril de 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 19 de novembro de 2020.

FELIPPE, M. B.; OLIVEIRA-MACEDO, S. de. "**Margareth Mead**". In: *Enciclopédia de Antropologia.* São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2018. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/autor/margaret-mead>>. Acesso em 11 de outubro de 2020.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. da. **Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica.** Simpósio de Educação—XIX Semana de Educação – A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, v. 35, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 13 de novembro de 2020.

FRAZÃO, D. **Auguste Comte: filósofo francês.** In: *Biografia*, 2020. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/auguste_comte/#:~:text=Auguste%20Comte%20\(1798%2D1857\),a%20empregar%20o%20termo%20sociologia](https://www.ebiografia.com/auguste_comte/#:~:text=Auguste%20Comte%20(1798%2D1857),a%20empregar%20o%20termo%20sociologia). Acesso em: 30 de maio de 2022.

FRAZÃO, D. **Friedrich Hegel: Filósofo alemão.** In: *Biografia*, 2019. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/hegel/>. Acesso em 10 de maio de 2022.

FRAZÃO, D. **Friedrich Engels: filósofo alemão.** In: *Biografia*, 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/friedrich_engels/. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

FREITAS, M. T. A. **Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem.** Revista Presença Pedagógica, v. 13, p. 13-27, 2007. Disponível em: http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/lic/Uma_teoriasocialdo desenvolvimento_e_da_aprendizagem.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

GALVÃO, M. C. B. **Levantamento bibliográfico e pesquisa científica**. In: Fundamentos de Epidemiologia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002499360>. Acesso em: 06 de agosto de 2020.

IANNI, O. **A construção da categoria**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, p. 397-416, Abr/2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917/7480>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

KINOSHITA, R. T.; BARREIROS, C. A.; SCHORN, C.; MOTA, T. D.; TRINO, A. T. Cuidado em saúde mental: do sofrimento à felicidade. In: NUNES, M; LANDIM, F. L. P. (orgs.) **Saúde mental na atenção básica: política e cotidiano**. 1 ed. Salvador, p. 47-76. Salvador: EDUFBA, 2016.

LEAL, Z. de F. de R. G. Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural. 2010. **Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)** - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: doi:10.11606/T.47.2010.tde-26072010-145434. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

LEAL, Z. F. de R. G. **A Adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural: A concepção de Vygotsky**, Revista *Múltipla*, Brasília, Ano XXI - nº 41, p. 77-100, dezembro de 2016. Disponível em: https://upis.br/biblioteca/pdf/revistas/revista_multipla/multipla41.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Z. R. F. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. Maringá: Eduem, 2014.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1959.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en edad preescolar. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (organizadores). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, P. V. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná: contribuições da Psicologia histórico-cultural. 2010. **Dissertação (mestrado em Psicologia)** – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR, 2010. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3032>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. dos. **Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e**

da pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 1130–1149, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653412>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARTINS, L.M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S,C.; CHAVES, M.; LEITE, H.A. (orgs.) **Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural.** Maringá, EDUEM, 2015. Disponível em: https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência: Compreensão Histórica a Partir da Escola de Vigotski.** Maringá, PR, 2009, 185 p. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)** – Universidade Estadual de Maringá - UEM. Disponível em: http://old.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf. Acesso em: 04 de agosto de 2020.

MASETTO, M. **Docência na universidade.** Campinas (SP): Papirus, 1998.

MONTEIRO, P. V. R. A unidade afetivo-cognitiva: aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural. 2015. 192f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41389/R%20-%20D%20-%20PATRICIA%20VERLINGUE%20RAMIRES%20MONTEIRO.pdf?sequence=2&isAllo wed=y>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

MONTEIRO, P. V. R.; ROSSLER, J. H. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural.** Psic. Ver. São Paulo, v. 29, n.2, 310-334, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/43966/33990>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

MONTEZI, A. V.; SOUZA, V. L. T. **Era uma vez um sexto ano: estudando a imaginação do adolescente no contexto escolar.** p.77-85. – São Paulo: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. v. 17. n° 1, janeiro/junho de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kkKY7J8cbqTHKgDTvDCG48x/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 15 de março de 2021.

MORAES M. C. M. de. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, 2001, 7-25. Universidade do Minho Braga,

Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2021.

NASCIMENTO, É. F; ZIBETTI, M. L.T. **Correção de fluxo e escolarização de adolescentes: análise de uma política educacional**. Acre: Revista Psicologia Escolar e educacional, v. 24, p. 1-9, janeiro/julho de 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vLgF5j4h4NxCB8XpVrH8pHR/?lang=pt>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

NEVES, M. A. P.; SOUZA, V. L. T. **Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação**. p. 17-25. – São Paulo: Psicologia Escolar e educacional. v. 22, nº 1, janeiro a abril de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vJF3Bqwp5kxkqdwkrn3cRWc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes, N. R. Silva; S. T. F. Martins (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia** (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde** (OMS/WHO) – 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em 13 de maio de 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Impact of economic crises on mental health** (OMS/WHO) – 2011. Disponível em: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/134999/e94837.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2022.

SAMPAIO, A. A. S. **Skinner: sobre ciência e comportamento humano**. Psicologia: Ciência e Profissão [online]. 2005, v. 25, n. 3. pp. 370-383. Epub 20 Ago 2012. ISSN 1982-3703. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000300004>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

SANTANA, L. K. de A. **As tramas entre Spinoza e Vigotski na teoria histórico-cultural**. VI Congresso Nacional de Educação, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_S_A4_ID8226_03102019142744.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

SARTORO, E. R. de L. Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”. 2011. 158 f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)** – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1254>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. A. S. Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik. 2014. 258 f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)**, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3026>. Acesso em: 01 de março de 2022.

SILVA, F. G. Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente. In: FACCI, M. G.; URT, S. C. **Quando os professores adoecem: Demandas para a psicologia e a educação**. 1ª ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2020. p. 45-72.

SILVA, M. A. S.; TULESKI, S. C. **Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental**. Estudos de psicologia, Maringá, v. 20, 207-216, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/7NDBHg3kD8ZnYmSRKQq8MNF/?lang=pt&format=pdf>

SILVA, M da C. T. da. Reflexão sobre o conceito de problema social—II. **Análise social**, p. 207-230, 1967.

SOUZA, I. F. P. de.; MENDES, A.; CARNUT, L. **História política e pensamento epidemiológico: Breilh e a economia política da saúde**. Rev. Guillermo de Ockham, Vol. 17, N. 1. pp 77-84. Jan - jun de 2019. Disponível em: doi: <https://doi.org/10.21500/22563202.4039>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

SOUZA, C.; SILVA, D. N. H. **Adolescência em debate: Contribuições teóricas à luz da perspectiva Histórico-cultural**. Brasília: Revista Psicologia em estudo, v. 23, p. 1-12, março/novembro de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jKmy5CvDmf7p987ycXnVHPx/?lang=pt>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso. 1989.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, p. 172-192, 2013.

TULESKI, S. C. **A Unidade do Psiquismo Humano para Vigotski e a Desagregação desta na Esquizofrenia**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Maringá, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35424>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

URT, S. A produção científica e a constituição de pesquisa em educação e psicologia na universidade – um sonho possível. In: Urt, S. (org.). **Retratos da Pesquisa em MS: educação e psicologia**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2017.

VIAPIANA, V. N. A depressão na sociedade contemporânea: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. 2017. 177f. **Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)**, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/49331>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

VIEIRA, A. P. A.; LEAL, Z. F. de R. G. **Enfrentando as Queixas: o Desenvolvimento da**

Atividade Voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2018, v. 38, n. 4, pp. 680-695. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002052017>. Acesso em: 13 de agosto de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedagogia.** *Psicologia USP*, São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas (Tomo IV).** Madrid: A. Machado Libros S.A, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **The psychology of schizophrenia.** In: *Soviet Psychology*. 1987. p. 72-77. Tradução para fins didáticos por Achilles Delari Junior. 1ª versão: Curitiba-PR, 28 de novembro de 2015. Versão atual: Umuarama-PR, 17 de janeiro de 2020. Disponível em: www.estmir.net/lsv_1933_psi-sqz.pdf. Acesso em 10 de abril de 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Thought in schizophrenia.** In: *The Vygotsky reader*. Oxford, UK; Cambridge USA: Basil Blackwell, 1994. p. 313- 326. Tradução para fins didáticos por Achilles Delari Junior. 1ª versão: Umuarama-PR, 3 de junho de 2008. Versão atual: Umuarama-PR, 1º de maio de 2020. Disponível em: www.estmir.net/lsv_1931_pns -sqz.pdf. Acesso em 10 de abril de 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** (Tomo I). Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (Tomo IV). Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (Tomo III) Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2006.

ZANELATO, E.; URT, S. da C. **A atividade pedagógica para adolescentes: contribuições da psicologia histórico-cultural.** p. 1-12 – Brasília: *Revista Psicologia em estudo*, v. 26, agosto-novembro de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v26i0.45690>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

ZANELATO, E; VITAL, S. C. C.; URT, S. C. **A formação docente e a atividade de trabalho com adolescentes: diálogos possíveis.** p. 1-14 – São Paulo: *DIALOGIA*, n. 37, jan-abril de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18235>. Acesso em: 17 de julho de 2021.

ZEIGARNIK, B. V. **Introducción a la Patopsicología.** La Habana: Científico, Técnica, 1979.

ZEIGARNIK, B. V. **Psicopatologia.** Madrid: Akal Editor, 1981.