



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS (FCLAr)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

FLAVIANA BATALIOTTI GOMES

A DESNATURALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA:
uma análise pedagógica do romance *O adolescente* de
Dostoiévski



ARARAQUARA - SP
2021

FLAVIANA BATALIOTTI GOMES

A DESNATURALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA:
uma análise pedagógica do romance *O adolescente* de
Dostoiévski

Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Newton Duarte

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA - SP
2021

G633d Gomes, Flaviana Bataliotti
A desnaturalização da adolescência : uma análise pedagógica do romance O adolescente de Dostoiévski / Flaviana Bataliotti Gomes. -- Araraquara, 2021
88 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Newton Duarte

1. Adolescência. 2. Pedagogia crítica. 3. Psicologia do adolescente. I. Título.

FLAVIANA BATALIOTTI GOMES

A DESNATURALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA: uma análise pedagógica do romance *O adolescente* de Dostoiévski

Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Newton Duarte

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 29 / 05 / 2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara SP

Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE – Campus de Presidente Prudente - SP

Membro Titular: Prof. Dr^a Larissa Quachio Costa
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A todos os que se arriscam no mundo da arte, ciência e filosofia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Newton Duarte, pelos ensinamentos, não só teóricos, mas também de como um orientador e um professor deve ser: compreensivo, atencioso, generoso. Um homem o qual desde que o conheci em seus textos, possuo uma grande admiração e que só aumentou durante o mestrado.

Ao meu professor Ricardo Eleutério dos Anjos, que me guiou no início da vida acadêmica e suscitou meu grande encanto pela teoria histórico cultural. Uma pessoa admirável em muitos aspectos, a qual sou eternamente agradecida.

À Larissa Quachio Costa, mulher encantadora que tive a honra de conhecer por intermédio do professor Newton e me admirar com tamanho conhecimento, generosidade e beleza. Larissa, seu coração é de uma grandeza que só cabe à poesia.

À minha mãe, por me fazer querer, todos os dias, ser alguém melhor.

Ao meu pai, que tanto me ensinou sobre a arte e o amor ao longo da vida.

À minha irmã, por ser quem é e por me proporcionar nossa irmandade.

Ao Arthur, meu sobrinho, que todo dia me faz ver alegria em estar viva.

À Luana, Marina, Francini, Viviane e Victória, por terem me ensinado tanto sobre convivência e companheirismo em minha jornada em Araraquara.

Ao Lucas Henrique, por ser prosaico pelo campi da Unesp.

Ao Wesley e Andriel, por serem meus grandes companheiros na vida acadêmica.

À Izabela, por nossas conversas sobre Hegel e Marx, risadas e momentos inesquecíveis.

À Jessyca, por ser minha amiga mais próxima, me confortar, me divertir e compartilhar a vida comigo.

Aos membros do grupo de Estudos Marxistas em Educação/UNESP, pelas discussões, reuniões e estudos.

Aos funcionários da seção de Pós-graduação e da biblioteca da FCL, pela competência e por tanto carinho e simpatia.

À Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara, por ser cenário de meus dias mais felizes.

A todos que sempre, sempre me apoiaram.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O estudo apresentado nesta dissertação buscou em um romance, *O adolescente*, de Dostoiévski, elementos para a compreensão da formação dos indivíduos nessa fase específica da vida humana que é a adolescência. Para tanto, inicialmente foram analisadas algumas contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica no que se refere à educação dos adolescentes. Em seguida foram abordadas algumas aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e estudos estéticos realizados por Lukács. Por fim, foram explorados aspectos do romance *O adolescente* como um romance de formação (*Bildungsroman*).

Palavras-chave: Adolescência. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Dostoiévski, Fiódor, 1821-1881. Lukács, György, 1885-1971. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934.

ABSTRACT

The study presented in this master degree monography sought in a novel, *The Adolescent*, by Dostoyevsky, for elements to understand the education and development of individuals in this specific phase of human life, which is adolescence. To this end, initially some contributions from historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy with regard to the education of adolescents were analyzed. Then some connections between historical-critical pedagogy and aesthetic studies carried out by Lukács were approached. Finally, aspects of the novel *The Adolescent* as a *Bildungsroman* were explored.

Keywords: Adolescence. Historical-cultural psychology. Historical-critical pedagogy. Dostoiévski, Fiódor, 1821-1881. Lukács, György, 1885-1971. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA ADOLESCÊNCIA	22
2.1	Educação escolar e a dialética forma e conteúdo	23
2.2	O desenvolvimento psicológico na adolescência	29
2.3	A formação do pensamento por conceitos	35
2.4	A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico: contribuições para educação escolar de adolescentes	42
3	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ARTE COMO AUTOCONSCIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA HUMANIDADE	49
3.1	O início da aproximação entre a estética lukacsiana e a pedagogia histórico-crítica.....	50
3.2	A arte, a formação humana e a pedagogia histórico-crítica.....	55
3.3	O romance como gênero literário surgido na sociedade burguesa e a questão da formação do indivíduo.....	61
4	RELAÇÕES ENTRE SOCIEDADE E FORMAÇÃO HUMANA NO ROMANCE <i>O ADOLESCENTE</i>	66
4.1	O romance de formação e seu vínculo com as circunstâncias históricas	66
4.2	<i>O adolescente</i> : um romance de formação.....	70
4.3	O enredo da obra <i>O adolescente</i>	73
4.4	<i>O adolescente</i> e os determinantes históricos para sua formação.....	78
4.5	Como a educação escolar teria mudado os sentidos pessoais de Arkádi?	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

Grandes escolhas sempre são atravessadas por pequenas decisões que tomamos ao longo dos dias “comuns” - ou o que podemos chamar de “cotidiano”. Quando olhamos para o passado, muitas vezes, conseguimos ter mais clareza de quais escolhas fizeram parte de determinadas decisões que nos levaram a caminhos cheios de sentidos no presente. Assim se foi com a escolha de cursar a graduação em Psicologia, conectada a ações realizadas durante o ensino médio como, por exemplo, a leitura do *Frankenstein* de Mary Shelley.

De forma sucinta, a história desse livro é a de um médico que desenvolve uma criatura em seu laboratório, tendo em vista o seu desejo de “superar a morte” e criar vida humana. No entanto, a criatura parece-lhe “horrenda” e causa nojo a seu criador, fazendo com que o doutor a abandone em seu laboratório. Essa criatura, por sua vez, com algum tipo de consciência desenvolvida, decide sair do local em busca de pessoas que lhe acolham, mas, em sua jornada, só encontra indivíduos que a tratam mal.

Concomitante aos conteúdos escolares que estavam sendo estudados na disciplina de filosofia durante aquele período, esse momento inicial da história do livro nos gerou reflexões sobre a natureza humana, assim como da ética e moral que estabelecemos nas relações uns com os outros. A história de Frankenstein e sua criatura nos remetia a situações da vida real, mesmo que se tratasse de uma narrativa fictícia e, acreditamos que, esse momento, tenha sido decisivo na formação da questão que, de alguma forma, sempre esteve presente nos nossos pensamentos ao longo de todos esses anos: existe uma relação entre literatura e realidade?

A leitura do livro também sempre pareceu estar presente nos caminhos de algumas grandes escolhas, sendo duas delas: a procura por outros clássicos para sentir mais impactos com a literatura e a graduação em psicologia. Não consideramos exagero dizer que a leitura do livro esteve presente nessa última escolha, visto que, o processo de reflexão pelo qual passamos possivelmente pode ser denominado de “catarse”, esse que Lukács (1972) justamente aponta como categoria geral da estética e característica do processo de recepção da arte, que, grosso modo, é a compreensão da realidade de uma maneira mais complexa que aquela existente antes do momento de distanciamento da cotidianidade proporcionado pela obra literária. Lukács (1968, p. 30-31) relata uma catarse que teria ocorrido em sua infância: “Minha maior experiência infantil foi quando, aos nove anos, li uma versão húngara em prosa da *Ilíada*. O destino de Heitor, isto é, o fato de que o homem derrotado tinha razão e era o grande herói, foi determinante para todo o meu desenvolvimento posterior”.

Dar início ao curso de psicologia foi como descobrir um lugar em que me sentia em casa. Desde o primeiro dia, a sensação fora justamente essa: pertencimento. De forma alguma queremos partir do ponto de vista de que exista um dom ou algo predestinado ao ser humano, muito pelo contrário, todas as discussões que perpassavam as teorias e suas bases epistemológicas foram condizentes com sentidos pessoais que havíamos construído ao longo dos anos anteriores, sendo um deles, justamente, a busca pela compreensão do que é o ser humano, tal como, de alguma forma, aquela catarse marcante suscitada pelo livro de Mary Shelley trouxe nas reflexões que gerou.

Os anos foram passando e continuamos com o amor à literatura também, o que, conseqüentemente, levou à leitura de livros de Dostoiévski, tais como *Os irmãos Karamazov*, *Memórias do subsolo* e *Crime e castigo*. O autor em questão é conhecido, justamente, pela forma profunda com que trata as questões humanas e esses livros citados nos foram marcantes também para pensar na natureza do homem, a miséria, a necessidade que as pessoas sentem de crenças religiosas, problemas familiares, sofrimento e outras tantas questões. Uma vez que já gostávamos de assuntos que perpassam a existência do humano, parece que, embora tenha sido um processo doloroso – devido ao fato de serem questões angustiantes e necessárias - de alguma forma, também foi muito fácil gostar do autor e da sua escrita.

Com isso, tínhamos o costume de acompanhar algumas pessoas na internet que faziam resenhas de livros e, uma delas, que cursava a faculdade de Estudos Literários fez um vídeo dizendo o porquê fazer esse curso. Ela começou dizendo “Estudamos literatura para *conhecer o homem*” e embora não tenha abordado concepções teóricas sobre o assunto, a frase em específico chamou-nos bastante a atenção. Ora, a psicologia também é estudada com o intuito de conhecer o homem e, ouvir essa afirmação, fez com que pensássemos de que forma a literatura estava inserida na busca por esse conhecimento, porque afinal, também lembramos das leituras feitas que geraram reflexões e catarses muito importantes para se pensar nas próprias teorias estudadas pela psicologia.

Após as muitas reflexões sobre o assunto, buscamos um professor da faculdade para conversar sobre a pauta, já com a ideia de sugerir um projeto de extensão com os alunos do curso que visasse o estudo e discussão das teorias a partir de obras literárias. Devido às dificuldades metodológicas e burocráticas, o professor não aderiu à ideia, no entanto, quando contamos a outro professor, o mesmo mostrou-se interessado e sugeriu que, modificássemos minimamente a ideia, visando o lugar e as pessoas que participariam, para trabalharmos, possivelmente, num estágio em psicologia escolar objetivando desenvolver um estudo acerca da relação entre ensino da literatura e o desenvolvimento do adolescente: este professor foi

Ricardo Eleutério dos Anjos, estudioso da adolescência e uma pessoa que nos é de grande admiração pessoal.

Como estávamos bastante interessados em construir essa ponte entre a psicologia e a literatura, ficamos muito animados com a ideia. Também foi no estágio que tivemos o contato mais aprofundado com a teoria histórico-cultural, essa que já havíamos conhecido na disciplina de Psicologia Escolar, mas que, enfim, tivemos a oportunidade de poder trabalhá-la em um projeto.

Para a realização do estágio, foi proposto para alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública que fizessem a leitura de um capítulo por semana do livro *Metamorfose* de Kafka (livro escolhido a partir das discussões entre a estagiária e supervisor) para que fossem realizadas discussões mediadas a partir do que fora lido.

Os alunos que participaram dos três grupos foram muito diferentes uns dos outros, o que resultou na formação de grupos também distintos. No primeiro, frequentaram desde alunos que faziam cursinho durante todo o dia para entrar em uma faculdade, até alunos que não tinham interesse em cursar o ensino superior. No segundo, havia alunos com sonhos de constituir uma família e outros centrados em viajar pelo mundo e descobrir o sentido da vida. Já no terceiro, tiveram alunos que gostavam de exatas e outros, de humanas. Vale ressaltar ainda, que em todos esses, sempre existiu um aluno “quieto” que não falava quase nada.

Apesar dessa heterogeneidade dos grupos, foram bastante semelhantes os resultados no que se refere ao contato direto com o livro. Analisamos esses resultados no relatório final por meio de cinco categorias: a) o fetiche da ideia de clássico; b) a forma como gostam de alguém mediando a relação com o livro; c) dificuldade de homogeneização¹ durante as leituras semanais; d) a apreciação dos alunos pelas ideias do projeto, e por fim; e) relatos de reflexões. É importante ressaltar que essa divisão é puramente didática, tendo em vista que ao decorrer dos acontecimentos, essas esferas sempre estiveram entrelaçadas. Na sequência explicaremos brevemente essas categorias e os resultados a elas associados.

¹ O conceito de homogeneização aqui empregado foi desenvolvido por Lukács e é assim explicado por Heller (2016, p. 37, grifo nosso): “O meio para essa superação dialética [*Aufhebung*] parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico, é a homogeneização. Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial. Na expressão de Georg Lukács: é o ‘homem inteiro’ [*ganze Mensch*] quem intervém na cotidianidade. O que significa homogeneização? Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e ‘suspenderemos’ qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. Utilizemos outra expressão de Lukács: transformamo-nos assim em um ‘homem inteiramente’ [*Menschen ganz*]. E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos.”.

Nos primeiros encontros que se constituíam na apresentação dos participantes, visando seus motivos, interesses e conceitos desenvolvidos acerca do clássico, os alunos falavam que clássico é “velho” e os livros pertencentes a essa esfera existem para tornar as pessoas mais inteligentes. No entanto, o conceito de “inteligência”, quando melhor investigado, não se relacionava à ideia de desenvolvimento para superação e transformação de si mesmo e da sociedade, mas sim, a um mecanicismo que se remetia à ideia de que existem pessoas “inteligentes” que leem livros clássicos e pessoas menos inteligentes que não leem esses livros. A partir disso, introduzimos a ideia de clássico de Saviani (2011, p. 2):

O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. [...] isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como sendo clássica, que Descartes é um clássico da filosofia, Dostoiévski é um clássico da literatura universal, Machado de Assis um clássico da literatura brasileira, etc.

Outro aspecto referente ao clássico e seu fetichismo é em relação a sua linguagem: acreditavam veemente que não iam compreender ou se apegavam à ideia de não terem entendido, algumas vezes quando um dos alunos entrava em contato conosco, avisando que não participaria do próximo encontro por isso.

Se as formas mais complexas de mediações humanas, pertencentes à genericidade para-si, não forem ensinadas na escola, como esperar que os alunos tenham *necessidade* de literatura, de arte, de ciência? Como esperar que o aluno entenda a linguagem complexa se ele não teve *acesso* a ela? As funções psíquicas superiores se desenvolvem dentro das atividades que as requeiram (VYGOTSKI, 1995), então é preciso que o aluno seja exposto ao conteúdo complexo e supere as suas dificuldades por meio do auxílio de outra pessoa.

E esse tornou-se um dos motivos pelos quais a segunda categoria se fez presente ao longo do estágio: a forma como gostam de alguém mediando a relação com o livro. Nos últimos encontros, sempre se enfatizava a questão acerca do ensino da literatura na escola e, com isso, os alunos diziam que o ensino deveria se dar com uma pessoa mediando sua forma e seu conteúdo. Os alunos, muitas vezes, faziam expressões de espanto quando falávamos das metáforas contidas no livro ou então diziam a frase que se tornou comum ouvir ao longo do estágio: “Eu não havia pensado nisso antes!”. Os alunos mostraram grande entusiasmo por ter alguém possibilitando os sentidos e significado do livro e muito mais do que isso, agradeceram dizendo que se tornaram capazes de entender que o livro sempre tem um significado trazido pelo autor dentro da própria história e sentidos pessoais dados pelo leitor.

O conteúdo relaciona-se com a vivência estética, mas somente com a unidade íntegra constituída como “conteúdo-forma” que a catarse se torna possível na vivência humana. É por isso que afirma Saviani (2011) que a atividade educativa deve ser direta e intencional e ter os meios mais propícios para sua transmissão, visto que tem capacidade de potencializar o desenvolvimento humano.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2011, p. 4)

A maior parte dos alunos disse ter alguma dificuldade com a tarefa de focar somente na leitura em suas casas. Os motivos que apareciam para isso foram: celular, séries, e, como foi o caso da maioria pertencente ao segundo grupo, de falta de hábito de leitura.

Se as necessidades do homem não são intrínsecas ao seu biológico, mas sim criadas socialmente (LEONTIEV, 1978), os hábitos de leitura - ou a falta deles - refletem essa condição humana como resultado de um processo. Mais uma vez repete-se a pergunta: como esperar que o aluno tenha necessidade de leitura e facilidade no processo de homogeneização (no sentido aqui adotado, conforme citação de Heller em nota de rodapé) se ele não é exposto a esses fenômenos?

Também houve apreciação dos alunos pelas ideias do projeto, pois em diversos momentos, relatavam estar muito felizes por participarem dos grupos, pois diziam que os mesmos estavam ajudando a refletir sobre questões da vida, bem como da própria literatura clássica. Alunos do primeiro grupo pontuaram ainda, que o projeto devia ter sido realizado com toda a escola, para que todos pudessem ter a chance de também ter reflexões parecidas.

Por isso que, embora os momentos de homogeneização, durante as leituras em casa, possam ter sido árduos pelas dificuldades de concentrar-se em uma só tarefa dentre tantos outros fatores geradores de dispersão da atenção, os instantes de homogeneização durante os encontros faziam com que os alunos percebessem a importância dos momentos anteriores, num movimento as relações entre conteúdo e forma tanto na obra literária em si mesma como na atividade de leitura, o que possibilitava a catarse estética (FERREIRA, 2012).

Por fim, em todos os grupos houve falas de reflexões pessoais que os alunos tiveram com os encontros e as leituras. Vários deles mostraram-se entusiasmados com a ideia de que o

clássico tem estreitas relações com o cotidiano e isso ocasionou a busca deles por outros clássicos da literatura. Ao longo dos encontros, os alunos costumavam perguntar sobre outros livros que haviam pesquisado e lido algum material referente a eles, como por exemplo, *O mundo de Sofia*, *Vidas secas* e *Admirável mundo novo*. Os alunos também se interessavam em conhecer os nossos hábitos de leitura, bem como nossos livros favoritos.

Muitos alunos disseram ter começado a perceber algumas coisas de modo diferente, tal como uma adolescente que disse que após a leitura do livro de Kafka, no último encontro, percebeu que havia outra obra do autor na estante em sua casa: *O processo*, livro que, de acordo com ela, não havia percebido antes que estava ali. Além disso, um dos alunos também contou, já no segundo encontro, que sentiu vontade de fazer terapia, pois, de acordo com ele, refletiu bastante sobre si mesmo e o motivo pelo qual faz as coisas, e se, inclusive, não estava sendo um inseto dentro de sua própria vida.

Para o último encontro, pedimos para que os alunos representassem, de alguma forma, fosse um desenho, texto, poema etc., a sua relação com a obra de Kafka. O aluno que mencionou sua vontade de fazer terapia desenhou um formigueiro gigante de humanos. Outra aluna fez uma vitrola com um disco arranhado e disse que era para representar que o disco estava sempre repetindo a mesma parte da música. Também houve textos e poesias, uma, em especial, em que o aluno escreveu sobre ver-se como um inseto em algumas relações as quais quer abrir suas asas e voar.

Quando o processo se transforma da esfera social e passa a fazer parte do próprio psiquismo, a necessidade então é criada (DUARTE, 2013), mas considerando-se que esse processo existe objetivamente na cultura e, pela apropriação, é inserido na atividade dos indivíduos, torna-se possível pensar: qual o papel da obra literária/artística no desenvolvimento humano? Obviamente não nos propúnhamos a formular uma resposta a essa questão, mas a incorporarmos às nossas reflexões os resultados de estudos realizados na tradição da filosofia marxista, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Duarte (2016, p. 133-134), com base em seus estudos da estética lukacsiana, explica como as obras de arte propiciam a oportunidade de elevação da subjetividade individual para além dos limites da cotidianidade.

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual. É o caso,

por exemplo, dos personagens das grandes obras literárias, com os quais o leitor acaba relacionando-se quase como se fossem pessoas de carne e osso, mas que, na realidade, se constituem em sínteses de muitas individualidades e vivem histórias individuais que são sínteses de muitas histórias humanas.

Com base nisso, em primeiro lugar, pensamos em partir das leituras de trabalhos de pesquisadores na linha da psicologia histórico-cultural, da estética lukacsiana e da pedagogia histórico-crítica para realizarmos nossas primeiras aproximações a esse esforço por compreensão da arte como potencializadora do desenvolvimento humano. Se já existe essa rica tradição de estudos marxistas que busca estabelecer relações entre as grandes obras literárias e o processo de humanização tanto do gênero humano como de cada indivíduo, pensamos que poderia ser frutífero buscar elementos na literatura para compreender uma fase específica da vida humana, a da adolescência. Nosso interesse por essa questão em parte surgiu pelo fato de termos realizado esse trabalho com adolescentes e em parte pelos estudos já realizados pelo professor Ricardo Eleutério dos Anjos em sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado. Interessava-nos em especial a questão da desnaturalização da adolescência, já que a naturalização dessa fase da vida humana apareceu nas próprias falas dos adolescentes com os quais trabalhamos em nosso estágio.

A naturalização da adolescência também é um fenômeno propenso à unilateralidade ao longo da história da psicologia. Anjos (2013) remete-nos a alguns exemplos que sustentam essa afirmação, tal como Hall em seu livro *Adolescence* de 1904 e a teoria da Síndrome da Adolescência Normal, de Knobel. No primeiro caso, Hall defendia a ideia de que a ontogênese repete a filogênese e, no caso da adolescência, tal fase representaria o período em que a espécie humana se encontrava em transição e turbulência, uma passagem da selvageria ao mundo civilizado. Isso explicaria as tensões e crises psicológicas que sofrem os adolescentes. Na ideia de Knobel, a adolescência seria explicada a partir de manifestações de conflitos inconscientes devido à perda do corpo infantil e, em alguns casos, tais conflitos seriam atrelados a uma “conduta *patológica* [...] inerente à evolução *normal* desta etapa da vida” (KNOBEL, 2011, p. 27, grifo do autor).

Desde 1930, Vygotski alertou que a psicologia tradicional já evidenciava somente os aspectos visíveis e superficiais dessa fase da vida, visto que a psicologia caracterizada a adolescência como um período de problemas emocionais e conturbações relacionadas à sexualidade. Atualmente, tem-se duas concepções hegemônicas para o entendimento da adolescência nas teorias hegemônicas: a visão subjetivista e a biologizante. Visões subjetivistas geralmente focam o que consideram serem processos internos e universais, de modo que o

desenvolvimento do indivíduo é visto de forma separada de seu contexto histórico e social. Já as visões biologizantes prendem-se à ideia de hormônios, sistema nervoso e cérebro, sem, mais uma vez, levar em conta o contexto o qual o adolescente se insere. Essas visões apontam que as transformações que se fazem presentes, então, são naturais, esperadas e passíveis de desaparecimento após a passagem para a próxima etapa da vida, também tida como natural. (ANJOS, 2013, 2014).

Pensando, portanto, nesse fenômeno enquanto problemática, assim como na necessidade de resgatar uma visão crítica e histórica para entender esse momento do desenvolvimento humano, esta dissertação apontou para a desnaturalização da adolescência tendo como método a análise de uma obra literária. Embora existam muitos estudos que procuram evidenciar o contexto e o caráter histórico da adolescência, a visão naturalizante ainda é muito difundida, encontrando-se não só na área acadêmica, mas também na cotidianidade, conforme exemplificado, o que gera a necessidade de detalhamento e aprofundamento das análises sobre os processos histórico-culturais de formação humana para entendermos a etapa da adolescência tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Desse modo, escolhemos o livro *O adolescente* de Dostoiévski, que tem como personagem principal o jovem Arkádi Dolgorúki, um adolescente que procura ser aceito dentro da sociedade russa da época. É um filho bastardo de um proprietário de terras que é criado longe de sua família em um colégio de elite e durante seu isolamento planeja superar sua origem por meio da acumulação de capital.

Em seu artigo escrito como posfácio ao livro, Paulo Bezerra, que traduziu o romance para a língua portuguesa, caracteriza essa obra como um romance de formação (*Bildungsroman*):

Observando os intensos diálogos de Arkadi com Viersílov, suas relações com os arrivistas Stebielkóv e Lambert, suas errâncias pelas casas de jogo, sobretudo na roleta, e, por último, seus diálogos com o ancião Makar Ivánovitch Dolgorúki, seu pai legal, vemos que todo o processo de educação, formação e consolidação da personalidade de Arkadi contempla os elementos constitutivos do romance de formação, assim formulados por Karl Morgenstern (1770-1852), que cito do notável trabalho de Marcus Mazzari: “Ele deve se chamar *romance de formação* [...] porque representa a formação do herói em seu começo e em seu desenvolvimento, até um certo estágio de aperfeiçoamento”. (BEZERRA, 2015, p. 597-598)²

² O autor menciona em nota de rodapé o livro de Marcus Vinicius Mazzari, intitulado *Labirintos da aprendizagem*, publicado em 2010 pela Editora 34, e informa que a passagem citada se encontra na página 99.

Não temos domínio suficiente nem da obra de Dostoiévski nem dos estudos sobre o que define um romance de formação, razão pela qual não nos cabe enveredar pelas polêmicas existentes entre os estudiosos de teoria literária e da obra desse grande romancista russo para nos posicionarmos em relação a se considerar ou não *O adolescente* como um romance de formação. Mas nossa leitura dessa obra nos leva a concordarmos com Bezerra de que nela se vê o herói em busca de construção de sua identidade.

Por ser um romance de busca, *O adolescente* vincula-se ainda à teoria do romanesco de Northrop Frye com seu *mythos da procura*, também relacionado com a ideia da formação. A procura de si mesmo e sobretudo do pai é o que move o adolescente em sua formação, lembrando o enunciado de Frye: “A forma perfeita da história romanesca é claramente a procura bem sucedida”. (BEZERRA, 2015, p. 598-599).

Num artigo sobre esse livro de Dostoiévski, Paulo Bezerra explica que *O adolescente* está conectado a um projeto que não chegou a ser concretizado:

Na década de 1860, período em que escreveu *Crime e castigo* e *O idiota*, Dostoiévski acalentou um projeto de romance centrado em um herói capaz de encarnar simultaneamente características da personagem de romance e da personagem da tradição hagiográfica. Entre 1869 e 1870 chegou até a conceber o título para esse romance: *A hagiografia de um grande pecador* (*Jitiô vielkovo griéchnika*). Tratava-se de algo deveras singular: a imagem do herói fugia à costumeira objetividade, ao dado meramente biográfico e psicológico, concentrava-se na superfície de sua consciência. A ênfase da intenção recaía sobre a imagem ética da personagem, cuja individualidade se revelaria na busca de sua essência humana e na conquista de uma posição na vida. O dado hagiográfico era de cunho ontológico, razão pela qual a narrativa deveria partir da tenra infância do herói, representando cada fase da vida com suas devidas peculiaridades: amabilidade e veracidade dos sentimentos na infância; sensualidade, presunção, inexperiência e orgulho na adolescência; beleza dos sentimentos, vaidade e falta de confiança em si mesmo na fase juvenil; e ecletismo dos sentimentos, autoestima, descobrimento de seu valor e dos seus objetivos, franqueza e amplitude de ideias na mocidade. Em suma, muitos dos ingredientes do romance de formação da tradição do *Bildungsroman* alemão. Dostoiévski não realizou esse projeto, mas aproveitou algumas de suas ideias em seus romances, mas foi em *O adolescente* que ele as tomou como modo de estruturação da narrativa, que representou uma guinada na forma do seu romance. Por seu sentido e sua configuração, a adolescência é uma questão de geração, e Dostoiévski a incluiu em seu projeto de construção de *O adolescente*. (BEZERRA, 2018, p. 103, grifo do autor)

Bezerra explica que o próprio título do livro, ou seja, a palavra adolescente, tem um significado em russo que carrega a ideia de uma pessoa em processo de formação:

A ideia de mudança, crescimento e formação já está contida na estrutura semântica do substantivo adolescente (*podróstok* no original) e em sua relação com a ideia de geração. Na obra de Dostoiévski, a onomástica e os títulos são todos intencionais e fazem parte de sua estratégia de composição, de sua poética. *Podróstok* é um substantivo dos mais comuns na língua russa, mas sua semântica aponta para uma associação imediata com a ideia de crescimento, de formação. Ele deriva do verbo *podrastat* (подрастать), que significa crescer ou ir crescendo, e deste verbo forma-se o particípio presente *podrastáyuschii*, isto é, crescente ou em crescimento. Este particípio, agregado ao substantivo *pokolénie*, isto é, geração, forma a expressão *podrastáyuschee pokolénie* (подрастающее поколение), que é o equivalente russo de nova geração, mas que, literalmente, significa geração em crescimento, em formação. Já o próprio substantivo *podróstok* é formado pela agregação da preposição *pod* (isto é, sob, debaixo de, que traduz, entre outras coisas, a condição de algo ou alguém que foi colocado debaixo de algo ou está sob o efeito de algum processo) com o substantivo *rost*, que significa crescimento, fortalecimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento, isto é, engloba, sozinho, todas as etapas do processo de formação. Completa-se o termo com o acréscimo do sufixo *ok*, formador de substantivo. A fusão da preposição *pod* com o substantivo *rost* implica uma ideia de movimento: Dostoiévski põe seu herói *pod rost* (isto é, em crescimento, em movimento, em formação), e nesse crescimento-formação ele percorre toda a narrativa. Um fato bem sintomático: há em russo uns vinte sinônimos de *podróstok*, como os mais aproximados *maloliétok*, *nessoverchenoliétnii* e *pareniók*, mas Dostoiévski preferiu justamente *podróstok* por ser este mais consentâneo com a sua ideia do romance e o clima em que sua narrativa se desenvolve. (BEZERRA, 2018, p. 103-104, grifo do autor)

O dicionário Aulete digital nos informa que, na língua portuguesa, o verbo adolecer tem origem na palavra latina *adolescere* cujo significado seria desenvolver-se, crescer³. Por isso que, ao nos depararmos com a leitura do livro, encontramos um personagem que não está “formado”, mas em *formação*, contando todo o trajeto que está percorrendo para ter suas ideias e desenvolvê-las. O centro da narrativa é justamente as vivências que o levaram a ter os pensamentos e sentimentos que possui, mas não de uma forma acabada, pois ele ainda se encontra nessa formação.

O nosso primeiro contato com a obra trouxe-nos certa surpresa porque, conforme aponta o próprio Paulo Bezerra (2018), trata-se de uma história diferente de outros livros de Dostoiévski por, justamente, ser de um gênero não habitual do autor. Após a leitura do livro, buscamos pesquisadores que falam sobre o mesmo, mas, o material, em sua maior parte é de análises referentes a características literárias. Vale ressaltar desde já que não pretendemos realizar uma abordagem dessa natureza, pois não temos formação para tanto e a presente dissertação pertence à área de educação. Nosso objetivo é o de apresentar um estudo inicial e provisório voltado para a busca de elementos, nessa obra literária, que possam contribuir para

³ Disponível em: <https://aulete.com.br/adolescere>. Acesso em: 21 maio 2021.

a compreensão das contradições que movem o desenvolvimento humano nessa fase da vida. Uma atenção especial será dada às relações entre as intensas contradições vividas pelo herói do romance e as contradições do capitalismo russo daquela época. Como explica Bezerra (2018, p. 107, grifo do autor):

Em 1861 a servidão feudal é abolida na Rússia, criando-se, assim, as bases reais para a constituição de uma sociedade efetivamente capitalista. Dostoiévski escreve *O adolescente* em 1876, quando o novo sistema completava oficialmente quinze anos, ou seja, entrava em sua adolescência, era um sistema econômico em formação. Assim, um narrador adolescente em formação fala de um sistema adolescente em formação. O ano de 1876 é um período de aceleração do desenvolvimento do jovem capitalismo russo. Portanto, a época da escrita do romance coincide com a escalada ampla e profunda do poder do dinheiro em todas as esferas da vida econômica, social e cultural da Rússia, o que arrasta, num desvario incontido, todos os segmentos sociais de alto a baixo: nobres, plebeus, gente honrada e gente desclassificada, todos metidos no mesmo balaio e movidos pela sede de dinheiro, do ganho a qualquer custo, das apostas de grandes somas em casas de jogo, da agiotagem em larga escala à especulação em todas as suas formas. Esse clima de caos e desordem atinge particularmente a nobreza, que, apesar de ainda manter o controle do Estado, sua decadência moral transparece com nitidez em representantes de linhagens mais antigas e tradicionais como a dos príncipes Sokólski. Serguêi, o mais jovem representante desse clã, com quem Arkádi mantém uma relação de amizade, mete-se em companhias de vigaristas de toda espécie, frequenta o carteado e várias casas de jogo, é preso por falsificação de promissórias e outros crimes e termina louco. É nesse clima de instabilidade geral, desordem e caos que Dostoiévski cria seu herói adolescente com a incumbência de narrar sua própria história, assim como a de sua família.

Nesse sentido, visando sistematizar a compreensão que até aqui alcançamos dos estudos sobre a formação humana no período da adolescência na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, apresentaremos, no primeiro capítulo desta dissertação, intitulado *Educação escolar e desenvolvimento psicológico na adolescência*, algumas reflexões sobre a educação escolar e a dialética entre forma e conteúdo; o desenvolvimento psicológico na adolescência; a formação do pensamento conceitual na adolescência e, por fim, as contribuições da teoria da periodização do desenvolvimento psicológico para a educação escolar de adolescentes.

No segundo capítulo, intitulado *A pedagogia histórico-crítica e a arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade*, descrevemos inicialmente alguns estudos produzidos na década de 1990, que se constituíram em primeiras aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e as reflexões estéticas de György Lukács. Essa linha de estudos, após 2008, teve um grande impulso, gerando diversos estudos, dos quais selecionamos algumas

questões mais diretamente ligadas à nossa dissertação, analisadas no segundo item do capítulo. Por fim, no terceiro item desse capítulo, apresentamos a análise realizada por Costa (2018) sobre a questão da formação do indivíduo no romance como gênero literário surgido na sociedade burguesa.

A partir das sínteses provisórias apresentadas nas duas primeiras seções desta dissertação, na terceira realizaremos uma breve análise da obra *O adolescente*, de Fiódor Dostoiévski, com o intuito de ilustrar a visão de homem e de mundo desta dissertação. Assim, partimos do princípio de que na obra literária há subsídios capazes de nos proporcionar uma compreensão acerca da realidade, uma vez que sua forma artística pode possibilitar ao leitor compreender a realidade em sua totalidade dinâmica e contraditória.

No romance de formação de Dostoiévski, *O adolescente*, podemos encontrar um profundo conhecimento de uma sociedade, de uma época, enfim, um profundo conhecimento de nós mesmos, pois o autor russo narra situações e atitudes humanas essenciais que ainda permeiam a nossa realidade. As obras de Dostoiévski, inclusive *O adolescente*, transcenderam o momento histórico e geográfico em foram produzidas e alcançaram uma condição de atemporalidade e dimensão universal, o que justifica nossa escolha por essa narrativa capaz de revelar tanto as tendências essenciais de seu tempo quanto a defesa da integridade humana e dos valores comunitários contra as forças da alienação (COUTINHO, 1967).

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA ADOLESCÊNCIA

A obra *O adolescente* de Dostoiévski é uma história contada a partir do ponto de vista de um personagem que narra sua formação pessoal e momentos específicos da sua vida, por isso, um dos motivos de seu gênero ser um *romance de formação* (BEZERRA, 2018). Pensar na formação pessoal de um personagem, assim como de um ser humano, é visar os processos histórico-culturais que constituem o desenvolvimento do seu psiquismo e fazem cada ser humano reproduzir a si mesmo e uma sociedade.

Para que isso seja possível, é preciso se entender as unidades de análise que constituem o desenvolvimento humano e criam conexões que estruturam um sistema de desenvolvimento que caracterizam o homem como multideterminado. No entanto, essa estrutura não é algo dado, subjetivista ou biologizante, mas pelo contrário, constitui o ser humano como um resultado constante de todas essas características em suas relações dialéticas com o meio em que está inserido.

A personalidade entendida como expressão da formação humana refere-se, na perspectiva histórico-cultural, àquilo que o indivíduo pensa, sente e faz, sendo que esses fenômenos não nascem com cada ser, mas se *formam*. E como esse processo de formação pode ser entendido?

Quando Vygotski (1996) descreveu o curso do desenvolvimento humano desde a infância até a adolescência, o autor apontou estágios fundamentais que cada indivíduo passa e também deixou evidente o caráter teleológico pertencente ao ser humano que se *desenvolve* a partir de sistemas complexos que se dão em suas relações com as condições inseridas no meio. Para o autor, a base de todo o processo de desenvolvimento se dá por meio das modificações internas com o externo, visando que o desenvolvimento não é linear e nem exato, mas marcado pela dialeticidade de suas características.

Conforme já apontado, Vygotski (1996) trouxe muitas críticas às teorias psicológicas hegemônicas de sua época por carregaram essas características naturalizantes ou biologizantes ao que se refere ao desenvolvimento e à etapa da adolescência propriamente dita. Quando o autor resgata a historicidade dos fenômenos, isto é, ressalta a necessidade de se olhar às etapas da formação como cada uma sendo necessária para a próxima, busca superar concepções que não enfatizam o aspecto histórico-cultural da personalidade de cada indivíduo e é justamente nessa direção que esta dissertação pretende apontar na análise do livro proposta.

Por isso que neste capítulo será tratado da *relação* entre desenvolvimento humano e educação escolar. Não unicamente do desenvolvimento do homem e nem somente da educação escolar, mas da conexão recíproca e inseparável que ambos compõem. Para tanto, o capítulo foi dividido objetivando conceitos teóricos importantes para a análise supracitada.

No primeiro tópico apresentamos aportes teóricos da pedagogia histórico-crítica e seus vínculos com o desenvolvimento humano, uma vez que esses aportes serão significativos para a compreensão do plano de Arkádi, a partir das relações, possibilidades e vicissitudes da educação na formação do personagem. No segundo tópico apresentamos as contribuições de Vygotski para compreender a adolescência em sua totalidade, algo imprescindível para se pensar as ações, pensamentos e sentimentos do personagem. O terceiro tópico estudamos a formação do pensamento por conceitos, dado que esse é um ponto-chave que caracteriza esse período e que também será necessário para a análise, principalmente no que se refere às discussões acerca do plano do personagem. No quarto, estudamos a teoria da periodização do desenvolvimento psicológico a partir das contribuições de Elkonin.

2.1 Educação escolar e a dialética forma e conteúdo

A pedagogia histórico-crítica surgiu a partir de Saviani, autor que objetivou superar grupos de teorias pedagógicas de sua época, as quais observou algumas limitações no que se refere ao campo pedagógico. Assim como a psicologia histórico-cultural, essa teoria se baseia no materialismo histórico-dialético, o que faz com que as duas teorias se alinhem em conceitos de suas visões de homem, tal como a natureza social do ser humano e o papel do trabalho na relação do homem com seu contexto histórico e cultural (SAVIANI, 2011).

Uma vez que as duas teorias compreendem que a natureza do homem é social em suas raízes históricas e assim permanece até os dias de hoje, pode-se determinar um papel fundamental ocupado pelo ensino no desenvolvimento de cada pessoa, visto que, de acordo com Saviani (2013, p. 13), um trabalho pedagógico que se ancora nesse conceito objetiva “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Por isso que, dessa forma, a natureza da educação vincula-se à sua especificidade, ligação estabelecida e discutida pelo autor por meio da categoria trabalho, já mencionada na introdução desta dissertação. Saviani (2013) pontua que sua natureza é não-material, visto que se relaciona com a esfera de ideias. O autor ainda divide o trabalho não-material em duas modalidades de produção: quando o produto se separa do seu produtor (livros, filmes, músicas

etc.) e quando isso não acontece, como em casos de atendimento médico, ato educativo etc. Assim sendo, a educação encontra-se nesse segundo grupo, uma vez que o produto se separa do seu produtor.

Uma vez que, desse modo, a especificidade da educação se vincula com sua natureza não-material, a transmissão de conteúdos caracteriza-se como sua especificidade, e assim, a educação torna-se responsável por quais conteúdos e maneiras apropriadas devem ser transmitidas. Por isso, Saviani (2011, p. 13) afirma: “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”.

Dentro desse grupo de ideias, Saviani (2011) traz a definição do que cabe ao conceito de “clássico”, comumente confundido com aquilo que é “tradicional” ou algo “engessado” e até mesmo entendido como aquilo que é contrário ao que é contemporâneo. Para a definição mais precisa, o autor traz dois exemplos pertinentes para elucidar sua ideia: o filósofo Aristóteles e o poeta Drummond. Aristóteles é “antigo” na área da filosofia, mas Drummond não, e no entanto, os dois podem ser considerados clássicos, já que o conceito, para o autor, define-se como aquilo que é fundamental à humanidade, é:

[...] aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI, 2015a, p. 31)

Assim, o conteúdo se caracteriza como clássico quando é um produto da prática social que reflete as máximas objetivações humanas que se apresentam nos saberes científicos, filosóficos e artísticos. A partir de uma perspectiva histórica, o clássico abarca os valores humanos que perpassam a história até o momento contemporâneo, o valor que lhe é atribuído pela prática social e a possibilidade latente que contém em si de gerar desenvolvimento humano. Por isso que, o clássico traz em si características essenciais do gênero humano e que, portanto, atravessaram a história dos homens pois é capaz de superar o momento histórico que aquele conteúdo foi desenvolvido (DUARTE, 2016).

Uma vez que o conhecimento humano é um meio de produção e, por isso, pode ser socializado, a função da escola se faz a socialização do saber sistematizado e, portanto, responsável pela seleção dos conteúdos a serem transmitidos para as crianças e adolescentes. Tendo em vista que a socialização dos conhecimentos se relaciona com a socialização dos meios

de produção - conceitos fundamentais da base marxista - é preciso que fique claro que a especificidade da educação não dicotomiza ou relativiza a cultura popular e a erudita, mas se relaciona diretamente com o **o acesso** dos conhecimentos historicamente produzidos, objetivando que todos possam se apropriar daquilo que perdurou no tempo (SAVIANI, 2011).

Por isso que o conteúdo que é transmitido se relaciona com a qualidade do trabalho educativo, visto que, para a pedagogia histórico-crítica, é a apropriação que traz vida aos conteúdos, que são resultado da prática social. A perspectiva dos conteúdos tida pela pedagogia histórico-crítica e a centralidade que essa dá a eles, muitas vezes já foi chamada de “conteudista” em um sentido negativo e na direção de que não se interessa pelo aluno que está “recebendo” esse conteúdo. No entanto, essas afirmações mostram a oposição entre a atualidade e a história humana e desconsidera os conteúdos como produção do gênero humano. Essas críticas negativas não levam em conta que o indivíduo se encontra, o tempo todo, se relacionando com o seu contexto histórico e se apropria daquilo que disposto a ele (SAVIANI, 2011).

Nessa direção, o critério de seleção e organização dos conteúdos escolares baseiam-se no próprio conceito de trabalho educativo, que visa essa atividade como uma unidade indissociável entre seu conteúdo e forma. Por isso, afirma Duarte (2016, p. 95): “O critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano”.

Por isso que essa humanização, mencionada por Duarte (2016), torna-se possível por meio da socialização dos conhecimentos clássicos (dentro da definição de Saviani), indo na contramão de conhecimentos espontâneos disponíveis no cotidiano. Se a escola se torna responsável por socializar os conhecimentos clássicos historicamente acumulados, é a partir desse ponto de partida que ela deve se organizar (SAVIANI, 2011).

Para tratar do clássico, o autor traz o sistema feito pelos gregos, que atribuíam três palavras para conhecimento: *Doxa* (δόξα), *Sophia* (σοφία) e *Episteme* (ἐπιστήμη). *Doxa* é todo conhecimento advindo do senso comum e da experiência cotidiana; *Sophia* está relacionado ao conhecimento adquirido pela experiência de vida; e por fim, *Episteme* é o conhecimento metódico e sistematizado (SAVIANI, 2011).

Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios

e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Tendo em vista esses três termos, assim, a escola se relaciona com o conhecimento *episteme*, metódico e sistematizado, que passou por um longo processo de apropriação dos homens e complexificação a partir disso. A escola deve se organizar para garantir a transmissão, bem como assegurar o acesso aos **instrumentos** que possibilitam o domínio desse saber. E é por isso que essa instituição deve se pautar no problema da ciência, além de conhecimentos da arte e filosofia, pois nesses três campos se encontram as formas mais ricas de experiência humana objetivadas. Eles possuem em sua si a história por meio da superação por incorporação e devem ser acessados por todas as novas gerações, pois é a partir do acesso que os indivíduos tornam-se aptos a transformar a realidade com vistas a superar a fetichização típica do cotidiano (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2016).

Cabe ressaltar que, embora a arte, a ciência e a filosofia sejam campos diferentes de conhecimento, eles ainda refletem a mesma realidade objetiva, assunto que melhor foi tratado no capítulo 2 dessa dissertação, mas que não pode deixar de ser mencionado. Não se deve perder de vista que os saberes escolares, dentro das disciplinas escolares, são norteados pelos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e, dessa forma, a escola deve contrastar o que é clássico na matemática, literatura, filosofia, geografia, história, entre as outras, para que os alunos tenham acesso a esses conteúdos (DUARTE, 2016).

Tendo o marxismo como base epistemológica, tanto para a psicologia histórico-cultural, quanto para a pedagogia histórico crítica, pode-se compreender que existe uma realidade concreta objetiva e pode ser compreendida como uma noção objetiva e realista de conhecimento. No entanto, essa objetividade não é sinônimo de neutralidade como no caso do positivismo, mas sim de se compreender que existe uma diferença entre objetivo e subjetivo e que a realidade concreta não depende do subjetivo para existir, mesmo que possa ser transformada por ele (SAVIANI, 2015b; DUARTE, 2016).

O conhecimento, numa teoria com base epistemológica marxiana, mais se aproxima da realidade é o conhecimento clássico. Conteúdo e forma, na lógica dialética, são dois campos que se contradizem, mas indissociáveis entre si, e assim, a educação deve identificar quais conteúdos caracterizam-se como clássicos e as melhores formas de sua transmissão. A educação sintetiza a dialética de forma e conteúdo para que coloquem em movimento o conhecimento acumulado e transformador (SAVIANI, 2011).

Importante ressaltar que a relevância do conteúdo trazida pela pedagogia histórico-crítica não deve ser dissociada de suas formas, tais como alguns críticos indicam em suas visões negativas sobre a teoria, e visar os conteúdos implica em apontar diretamente para quais são as melhores formas de transmiti-los. A teoria coloca em pauta uma relação entre conteúdo e forma a partir da lógica dialética, o que os torna uma unidade, que, mesmo ambos sendo contrários, são indissociáveis, fazendo com que, conseqüentemente, os conteúdos disponíveis no cotidiano ganhem novos sentidos e outros novos sejam desenvolvidos (SAVIANI, 2011).

Uma vez que, conforme já apontado, o materialismo dialético constitui a base da teoria, é de suma importância compreender de que maneira ela e faz presente nesse escopo teórico. Conforme também já mencionado, a realidade existe fora e independentemente dos indivíduos, e sua forma de ser compreendida pelos seres humanos é pelo movimento das abstrações possíveis através do pensamento. No entanto, a forma espontânea com que a realidade se apresenta em seu primeiro momento pode ser caracterizada como fenomênica (MARTINS; LAVOURA, 2018).

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226)

Para se compreender a realidade em sua essência é preciso atravessar o processo de compreensão da realidade que acontece a partir de uma forma sincrética e caótica de organização do fenômeno para uma forma mais elaborada. Esse processo acontece por meio da mediação da abstração e é reflexo do próprio movimento da realidade no psiquismo.

A realidade não é estática, visto que a partir de sua historicidade, é um contínuo movimento, sempre em devir. Na realidade encerra-se inúmeras possibilidades resultantes de seu próprio aspecto interno quanto pela atuação do homem. Para a apreensão desse concreto, que se apresenta primeiramente de maneira sincrética, caótica é necessário a mediação da abstração para se chegar à síntese da compreensão do fenômeno, esse movimento no pensamento é reflexo do movimento da realidade.

Na produção desse movimento de compreensão da realidade subentende-se dois momentos: primeiro é justamente quando acontece a captação daquele fenômeno da realidade, mas ainda não há uma compreensão aprofundada sobre o mesmo. A observação apreende o objeto da maneira como está disposto no espaço, eventualmente gerando um problema a ser

resolvido. Já no segundo momento acontece o caminho inverso, pois há o retorno a esse mesmo fenômeno, mas a partir de uma compreensão mais rica e elaborada do mesmo. Essa forma de entendimento da apreensão da realidade pauta-se na lógica dialética, que evidencia a superação por incorporação da lógica formal (SAVIANI, 2015b).

Esse método de apreensão utiliza-se da lógica dialética, que supera por incorporação a lógica formal no qual se baseiam outros métodos de conhecimento. O positivismo e o empirismo, por exemplo, se reduzem ao primeiro momento, isto é, há apenas abstrações (SAVIANI, 2015b).

Dessa forma, o fenômeno é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento. Assim, ele não é o mesmo, mas também o é, visto que a realidade e o pensamento que a reflete e a transforma e é transformado por ela estão em constante movimento, assim como o processo de construção do conhecimento, que acontece através de uma mediação.

[...] é um momento do processo concreto (real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. (SAVIANI, 2015b, p. 28)

Nesse sentido que a mediação realizada pela educação na prática social é a de propiciar a apropriação dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, esses que, por sua vez, não se fazem disponíveis no cotidiano, para a próxima geração. A lógica dialética trata, portanto, do processo de ensino e aprendizagem que acontece pela apropriação dos conhecimentos e a mediação que possibilita partir da compreensão sincrética para uma compreensão sintética da realidade. Por isso que, no ensino escolar, o professor e o aluno estão, inicialmente, em lugares diferentes e objetivo final é que os dois possam estar no mesmo, isto é, que o aluno tenha se apropriado do conhecimento da maneira como o professor o sabe e transmite. Por esse motivo que o processo educativo objetiva o aluno concreto (SAVIANI, 2015b).

O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais. (SAVIANI, 2011, p. 71)

O autor nomeia “aluno concreto” aquele que é síntese de múltiplas determinações, ou seja, que foi transformado pelo conhecimento historicamente acumulado e já possui compreensão mais elaborada sobre seus interesses imediatos e as relações e condições sociais

que os perpassam. Importante ter em vista que o conhecimento historicamente acumulado, eventualmente, não se constitui como interesse do aluno empírico, uma vez que, conforme já explicitado, não está disponível no cotidiano dele. Os interesses do aluno empírico baseiam-se nas situações imediatas de seu cotidiano. Já o aluno concreto possui interesses advindos desse conhecimento transmitido e que está para além do imediatismo de suas vivências (MARTINS; RABATINI, 2011; SAVIANI, 2013).

É nesse sentido que Martins e Rabatini (2011) desenvolvem a tríade: conteúdo – forma – destinatário. Essa, por sua vez, é o sustentáculo da educação no que se refere ao escopo teórico aqui trabalhado. A partir dessa tríade, busca-se qual é esse aluno concreto dentro de seu contexto histórico e de desenvolvimento humano.

A saber do clássico, do aluno concreto, do conhecimento científico e a mediação dos conteúdos necessária pautada em formas adequadas que é possível a pergunta: a quem se destina o conteúdo e forma na educação? Apesar do enfoque na educação escolar dado neste tópico, essa questão está para muito além desse ponto: ela também é existencial. É uma pergunta que denota o ponto central o qual se ancora a relação entre a educação escolar e a compreensão do desenvolvimento humano, mas também aponta para qual ser humano está em formação, uma vez que essa se dá por toda a sua vida. Por isso, o próximo subitem se trata da periodização do desenvolvimento para Vygotski e alguns pontos necessários para se entender a etapa da adolescência.

2.2 O desenvolvimento psicológico na adolescência

Para a psicologia tradicional, comumente, o desenvolvimento humano é entendido como um processo de “descoberta do próprio eu”, em que há uma busca de um “ser interno” que precisa ser revelado ao próprio indivíduo. Essa ideia, bastante difundida, é característica de teorias com concepções idealistas acerca do ser humano, essas que já pertenciam ao rol de teorias hegemônicas as quais Vygotski criticava em sua época (ANJOS, 2013).

A partir desse ponto, Vygotski (1996) propõe uma periodização do desenvolvimento humano que não estivesse relacionada simplesmente com sintomas, mas sim com a análise da essência interna do processo. Em suas palavras:

Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a todo intento de classificar as idades por sintomas e passar, como o fizeram em seu tempo outras

ciências, a uma periodização embasada na essência interna do processo estudado. (VYGOTSKI, 1996, p. 253)

De acordo com Vygotski (1996), a transição de uma etapa de desenvolvimento para outra é marcada por crises. Essas crises surgem entre duas idades, sinalizando o fim de uma etapa e o começo de uma nova. Ao sintetizar o processo em que os períodos de crise se intercalam entre os períodos estáveis, o autor afirma o seguinte:

A crise pós-natal separa o período embrional do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é o passo da primeira infância à idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o elo entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar à puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético donde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, senão revolucionária. (VYGOTSKI, 1996, p. 258)

Observamos que Vygotski (1996) inclui a adolescência nas idades estáveis e não nas críticas. Para o autor, a adolescência seria uma etapa de grande auge formativo onde se manifestam sínteses superiores da personalidade e da concepção de mundo. Portanto, afirma que essa etapa do desenvolvimento humano não pode ser reduzida à crise dos treze anos, tal como asseverava a psicologia tradicional, concebendo a adolescência como “[...] uma patologia normal e a uma profunda crise interna” (VYGOTSKI, 1996, p. 261). Dessa forma, tais teorias não consideravam o fator histórico-cultural da crise. Para Vygotski (1996, p. 202), no entanto, “[...] a própria cultura é a primeira causa da crise”.

Para superar as concepções de sua época sobre a adolescência, Vygotski (1996, p. 11) afirmou que o problema dos interesses seria a chave para se compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente. O autor asseverou que os processos psicológicos não operam de forma isolada e autônoma, mas são regidos dentro de um sistema de interesses que se caracterizam como forças motrizes da conduta humana. Diante das novas relações entre a criança e seu meio, seus interesses vão desaparecendo e, conseqüentemente, surgem novos interesses que se configuram como forças motrizes do sistema funcional, colocando em movimento a conduta humana. Esse processo não é algo estático, invariável e imóvel. À medida que a criança se desenvolve, a estrutura de cada idade anterior se transforma e surge uma nova

estrutura. Para Vygotski, essa dinâmica do desenvolvimento é o conjunto de todas as leis que regulam a formação, a mudança e o nexo das novas formações de estrutura em cada idade.

Assim, em cada etapa do desenvolvimento humano estrutura-se um novo sistema funcional e cada função psicológica, em particular, é posta em condições específicas de desenvolvimento. Segundo Vygotski (1996), algumas funções ocupam o primeiro plano no sistema, um lugar de dominante ou “guia”, determinando a atividade de toda a consciência, enquanto outras permanecem na periferia. Na etapa seguinte, algumas funções que estavam na periferia ocupam o lugar de dominante e as que estavam em primeiro plano vão para a periferia. Cada função tem seu período ótimo de desenvolvimento e submete as demais funções a ela, além de subordinar as relações entre as funções dentro do sistema.

Em particular, essa é a lei de acordo com a qual as funções mais importantes amadurecem antes. Por exemplo, a percepção se desenvolve antes da memória. Isso é bem compreensível para nós porque a percepção é requisito, é uma função bem mais importante. A memória pode surgir quando a criança já sabe perceber. A memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento. O que vocês acham: o que se desenvolve antes, a orientação no espaço ou no tempo? A orientação no espaço se desenvolve antes. Ela é um requisito, é uma função básica. Logo, há regularidades nessa sucessão das funções. (VYGOTSKI, 1996, p. 26)

O desenvolvimento de determinadas funções psicológicas torna-se requisito para o desenvolvimento de outras. Há, portanto, uma certa regularidade na sucessão das funções que guiam o sistema funcional. Para Vygotski (1996), tal regularidade é um importante objeto de estudo da psicologia, uma vez que o desenvolvimento implica sempre o surgimento de algo novo.

O surgimento de novas formações é um processo engendrado no curso precedente do desenvolvimento. Para Vygotski (1996, p. 385) “[...] cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pelo anterior, por tudo aquilo que surgiu e se formou na etapa anterior”. O sistema funcional, portanto, é regido por interesses e necessidades que surgem dentro da etapa anterior do desenvolvimento, afirmando o pressuposto de que tal fenômeno não ocorre naturalmente, mas sim, a partir da complexidade da atividade social que produz novas e mais complexas necessidades.

Aqui, podemos destacar a o papel da educação escolar em criar novas necessidades, necessidades superiores, interesses não cotidianos, a fim de possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em suas máximas possibilidades (ANJOS, 2017). Nessa mesma

linha de pensamento, Duarte (2013) assevera que a educação escolar deve produzir, nos alunos, a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para si (como a ciência, a arte e a filosofia), de forma permanente. Em suas palavras:

A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano. (DUARTE, 2013, p. 213)

A apropriação da cultura e a objetivação a partir do que foi apropriado provoca a formação de novos órgãos funcionais ou “neoformações” (LEONTIEV, 1978). Isso não significa a maturação de novos órgãos morfológicos do cérebro, mas sim, novos sistemas funcionais, resultado da complexidade da atividade humana que, ao mesmo tempo, configuram-se como condição para novas atividades. Portanto, pode-se afirmar que as novas formações se dão em decorrência da atividade humana e tais estruturas podem não se formar se certas atividades não existirem para uma determinada pessoa, dito de outro modo, isso significa que as funções psíquicas superiores não podem se desenvolver fora de atividades que as requeira.

As neoformações acima citadas são formadas a partir da relação dialética entre a consciência e as funções psicológicas. Em cada etapa do desenvolvimento há uma função psíquica que se destaca, que se diferencia das demais funções do sistema, subordinando-as. Esse é o caráter da estrutura hierárquica da consciência. Para Vygotski (1996, p. 102, grifo do autor), “[...] **a separação de cada função significa uma alteração da atividade da consciência como um todo [...] Graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova, um novo tipo de atividade**”.

De acordo com Vygotski (1996, 2001), no início da vida da criança não há um sistema funcional complexo e a consciência do recém-nascido é indiferenciada, sincrética. Por isso a imagem psíquica da realidade se torna difusa e nessa fase o “significado” possui um caráter afetivo e está entrelaçado com a situação, o gesto, a mímica e a entonação.

Na primeira infância, de acordo com Vygotski (1996), surge pela primeira vez um sistema, uma estrutura cuja função dominante é a “percepção afetiva”, ou seja, “[...] emoções e percepções ainda indiferenciadas entre si” (VYGOTSKI, 1996, p. 99). No recém-nascido a consciência seria ainda um círculo indiferenciado, no entanto, na primeira infância esse círculo vai se dividindo em centro e periferia. Na primeira infância, portanto, todas as funções estão subordinadas à percepção. O novo nesta fase é o surgimento das relações interfuncionais, o surgimento de um sistema regido pela percepção.

Na idade pré-escolar ocorre um novo fenômeno, a novidade, agora, é a reestruturação do sistema existente. Essa nova estrutura da consciência tem a memória como função dominante, o que caracteriza uma forma de generalização por complexos. No entanto, como afirma Vygotski (1996), a memória tem uma concorrente forte que dominava o antigo sistema, a percepção.

Por meio da função que dominava anteriormente, por meio da percepção, a nova função ressubordina a si as demais funções. Assim, não ocorre simplesmente de a percepção se deslocar do seu lugar, o qual passa a ser ocupado pela memória, que passa a subordinar as funções a si. O sistema antigo se transforma de tal modo que a memória, antes de tudo, passa a dominar a percepção, começa a se ligar a ela e, por meio desse centro, reestrutura o resto do sistema. (VYGOTSKI, 1996, p. 108)

A cada etapa do desenvolvimento a complexidade das relações interfuncionais aumenta, há uma reestruturação do sistema, o que Vygotski (1996) chama de “ressubordinação” das demais funções. Uma função dominante se desenvolve, inicialmente, apoiando-se na função dominante anterior. Na adolescência ocorre uma “nova reestruturação do sistema” e uma “ressubordinação” das funções psicológicas. A função dominante é o pensamento por conceitos. De acordo com Vygotski (1996), a percepção, a memória, a atenção, a imaginação, as emoções etc. se unem em uma nova estrutura subordinada ao pensamento por conceitos, o qual possibilitará o desenvolvimento de sínteses superiores da personalidade e da concepção de mundo. Essas sínteses superiores, possíveis na adolescência, caracterizam-se pela intelectualização das demais funções. Nas palavras de Vygotski (1996, p. 119), podemos constatar que:

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou guia é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as demais funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos.

Portanto, as relações estabelecidas entre o pensamento e as demais funções psíquicas se invertem na adolescência:

Se na idade infantil o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento. Poderíamos dizer o mesmo, e com idêntico fundamento, sobre a percepção e a ação da criança. Na fase inicial do desenvolvimento infantil, o pensamento é a função da percepção do campo

visual. Pensar significa discernir, entender as próprias percepções. Perceber na idade de transição significa pensar o que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento. (VYGOTSKI, 1996, p. 166)

Com base em Vygotski (1996, 2001), entendemos que pensamento por conceitos organizam a imagem subjetiva da realidade objetiva, resultando no conhecimento da realidade objetiva para além de sua aparência. A autoconsciência e a compreensão das próprias vivências também se desenvolvem a partir dessa nova forma de pensamento na adolescência.

Corroboramos com Martins (2013) a compreensão de que a qualidade da organização das representações mentais da realidade está condicionada à qualidade da mediação cultural, visto que os conceitos cotidianos não incidem, no desenvolvimento psíquico, da mesma maneira que os conceitos científicos. Isto quer dizer que não é qualquer produção cultural que possibilita o desenvolvimento do pensamento por conceitos, assim, a educação escolar deve possibilitar, ao aluno, a apropriação de um conteúdo que permita a formação desse tipo de pensamento. De acordo com Anjos (2017), a escola deve transmitir os conhecimentos não cotidianos, cuja complexidade confirma, também, a complexidade do próprio pensamento.

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas. (VYGOTSKI, 1996, p. 64)

Anjos (2017) analisa a citação de Vygotski e afirma que, na adolescência, devido ao pensamento por conceitos, o indivíduo pode se apropriar da ciência, da arte e da filosofia de forma adequada e, assim, participa criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. O processo acima descrito só poderá ocorrer quando os conteúdos escolares forem transmitidos e assimilados corretamente e, somente em conceitos, o conteúdo pode “apresentar-se de modo correto, profundo e completo”. Nisso radica a relação dialética entre a atividade de

estudo e a formação do pensamento por conceitos na adolescência. Para Anjos (2017), a educação escolar, ao transmitir os conteúdos sistematizados, possibilita o desenvolvimento do pensamento por conceitos e, conseqüentemente, o pensamento por conceitos possibilita a apropriação das diversas esferas do conhecimento de maneira aprofundada.

A nova estrutura da consciência do adolescente não surge espontaneamente. Trata-se de um processo dialético entre atividade e desenvolvimento das funções psíquicas. “[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza [...]” (LEONTIEV, 2014a, p. 77). Desse modo, a complexificação da atividade social promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades e “[...] o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente”. (LEONTIEV, 2014a, p. 77-78). Atividade é entendida como o modo por meio do qual todo ser vivo busca a satisfação de sua necessidade. A cada necessidade suprida, surgem novas necessidades que exigirão, dos seres humanos, um psiquismo mais sofisticado, mais complexo, daí Vygotski afirmar que os interesses ou necessidades são a chave para se conhecer o desenvolvimento psíquico na adolescência para além das concepções naturalizantes dessa ou de qualquer outra etapa da vida.

A perda dos interesses da infância e o desenvolvimento de novos interesses na adolescência é um processo longo, sensível e doloroso. Para Vygotski (1996), no entanto, por trás de cada crise se oculta um conteúdo positivo, caracterizado por um salto qualitativo a uma nova e superior forma de vida. No caso da adolescência, como veremos no próximo item, as crises enfrentadas nessa etapa do desenvolvimento marcam o surgimento de uma nova forma de pensar: o pensamento por conceitos.

2.3 A formação do pensamento por conceitos

O pensamento por conceitos é a nova forma de atividade intelectual cujo auge formativo pode ocorrer a partir da adolescência. No entanto, esse fenômeno é produto de um processo que tem suas raízes na primeira infância, uma vez que “[...] o processo de formação dos conceitos começa desde que surgem as primeiras palavras da criança”, no entanto “[...] só quando a criança se converte em adolescente se faz possível a transição decisiva ao pensamento por conceitos” (VYGOTSKI, 2001, p. 130-136).

A psicologia tradicional, nos tempos de Vygotski, defendia a ideia de que a forma de pensar do adolescente seria a mesma de uma criança de três anos de idade. Assim, estudava o desenvolvimento psicológico de forma dicotomizada, pois reconhecera que o conteúdo do

pensamento seria um produto cultural, porém, a forma do pensamento, um processo biológico (ANJOS, 2017). Essa dicotomia era produto da incompreensão da natureza das funções psíquicas superiores, ou seja, a psicologia tradicional não diferenciou a evolução das funções psíquicas elementares e o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores e afirmava que estas seriam continuação ou produto da maturação daquelas.

Vygotski propõe uma concepção dialética entre forma e conteúdo do pensamento. Diante da complexidade da atividade humana, não só o conteúdo, mas também a forma do pensamento se complexifica, ou seja, a apropriação do conteúdo cultural promove o desenvolvimento de neoformações que possibilitam a apropriação de novos conteúdos. Vygotski (1996, p. 54) afirma que “[...] um conteúdo novo não pode surgir sem formas novas”. Portanto, para uma concepção histórico-cultural, é necessário compreender que um novo conteúdo engendra novas formas de pensamento que, conseqüentemente, será condição para a apropriação de novos conteúdos e, assim, sucessivamente (ANJOS, 2017).

Para compreendermos a relação dialética entre conteúdo e forma do pensamento, é necessário compreendermos a relação que se estabelece entre linguagem e pensamento. Para Anjos (2017), no desenvolvimento ontogenético, pensamento e linguagem têm raízes distintas: no desenvolvimento da linguagem infantil há um estágio pré-intelectual e no desenvolvimento do pensamento, um estágio pré-verbal. Mais ou menos aos dois anos de idade, as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se cruzam, caracterizando-se numa forma de comportamento especificamente humana: o pensamento se torna verbal e a linguagem, intelectual.

Vygotski (2001) assevera que a unidade indivisível de análise do pensamento e linguagem é o significado da palavra e afirmou que sua principal descoberta seria a ideia de que os significados das palavras se desenvolvem. O autor defende a concepção de que o significado da palavra é inconstante, ele se modifica no processo de desenvolvimento da criança, ele quer dizer coisas diferentes em distintos estágios do desenvolvimento do pensamento.

Anjos (2017) afirma que todo significado da palavra, por ser uma generalização, é produto da atividade intelectual do indivíduo e se apresenta de maneira distinta no decurso do desenvolvimento humano. Assim, as estruturas de generalização assumem diferentes formas qualitativas, conferindo características específicas à formação de conceitos que conforma três fases principais no desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos.

O ser humano pode representar a realidade de forma sincrética (difusa, portanto, sem significado da palavra, por parte da criança), representá-la de forma concreta e dependente das impressões sensoriais imediatas, ou de forma conceitual, alcançando a compreensão das múltiplas determinações do fenômeno. No início da vida da criança não há significado da palavra, por isso a imagem psíquica da realidade se torna difusa. Nessa fase o “significado” possui um caráter afetivo e está entrelaçado com a situação, o gesto, a mímica e a entonação e, a partir dessas condições, posteriormente adquire sua referência objetual. Ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, o significado da palavra relaciona-se com a experiência direta e prática. Porém, devido ao seu estreito vínculo com a situação prática, a criança pode perder facilmente sua referência objetual e adquirir um novo significado em correspondência com outro aspecto do objeto. A partir da adolescência há a possibilidade de existir, por trás das palavras, sistemas complexos e relações abstratas, onde a palavra introduz o objeto em categorias de sistemas conceituais hierarquicamente organizados. (ANJOS, 2017, p. 106)

O pensamento por conceitos atinge seu auge formativo na adolescência não por fatores hereditários e naturais. Não podemos negar que existem mudanças no cérebro adolescente, mas, tais mudanças, de acordo com Anjos (2017), caracterizam-se pelo biológico condicionado historicamente. Dessa forma, o autor afirma que essa possibilidade de desenvolvimento da nova forma de generalização ocorre em função do desenvolvimento social do adolescente que influi não só no conteúdo, mas também na forma de seu pensamento.

A primeira fase do pensamento, denominada “pensamento sincrético” caracteriza-se pela organização intelectual da criança em seus primeiros momentos da vida, o significado da palavra, assim como sua linguagem, tem um caráter afetivo. Nessa etapa, tem-se um agrupamento de figuras que se organizam de acordo com seus traços externos e que são passíveis apenas às percepções sensíveis da criança, ou seja, estão intimamente relacionadas à emoção, que é a marca desse período (VYGOTSKI, 2001).

A etapa posterior do desenvolvimento do pensamento que é trazida pelo autor é a do pensamento por complexos, essa chega até o começo da adolescência e passa por diferentes momentos até a fase em questão. O pensamento por complexos traz consigo uma nova forma de pensar superior ao pensamento sincrético. Se no pensamento sincrético só existia uma compreensão difusa dos elementos da realidade, no pensamento por complexos, a criança começa a assimilar as relações concretas entre os objetos, uma vez que esses complexos se formam a partir da relação imediata com esses objetos.

Essa passagem para o tipo superior de pensamento consiste em que, em vez do “nexo desconexo” que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a **unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos.**

Quando a criança passa a essa variedade de pensamento já superou até certo ponto o seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos - um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção à conquista do pensamento objetivo. O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo. Estamos diante de dois novos traços essenciais, que o colocam bem acima do estágio anterior mas, ao mesmo tempo, essa coerência e essa objetividade ainda não são aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge. (VYGOTSKI, 2001, p. 179, grifo nosso)

Nessa fase, a criança consegue ter um maior domínio referente ao significado da palavra, ou seja, entra em contato direto com o signo e assim, a palavra deixa de ser uma simples continuação do objeto para começar a representar um fenômeno, possibilitando resolução de tarefas mais complexas.

Vygotski (2001) apresenta em sua obra cinco principais tipos de complexos pelos quais a criança passa ao longo desse desenvolvimento: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos.

No complexo associativo, o pensamento da criança é organizado por meio de grupos que possuem um mesmo sentido funcional. Assim, as palavras expressam os nomes dos complexos que possuem características em comum, tal como uma junção. Anjos exemplifica esse fenômeno apontando que a criança pode nomear um pássaro de avião pelo fato de ambos voarem. Vygotski (2001, p. 183) aponta: “Aqui os diferentes objetos concretos se combinam com base em uma complementação mútua segundo algum traço e formam um todo único constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam.”.

O segundo tipo de complexo pertencente ao desenvolvimento é chamado de complexo-coleção, e que traz algumas diferenças em relação ao primeiro tipo. Nesse, ainda há afinidade funcional na junção dos objetos, mas ao contrário do tipo anterior, em que há complexos por semelhanças físicas, nesse, os complexos se formam pela funcionalidade das ações práticas e visuais dos objetos que se agrupam (VYGOTSKI, 2001).

Já o terceiro é conhecido como complexo em cadeias e já traz alguns aspectos diferentes dos tipos de complexos citados anteriormente. A união entre os objetos passa a ser sequencial e cada um deles possui uma relação com o anterior e não com o grupo todo, fazendo assim, um vínculo em cadeia. Vygotski (2001) exemplifica esse complexo por meio de uma criança brincando com um triângulo amarelo. Sucessivamente, passa a associar outro triângulo a esse, até que, ao ver um triângulo azul associa-o ao amarelo. Em seguida, começa a escolher outras figuras de cor azul até que, por fim, passa para outras categorias, fazendo que, alguma

característica individual anterior vincule-se ao novo objeto. Assim, o final de cada cadeia pode não ter nenhuma semelhança com o seu começo e não há um centro estrutural entre todos.

Aqui vemos com toda clareza o quanto o pensamento por complexos é de natureza evidentemente concreta e figurada. Um objeto que foi incluído por seu traço associativo não integra o complexo como portador de um traço determinado que possa inseri-lo em dado complexo. A criança não abstrai esse traço de todos os demais. Ele não desempenha nenhum papel específico em comparação com todos os outros. Aparece em primeiro plano por seu sentido funcional, é igual entre iguais, é um entre muitos outros traços. (VYGOTSKI, 2001, p. 186)

Os complexos difusos configuram-se o quarto tipo de complexos. Esse tipo constitui-se como generalizações que a criança cria em seus pensamentos, sendo não passível de ser verificado na prática. Nesse caso, mesmo que permanecem dentro dos seus limites visuais, ainda são generalizações difusas, porém, ainda permanece dentro dos limites das relações visuais e concretas, sendo uma: “[...] combinação familiar de objetos que encerram possibilidades infinitas de ampliação e incorporação” (VYGOTSKI, 2001, p. 189).

O quinto tipo de complexo do pensamento por complexos é o pseudoconceito e esse caracteriza pela passagem do pensamento por complexo para o pensamento conceitual. Em sua aparência, esse complexo está mais próximo ao conceito se comparado às etapas descritas anteriormente, por isso, ele é semelhante a ele, mas em sua estrutura ainda é um complexo, pois embora a criança demonstre ter domínio dos aspectos do conceito, ainda não é o pensamento conceitual tal como realmente o é. Mais uma vez, o autor exemplifica o fenômeno com base no triângulo amarelo:

[...] Por exemplo, a criança escolhe para uma determinada amostra - um triângulo amarelo - todos os triângulos existentes no material experimental. Esse grupo poderia surgir com base no pensamento abstrato. Essa generalização poderia basear-se no conceito ou na idéia do triângulo. A análise experimental mostra, porém, que a criança combinou os objetos com base nos seus vínculos diretos fatuais e concretos, numa associação simples. Ela construiu apenas um complexo limitado de associações; chegou ao mesmo resultado, mas por caminhos inteiramente diversos. Esse tipo de complexo, essa forma de pensamento concreto tem importância predominante sobre o pensamento real da criança, quer em termos funcionais, quer em termos genéticos. (VYGOTSKI, 2001, p. 191)

É a partir das condições concretas que possibilitam a passagem da organização sincrética para o pensamento por complexos que se tem, posteriormente, a possibilidade, na adolescência, do desenvolvimento do pensamento por conceitos. Essa nova forma de

organização do pensamento relaciona-se diretamente ao seu conteúdo, visto que, nesse processo “[...] tudo aquilo que era, inicialmente, exterior - convicções, interesses, determinados esquemas de pensamento - passa a ser interior” (VYGOTSKI, 1996, p. 63).

Uma das maiores diferenças entre o pseudoconceito e o conceito consiste justamente em sua *forma*. Enquanto a apropriação do significado daquela palavra consiste em uma organização por complexos, ou seja, o integrando de forma separada em sua estrutura, no conceito há a apropriação de um conjunto de conhecimentos sobre o objeto o qual o conceito se refere, isto é, como um sistema amplo, e conseqüentemente, engendra esses fenômenos refletidos no cérebro.

O conceito não é tão somente um grupo enriquecido de associações, internamente relacionadas. Trata-se de uma formação qualitativamente nova, que não pode reduzir aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas recentes. O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual. (VYGOTSKI, 1996, p. 60)

A partir da citação acima, a qual Vygotski expressa a unidade indissociável entre conteúdo e forma característico no pensamento conceitual, é possível se pensar na sua relação com o psiquismo humano, uma vez que ele torna-se passível de desenvolvimento a partir da apropriação do conceito, uma vez que, tendo em vista que a realidade não é estática, ele reflete a totalidade, a historicidade e o movimento que caracterizam a essência do conceito e, conseqüentemente, a da própria realidade (ANJOS, 2017).

Anjos (2017) analisa três aspectos importantes no contexto do desenvolvimento do pensamento por conceitos: o que é o conceito; qual sua importância para o conhecimento e, quando não se desenvolve, o que pode ocorrer no psiquismo humano?

“Conceito é o produto do reflexo, no cérebro, das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos. Trata-se do resultado de uma etapa superior no desenvolvimento de nosso conhecimento sobre a realidade objetiva, o corolário da descoberta de seus nexos e relações”. (ANJOS, 2017, p. 177). O autor afirma que o conceito reflete a realidade com maior profundidade, para além de sua aparência externa. O conceito se manifesta em um sistema de juízos e seu conteúdo se descobre nos juízos, isto é, são as afirmações ou negações das relações e nexos entre os objetos e fenômenos, são as enunciações de algo sobre algo que, ainda que não sejam manifestados em voz alta, sempre se apresentam de forma verbal.

Os conceitos organizam a imagem subjetiva da realidade objetiva, possibilitando a inteligibilidade do real (MARTINS, 2013). Porém, a qualidade da organização dessa

representação mental da realidade está condicionada à qualidade da mediação, visto que os conceitos cotidianos não incidem, no desenvolvimento psíquico, da mesma maneira que os conceitos científicos. Tal afirmação confirma a importância dos conceitos para o conhecimento, bem como a relevância dos conteúdos sistematizados que devem ser transmitidos pela educação escolar tal como preconiza a pedagogia histórico-crítica.

Os conceitos científicos [...] são produtos da educação escolar e encerram uma relação distinta com o objeto e um ato diferente de captação da realidade pelo pensamento. No processo de ensino escolar, ensina-se (ou deveria se ensinar) à criança um conteúdo que está além dos limites de suas experiências cotidianas onde o aluno tem (ou deveria ter) a possibilidade de formar generalizações superiores, aquelas que se estabelecem numa dependência entre os conceitos, ou seja, numa formação de um sistema conceitual. Os conceitos científicos possibilitam a inteligibilidade do real e a operação voluntária com as abstrações. Nesse caso, os conceitos científicos seguem o caminho do abstrato ao concreto, porém, não ao concreto caótico, mas ao concreto no pensamento, representando-o mentalmente em suas múltiplas determinações, uma vez que a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos. (ANJOS, 2017, p. 179-180)

A formação do pensamento por conceitos é produto de um longo processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade cujo auge formativo se dá a partir da adolescência, conforme citado neste trabalho. Nesse sentido, Anjos (2017) afirma que, no caso do cerceamento ao acesso às produções histórico-sociais, o pensamento por conceitos não se formará na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano.

[...] a função de formação de conceitos não só está relacionada com o desenvolvimento de outras funções como a memória, a atenção, a percepção da realidade, tal como já demonstramos antes, senão também com o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo. O quadro coerente do mundo e da autoconsciência da personalidade se dissocia quando se perde a função de formação de conceitos. (VYGOTSKI, 1996, p. 196)

Assim, o que pode ocorrer no psiquismo do adolescente quando o pensamento por conceitos não se desenvolve? Anjos (2017, p. 182) responde:

[...] a não formação do pensamento por conceitos significa, com efeito, a não intelectualização das funções psíquicas, ou seja, a impossibilidade de voluntariedade, de intencionalidade da ação e do autodomínio da conduta. Além disso, temos defendido que os conceitos organizam a imagem subjetiva da realidade objetiva, resultando na inteligibilidade do real, no conhecimento da realidade objetiva para além de sua aparência, o que não pode acontecer sem a formação do pensamento por conceitos. A autoconsciência também não

pode ser desenvolvida sem o pensamento por conceitos, tampouco a compreensão das próprias vivências.

Até o momento, nossa intenção foi definir o conceito de psiquismo como a imagem subjetiva da realidade objetiva que é formada no cérebro humano a partir de um sistema funcional complexo, constituído de funções psicológicas afetivo-cognitivas, tais como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimento e emoção (MARTINS, 2013). O atributo humano do psiquismo é a consciência que se desenvolve a partir das novas formações interfuncionais. No caso da adolescência, a função-guia do sistema funcional é o pensamento por conceitos que intelectualiza as demais funções psicológicas, subordinando tais funções e as relações entre elas. Tal processo possibilita o desenvolvimento do autodomínio da conduta, a concepção de mundo e a personalidade do adolescente. No entanto, o pensamento por conceitos, bem como as capacidades psíquicas engendradas a partir desta nova forma de pensamento na adolescência não podem se desenvolver fora de atividades que as requeiram.

2.4 A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico: contribuições para educação escolar de adolescentes

O desenvolvimento psicológico está ligado às condições objetivas de organização social. O fator que determina tal desenvolvimento é a própria vida da pessoa que, de acordo com Leontiev (2014b), no decurso de seu desenvolvimento, o lugar que a criança ocupa no sistema das relações humanas se altera devido à influência das circunstâncias concretas de sua vida. O autor afirma que o vínculo que se estabelece entre criança-sociedade é realizado a partir da atividade da criança.

Não se trata, pois, de uma análise referente à atividade geral do indivíduo, mas sim, a determinados tipos de atividade que se apresentam como mais importantes para o desenvolvimento em cada período da vida. Este, portanto, é o conceito de atividade dominante, ou atividade-guia que, segundo Leontiev (2014b, p. 122), não se trata da atividade que ocupa o maior tempo na vida do indivíduo, mas é aquela dentro da qual “[...] se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. Para o autor, atividade-guia é a atividade que a) gera outras atividades, ou seja, gera novos motivos; b) é a atividade que engendra a organização e a reorganização dos processos psíquicos e; c) é a atividade da qual dependem as principais mudanças na personalidade do indivíduo.

Com base em Vygotski e Leontiev, Elkonin (1971/2012) identificou três épocas do desenvolvimento humano: a primeira infância, a infância e a adolescência. Para o autor, cada época é constituída de dois períodos interligados: no primeiro período encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo período caracteriza-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada um desses períodos apresenta uma atividade-guia (ou dominante): no primeiro ano de vida: a atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade de jogos de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/de estudo. As atividades são dominantes em determinados períodos e em outros não, mas isso não elimina as atividades anteriores, mas sim, muda seu lugar nas relações que a criança tem com a realidade.

Anjos (2017) assevera que esse processo deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que implica reconhecer que o desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo. Implica reconhecer a presença de contradições entre os velhos e os novos interesses da criança, além da indispensável relação entre o ser mais desenvolvido, o adulto, e o ser em desenvolvimento, a criança. O autor afirma que, para a psicologia histórico-cultural, a periodização do desenvolvimento psicológico não é uma classificação para identificarmos em qual período a criança está, mas sim, “[...] um projeto de formação humana que tem como meta a atividade de trabalho e o desenvolvimento do ser humano em suas máximas possibilidades” (ANJOS, 2017, p. 47).

Para Anjos (2017), a categoria trabalho é a referência para análise do desenvolvimento da atividade infantil e adolescente. Trata-se de um processo dialético onde um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente e, dessa forma, o autor afirma que o adolescente não se forma na adolescência, mas sim, no processo de desenvolvimento que se inicia em épocas precedentes.

A atividade-guia que possibilita maiores de condições de desenvolvimento psicológico no primeiro ano de vida é a comunicação emocional direta. Essa atividade caracteriza-se pelo contato emocional com o adulto do qual depende a sobrevivência do bebê. Nesse período o adulto deveria organizar o contato da criança com a realidade concreta, estimulando a

manipulação dos objetos que são apresentados a ela e, dessa maneira, promove as condições necessárias para a formação de ações sensório-motoras de manipulação (PASQUALINI, 2016; ANJOS, 2017).

A comunicação emocional direta, bem como as aprendizagens sensório motoras criam condições para o surgimento da atividade-guia manipulatória objetal. Essa atividade possibilita o desenvolvimento qualitativo da relação da criança com os objetos, considerando sua manipulação e o conhecimento da função social dos objetos por meio da linguagem (PASQUALINI, 2016; ANJOS, 2017).

No interior da atividade manipulatória objetal são criadas as premissas para a formação da atividade-guia denominada jogo de papéis. A partir da direção dos adultos, a criança reproduz as mesmas atividades que as pessoas que a cercam e enriquece a socialidade, desenvolve o domínio da conduta por meio das regras do jogo, bem como a imaginação. “Devido à atividade de jogos de papéis sociais humanizadores, a personalidade infantil amplia-se, enriquece-se e aprofunda-se. No jogo formam-se as características necessárias para a atividade de estudo.” (ANJOS, 2017, p. 48).

A atividade de estudo caracteriza-se pela apropriação das produções humanas mais desenvolvidas como a ciência, a arte e a filosofia. Dessa forma, a criança não apenas faz o que os adultos fazem, mas tem a oportunidade de conhecer o que os adultos conhecem. Vale lembrar que não se trata de uma atividade natural, portanto, cabe à educação escolar criar necessidades de apropriação dos conteúdos sistematizados (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2013).

No que se refere à adolescência, objeto de estudo deste capítulo, as atividades-guia são: a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo. A atividade-guia no período da adolescência inicial, a comunicação íntima pessoal, é caracterizada pelo código de companheirismo, ou seja, a reprodução, entre os adolescentes, das normas e relações existentes entre os adultos. O adolescente tende a imitar o adulto, tendo como referência. Anjos (2017, p. 52) problematiza essa questão:

Diante dessa busca que tem o adolescente por um modelo ideal de ser humano, ou seja, por uma referência adulta, o que pode acontecer se a educação escolar de adolescentes, por exemplo, apenas apresentar a eles seu cotidiano e não um modelo de ser humano mais desenvolvido? Se a adolescência é uma fase menos desenvolvida do que a fase adulta, que referência terá o adolescente para o seu desenvolvimento se o adulto não lhe apresentar esse modelo?

Para o autor, a atividade de comunicação íntima pessoal é a busca que o adolescente faz por um modelo de ser humano mais desenvolvido a fim de imita-lo. No entanto, “[...] que

modelo de ser humano adulto terá o adolescente, se os adultos apresentarem a ele somente seu cotidiano, reduzindo o trabalho pedagógico, por exemplo, ao ‘mundo do adolescente?’” (ANJOS, 2017, p. 53).

O adolescente não é mais considerado uma criança, muito menos considerado um adulto. A adolescência é uma etapa em desenvolvimento, em transição, e isso quer dizer que existe (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, o adulto. No contexto da educação escolar, cabe a esta, apresentar ao adolescente, o modelo ou a forma ideal (ou final) de desenvolvimento, “[...] ideal no sentido de que ela [a forma] consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final do desenvolvimento, alcançará”. (VIGOTSKI, 2010, p. 693). O modelo, a forma ideal, além de servir de base para o desenvolvimento do adolescente, serve, também, e concomitantemente, de base para a diretividade e a intencionalidade do ato pedagógico, pois um “[...] universo pedagógico que pretende dispensar os modelos condena-se ao empobrecimento e à instabilidade”. (SNYDERS, 1974, p. 107-108). O modelo, para o aluno, é caracterizado como meta a ser atingida, pois o adolescente não o domina no ponto de partida da aprendizagem. Ao passo que o modelo, por parte do professor, deve ser subsídio para um trabalho pedagógico direto e intencional, o que o configura como conteúdo precípua no ponto de partida e no ponto de chegada da atividade pedagógica. (ANJOS, 2017, p. 54)

Diante da atividade de comunicação íntima pessoal, Anjos (2017) afirma que o adolescente não está nessa atividade, mas sim, essa atividade é a que deveria ser acessível ao adolescente. No contexto da educação escolar, o adolescente deveria ter acesso aos modelos mais desenvolvidos de seres humanos, encontrados na história, na filosofia etc., e nos adultos que estão ao seu entorno como os professores, pais ou responsáveis. Para o autor:

A relação estabelecida entre os adolescentes escolares deve ser uma relação mediada pelas formas de comportamento mais desenvolvidas objetivadas pelo gênero humano. Se a atividade entre os adolescentes for reduzida apenas às experiências entre seus coetâneos, o desenvolvimento destes ficará aquém do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano, os adolescentes não atingirão um nível de desenvolvimento no qual alcançariam se tais atividades fossem mediadas pelo modelo ideal de ser humano, ou melhor, pelas máximas possibilidades do desenvolvimento humano. No capitalismo contemporâneo essa questão mostra-se de forma bastante contraditória e altamente problemática, pois os modelos de comportamento difundidos pelas diversas formas de mídia são, em boa parte dos casos, próprios à visão capitalista da sociedade e da vida humana, ou seja, a valoração das formas de comportamento, das atitudes e das personalidades toma como referência o quanto de dinheiro a pessoa venha a possuir. Um jogador de futebol, por exemplo, torna-se um modelo por causa da quantidade de dinheiro que ganha e não por causa do seu estilo de jogo ou suas atitudes como profissional e como pessoa. (ANJOS, 2017, p. 56)

Dessa forma, por mais que as atividades na escola deva considerar a relação entre os adolescentes e suas atividades dirigirem-se ao grupo, essas atividades devem ter como mediação as normas e relações estabelecidas entre os adultos. Para o autor, o trabalho sobre o grupo não pode ser confundido com atividades que dicotomizam teoria e prática, reduzindo tal trabalho a uma atividade esvaziada de conteúdos sistematizados. Além disso, Anjos (2017, p. 55-56) afirma que:

[...] o trabalho pedagógico com o grupo de adolescentes justifica-se pela possibilidade de desenvolvimento de relações que se constituam em germens de uma sociabilidade que seja o oposto do individualismo egoísta, imediatista e competitivo que é fomentado pela visão de mundo neoliberal. Portanto, não estou aqui defendendo uma adoção de formas de ensinar que se volte para o coletivo, tampouco um trabalho educativo que se deixa dirigir pela subjetividade do adolescente.

O autor acima citado afirma, também, a importância da transmissão e apropriação dos conteúdos sistematizados para que, de fato, ocorra o desenvolvimento psicológico do adolescente por meio da atividade de comunicação íntima pessoal. Dessa forma, a comunicação íntima pessoal é a relação, entre os adolescentes, mediada pelas normas morais e éticas estabelecidas entre os adultos, ou seja, uma relação mediada por objetivações humanas que, a partir das quais, estruturam-se, o sentido pessoal da vida e a autoconsciência do adolescente. Mas essas normas e éticas não podem ser internalizadas adequadamente pelo adolescente sem o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

É na adolescência que o processo de internalização das funções psíquicas superiores, como categoria intrapsíquica, tem seu auge formativo. Para Vygotski (1996, p. 63), “[...] tudo aquilo que era a princípio exterior - convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento - passa a ser interior”, devido ao pensamento por conceitos (ANJOS, 2017).

A internalização das normas, éticas, regras de conduta etc. só ocorrerá efetivamente a partir do pensamento por conceitos e, essa forma de pensar possível a partir da adolescência, só poderá se desenvolver por meio da apropriação dos conceitos científicos, dos conteúdos sistematizados como a ciência, a arte e a filosofia. Dessa forma o autor apresenta a dialeticidade entre a atividade de estudo, o desenvolvimento do pensamento por conceitos e a atividade de comunicação íntima pessoal. Em suma:

A ênfase aqui dada à atividade de comunicação íntima pessoal demanda, pelo menos, duas explicações. Em primeiro lugar, entendo que o adolescente “*não*

está” na atividade de comunicação íntima pessoal. Não se trata, portanto, de uma manifestação natural dessa atividade pelo simples fato de o indivíduo chegar à adolescência. Essa é a atividade que tem um papel mais decisivo que outras no desenvolvimento psíquico no período da adolescência inicial, e são as relações sociais entre os adultos que engendram a necessidade de tal atividade no adolescente. Se tais condições não forem garantidas ou se elas se apresentarem de forma limitada e fragmentada (como se apresentam, por exemplo, numa sociedade de classes), o desenvolvimento psíquico do adolescente se edificará numa relação espontânea e irreflexiva. (ANJOS, 2017, p. 56-57)

Com base em Davidov (1988), Anjos (2017) afirma que a atividade de comunicação íntima pessoal não pode ser estudada forma de um sistema de atividades ou de tipos coletivos de atividade, tais como os esportes, a comunidade, a escola etc.

A atividade de estudo é um desses tipos coletivos de atividade. Desse modo, a apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia, possibilita (mas não garante) o desenvolvimento de uma concepção de mundo para si, a qual mediará às relações entre os adolescentes para além do cotidiano, promovendo o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades. (ANJOS, 2017, p. 57)

Desse modo, surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional de estudo.

O segundo período da adolescência, ou idade escolar juvenil, é caracterizado pela esfera da atividade profissional/de estudo, ou seja, pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. Os adolescentes manifestam uma relação entre os interesses cognoscitivos e a escolha por uma profissão,

Nessa perspectiva, por meio da educação escolar, mesmo nas condições objetivas que impedem um desenvolvimento mais amplo da formação humana, os educadores comprometidos com uma educação transformadora devem oportunizar reflexões críticas diante do tema da escolha da profissão, considerando as múltiplas determinações envolvidas nessas escolhas. A educação escolar, portanto, deve favorecer ao adolescente uma análise histórico-social das escolhas profissionais, deve apresentar-lhes as contradições da sociedade capitalista e conscientizá-los dos graus de alienação do trabalho. Tal processo ajudaria na desfeticização de ideias cristalizadas oriundas da ideologia capitalista sobre o referido tema. (ANJOS, 2017, p. 58)

O papel da educação escolar seria a transmissão dos conhecimentos sistematizados, pois tais conhecimentos contribuem, decisivamente, para uma relação cada vez mais consciente com

a cotidianidade. A escola, desse modo, como aponta Duarte (2013), deve produzir nos alunos necessidades superiores, necessidades de conhecimentos não cotidianos.

Quanto à atividade profissional/de estudo, Anjos (2017) não a identifica com a inserção do adolescente no mercado de trabalho. O autor, com base em Duarte (2013), defende a transmissão e apropriação das objetivações genéricas para si, com o objetivo de formar um indivíduo que tenha uma relação consciente com a sua vida cotidiana, mediada pela genericidade para si.

A finalidade da inserção do adolescente no mundo do trabalho deve ser mediada e não imediata. A educação escolar, ao se apresentar como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano do aluno (DUARTE, 2013), possibilita a formação da personalidade e da concepção de mundo do adolescente para além das esferas da genericidade em si. A educação escolar de adolescente que tem a imediata finalidade prático-profissional, quando satisfaz as necessidades imediatas e pragmáticas do aluno (aluno empírico), tende ao esvaziamento dos conteúdos sistematizados e, conseqüentemente, à formação de uma personalidade em si, cotidiana e mais propensa a adaptar-se à lógica do capital. (ANJOS, 2017, p. 62)

Destarte, a educação escolar, ao transmitir os conteúdos sistematizados, não cotidianos, possibilitará o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do adolescente, a fim de que este possa chegar, “[...] tal como afirmou Gramsci (1991, p. 132): ‘[...] aos umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.’” (ANJOS, 2017, p. 62).

Portanto, as capacidades psíquicas engendradas na etapa da adolescência não são manifestações metafísicas, tampouco fenômenos biológicos e naturais. Este capítulo corrobora a necessidade de superarmos as concepções idealistas e biologizantes sobre a adolescência a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural. Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento psíquico ocorre por meio da complexidade da atividade social e, no caso da adolescência, a atividade de estudo possibilita o desenvolvimento do pensamento por conceitos e cria novos motivos para o surgimento da atividade de comunicação íntima pessoal, onde o adolescente poderá se apropriar das objetivações genéricas para si (como a ciência, a arte e a filosofia) de forma mais adequada. Nesse processo podem surgir as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro.

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ARTE COMO AUTOCONSCIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA HUMANIDADE

Embora já tenhamos citado, no capítulo 1, o conceito de trabalho educativo formulado por Dermeval Saviani, pedimos licença ao leitor para citar novamente esse conceito, já que o mesmo fornecerá o ponto de partida para este capítulo.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2011, p. 17)

Para se produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens é necessário o conhecimento sobre essa humanidade produzida historicamente, ou seja, é necessária a autoconsciência do desenvolvimento da humanidade.

Como nos explica Costa (2018, p. 51), Lukács analisou a arte como uma forma de reflexo humano da realidade cuja especificidade reside na produção histórica da autoconsciência do desenvolvimento da humanidade:

Para Lukács (1966b), o reflexo estético é capaz de dar concretude à experiência social, contribuindo para a cognição do sujeito e do mundo, para a compreensão das condições de existência para além do âmbito individual. Assim, de acordo com o filósofo, o especificamente estético de um tal reflexo consiste em ser “autoconsciência da humanidade”, reconhecimento do solo histórico, social e concreto de toda experiência a ser representada, enfim, forma de conhecimento pela qual a realidade revela-se ao homem.

A reflexão que apresentaremos neste capítulo visa ser uma síntese dos estudos que teóricos da pedagogia histórico-crítica vem realizando desde a década de 1990 na direção da aproximação entre as análises dos vários aspectos do trabalho educativo e as reflexões no campo da teoria estética realizadas pelo filósofo marxista húngaro György Lukács.

3.1 O início da aproximação entre a estética lukacsiana e a pedagogia histórico-crítica

Em sua tese de doutorado, Duarte (1992, p. 118) incorporou a reflexão estética lukacsiana à reflexão pedagógica sobre as relações entre a formação dos indivíduos e a objetivação histórica do gênero humano:

É da máxima importância para a análise do processo de formação do indivíduo a questão da relação entre este e o gênero humano, enquanto relações mediatizadas pelas circunstâncias histórico-sociais concretas nas quais vive o indivíduo. O grau de complexidade dessa questão é tal que exigiria, por si só, uma tese à parte. Apenas para exemplificar a direção em que penso que poderia ser realizada a análise dessa questão e a forma como me posiciono perante ela, analisarei aqui a reflexão realizada por Lukács [...] sobre a obra de arte enquanto mediadora entre o indivíduo e a autoconsciência do gênero humano.

Temos aí algo que interessa diretamente à análise realizada no terceiro capítulo desta tese. Em *O adolescente* temos uma personagem central que é um indivíduo em formação em circunstâncias histórico-sociais concretas que fazem a mediação entre esse indivíduo e o gênero humano. Nesse ponto de sua análise teórica, Duarte (1992) faz considerações sobre as relações entre a realidade existente e as possibilidades de sua transformação:

A captação subjetiva da unidade objetiva do gênero humano ou, em outras palavras, a apropriação subjetiva da essência humana objetivada, não se realiza a não ser pela mediação das relações sociais concretas. Ainda que o dever-ser (a sociedade que queremos) se contraponha subjetivamente ao ser (a sociedade em que vivemos), por considerar a realidade presente uma realidade humana alienada, o ser é necessariamente o ponto de partida tanto para a proposição teórica do dever-ser, quanto para a transformação prática do ser no sentido da realização do dever-ser. (DUARTE, 1992, 121-122)

Mas o autor então levanta a seguinte questão: se para a estética lukacsiana a mimese é uma categoria explicativa da forma específica da arte refletir a realidade, como ela contribuiria para esse posicionamento sobre o dever-ser? Duarte cita, então, a seguinte passagem de Lukács:

[...] a grande maioria das obras de arte reflete imediatamente as relações e estruturas dos homens que influem diretamente em seu destino nas sociedades existentes em cada caso. A personalidade de cada homem delineado pela arte, o modo essencial de cada sentimento que alcança a expressão artística, está atado, com os fios da vida verdadeiramente vivida, a esse terreno imediato de toda a vida humana. Ao recordar-se novamente o caráter não utópico da mimese estética apresenta-se com toda razão a pergunta: e onde existe aqui campo para o delineamento de problemas do gênero humano? Para compreender-se corretamente a dialética que rege essas questões há

necessidade de se pensar nas relações humanas imediatamente dadas, desde a família até a classe e a nação, em seu modo de manifestação por meio das e através das paixões individuais e personalidades concretas. (LUKÁCS, 1982, p. 264 apud DUARTE, 1992, p. 123)

O herói de *O adolescente*, em suas relações com sua família e com outras pessoas, situa-se num contexto histórico-social específico, que é o do capitalismo da Rússia no século XIX e esse contexto faz a mediação entre as contradições que marcam o desenvolvimento de sua individualidade e o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano.

Duarte, após apresentar essa passagem de Lukács, formula a seguinte análise das relações entre os conflitos que movem o desenvolvimento da individualidade e os conflitos que movem o desenvolvimento da sociedade e do gênero humano:

O problema formulado por Lukács é de fundamental importância para sua Estética, em função dele definir a arte como autoconsciência e memória da humanidade, do gênero humano. O aspecto problemático reside justamente em caracterizar o que possibilita, na captação mimética da realidade pela arte e, conseqüentemente, na apropriação, pelos indivíduos, daquilo que está objetivado nos produtos da atividade artística, a ascensão à autoconsciência do gênero humano, através da vivência subjetiva-artística (receptiva ou criadora) de uma realidade singular. Para responder a essa questão Lukács mostra que a subjetividade dos indivíduos é construída através da apropriação das forças sociais objetivamente existentes, inclusive dos conflitos existentes entre essas forças, que impulsionam os conflitos vivenciados subjetivamente por cada ser humano. (DUARTE, 1992, p. 123-124)

O herói de *O adolescente* vive muitos conflitos que movem sua individualidade em busca de compreensão de si mesma e, ao mesmo tempo, são traduções, no plano pessoal, de contradições sociais mais amplas. Duarte (1992), assim prossegue com sua análise dessa questão:

Assim como as forças sociais objetivas entram em conflito (no caso, trata-se do conflito entre a tendência ao cerceamento da realidade às particularidades do aqui e agora e a tendência ao desenvolvimento da realidade no sentido da objetivação universal do gênero humano), também o indivíduo vivencia esse conflito, na medida em que as situações singulares das quais ele faz parte contêm, tanto objetiva quanto subjetivamente, as contradições que podem ser conduzidas tanto no rumo da autoconsciência do gênero, quanto no da absorção da consciência pela faticidade fetichizada das relações sociais de dominação. (DUARTE, 1992, p. 124)

Nossa tentativa nesta dissertação é exatamente buscar fazer da leitura de uma obra literária um processo de captação dessas contradições, desses conflitos que colocam em

movimento a formação de uma pessoa nessa fase da vida humana que é a adolescência, mas não o fazendo numa forma naturalizante que se deixe iludir por falsas universalidades ao desconsiderar que a vida de todo ser humano é sempre concreta e, portanto, uma síntese de muitas relações, de muitas determinações. Duarte cita então outra passagem de Lukács que aqui também reproduzimos por esclarecer esse potencial da obra de arte, de refletir essa dialética entre a vida cotidiana dos indivíduos e o a produção histórica daquela humanidade que Saviani, em seu conceito de trabalho educativo, afirmou que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

[...] ao serem traduzidas as forças sociais reais numa correta compreensão e conformação artística, forçosamente têm que exigir essa mesma forma também suas relações internas com a evolução do gênero humano, mesmo que não sejam ainda historicamente conscientes ou reflitam-se falsamente na consciência aquelas forças. A maneira como tudo isso aparece é de grande variedade na própria vida, de acordo com a fase evolutiva, a nação, a classe, etc. [...] Este endereçamento ao genérico, reconhecendo novamente a aludida variabilidade, que é quase ilimitada, está implícito no funcionamento de toda relação social. Cada uma delas têm, sob este ponto de vista, um duplo rosto: os fatos, as questões vitais, etc., são propostos a cada homem a partir dessa origem, porém esses fatos podem orientar sua intenção puramente a exigências do dia, ou ainda podem, sem abandonar essa vinculação direta, orientar-se no sentido dos problemas do gênero humano; as questões vitais podem não abandonar nunca o nível de uma utilidade meramente particular e podem conter – consciente, falsamente consciente, totalmente inconsciente - alusões à suprema generalidade da vida humana. Esta situação pode ser fonte de inumeráveis colisões. [...] Assim, pois, para a existência e a conformabilidade artísticas de contradições entre os indivíduos e relações e situações sociais – e ainda menos para sua referencialidade aos problemas do gênero humano - não é absolutamente necessário que as contraposições dialéticas sejam conscientes nos homens que trabalham e sofrem. Também neste ponto vale nossa marxiana divisa: “Não o sabem, porém o fazem”. (LUKÁCS, 1982, p. 266-267 apud DUARTE, 1992, p. 124-125)

Nossa intenção com a análise desenvolvida no terceiro capítulo é justamente a de se somar às muitas leituras feitas por pesquisadores ou por leitores comuns, que buscam na obra *O adolescente* a tradução literária dessas ricas e complexas relações entre as contradições vividas na cotidianidade de cada pessoa e as contradições no nível do desenvolvimento histórico do gênero humano.

Juntamente com o estudo dessa dialética entre a cotidianidade individual e o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano em Lukács, Duarte também realizou estudos sobre a dialética entre o cotidiano e o não cotidiano na obra de Agnes Heller, discípula de Lukács. Em artigo com publicação datada de 1993, Duarte analisa o conceito de vida cotidiana formulado por Heller e também as relações, na teoria dessa filósofa húngara, entre as

objetivações genéricas em si, que são as objetivações do gênero humano sem as quais não existe a vida cotidiana, e as objetivações genéricas em si, que são as objetivações mais elevadas produzidas pelo gênero humano, como a ciência, a arte e a filosofia. Apoiando-se na teoria de Heller, Duarte (1993) explica que se a vida de uma pessoa se limita à esfera da cotidianidade é porque as relações sociais alienadas impedem essa pessoa de se relacionar com as objetivações genéricas para si. O autor cita, então, uma passagem de Heller:

Creio que, no fundamental, a essência da alienação da vida cotidiana não há de ser buscada no pensamento ou nas formas de atividade da vida cotidiana, mas sim na relação do indivíduo com essas formas de atividade, assim como em sua capacidade ou incapacidade para hierarquizar por si próprio essas formas; em sua capacidade ou incapacidade, enfim, para sintetizá-las em uma unidade. De fato, esta capacidade depende da relação que o indivíduo mantém com o não cotidiano, isto é, com as diversas objetivações genéricas para si. (HELLER, 1982, p. 11 apud DUARTE, 1993, p. 78)

Essa linha de análise é desenvolvida por Duarte (1996) no livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Nesse livro, um dos aspectos da teoria helleriana do cotidiano explorados por Duarte é o da conceituação lukacsiana do processo de homogeneização. O educador brasileiro cita então a seguinte passagem de Heller:

A homogeneização é o critério que indica a saída da cotidianidade porém, há que sublinhar, não é um critério subjetivo. Do mesmo modo que a vida individual sem as necessárias formas de atividades heterogêneas não seria uma vida cotidiana que se reproduz, assim as objetivações genéricas para si não são reprodutíveis por si mesmas, sem o processo de homogeneização. É precisamente o processo de reprodução das esferas e objetivações homogêneas que exige categoricamente a homogeneização. Se uma necessidade necessita do Estado e do Direito, não poderá subsistir nem sequer um dia se não existem pessoas que, por um certo período de sua vida ou durante toda ela, estejam imersas no trabalho sobre a estrutura homogênea do Direito e tenham aprendido a pensar sobre tal base. Se uma sociedade necessita das ciências naturais, deve ter um certo número de pessoas que dominem os sistemas homogêneos das disciplinas particulares e aprendam a se mover neste âmbito, situando-se assim à margem da vida e do pensamento cotidianos. Se uma sociedade necessita de ações que se elevem acima da moral usual da vida cotidiana, que requeiram virtudes imediatamente genéricas, deve contar com membros que possam ser definidos como “gênios morais”, que guiados por motivações morais se elevem às objetivações morais. Se estas homogeneizações não se verificam no número e na medida necessários, as necessidades objetivas da sociedade permanecem insatisfeitas e as objetivações não chegam a se reproduzir. Eis aqui porque a homogeneização não é um critério subjetivo, e não o seria nem sequer se observássemos esse fenômeno – que agora consideramos em comparação com a vida cotidiana – sob a perspectiva do homem singular. (HELLER, 1977, p. 177 apud DUARTE, 1996, p. 62-63)

Da mesma forma que esse processo de homogeneização é necessário à atividade dos escritores de elaboração das obras literárias, é necessário também, ainda que não com a mesma intensidade, à atividade de leitura (ou recepção) das obras literárias. É necessário, portanto, aprender a ler obras literárias. Duarte (1996) extrai da citada passagem de Heller implicações para se pensar sobre a homogeneização na atividade educativa escolar.

Nesse ponto já podemos extrair dessas considerações sobre a necessidade objetiva do processo de homogeneização algumas consequências para a reflexão sobre a educação escolar. Na passagem acima citada, Heller mostra de forma bastante clara que o processo de homogeneização, isto é, que a elevação acima da heterogeneidade da vida e do pensamento cotidianos, é uma exigência da própria reprodução das esferas de objetivação genérica para si. Em outras palavras, as esferas não cotidianas da vida social não podem existir sem o processo de homogeneização, assim como a vida cotidiana e, com ela, a reprodução dos indivíduos, sem a heterogeneidade das atividades que a compõem. A educação escolar forma os indivíduos para a vida social como um todo, desde a vida cotidiana até as esferas não cotidianas. Por isso a educação escolar se constitui num processo de apropriação, pelos indivíduos, das objetivações genéricas para si como, por exemplo, a ciência. [...] Assim, a homogeneização impõe-se no processo educativo escolar antes de tudo pelo fato de que as esferas não cotidianas da prática precisam que os indivíduos mantenham com elas uma relação homogênea. A sociedade precisa de cientistas, isto é, de pessoas que produzam ciência e precisa também que os indivíduos não cientistas mantenham, em muitos momentos da vida social, uma relação com a ciência que ultrapasse a heterogeneidade pragmática da vida cotidiana. O mesmo pode ser dito em relação à moral, à política, à filosofia e à arte. (DUARTE, 1996, p. 63-65)

Como veremos no terceiro capítulo desta dissertação, o herói do romance *O adolescente* luta constantemente para conseguir realizar a homogeneização e conduzir sua vida adotando uma espécie de ideia guia, a de se tornar alguém tão rico e poderoso quanto um famoso banqueiro daquela época. Mas os conflitos de sua cotidianidade e o caráter alienado dessa ideia guia fazem com que os esforços por essa homogeneização rapidamente sejam anulados e o herói se deixe levar em alguns momentos pelos mais fúteis impulsos.

Ainda na década de 1990, Duarte apontou aproximações entre a filosofia de György Lukács e pedagogia de Dermeval Saviani em sua exposição intitulada *Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani* (DUARTE, 1994). Nesse texto o autor toma como referência as reflexões ontológicas realizadas por Lukács em sua *Estética* e em sua *Ontologia do ser social* e afirma que existiriam na obra de Dermeval Saviani elementos para uma ontologia da educação.

[...] para que uma teoria histórico-crítica da educação possa se constituir efetivamente em pedagogia histórico-crítica, ela precisa assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje. Esse posicionamento, segundo entendo, não pode prescindir de uma reflexão ontológica sobre a educação. Os elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani são justamente aqueles onde ele apresenta um posicionamento afirmativo sobre a essência do ato educativo. (DUARTE, 1994, p. 130)

Essa linha de análise, que busca nos fundamentos ontológicos do ser social as bases para o estudo dos fundamentos ontológicos da educação, se mostra presente noutro trabalho, intitulado *Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo* (DUARTE, 1998) em que o autor empregava esse referencial para polemizar com correntes da educação e da psicologia que procuravam aproximar a psicologia histórico-cultural de Vygotski ao construtivismo. Os esforços realizados por esse e outros pesquisadores, para mostrar os distanciamentos entre a psicologia vygotskiana e o construtivismo, aproximando-a da pedagogia histórico-crítica, fizeram com que os estudos sobre as aproximações entre a estética lukacsiana e a pedagogia histórico-crítica permanecessem em suspenso por um período até que fossem retomados e revigorados na segunda metade da década seguinte.

3.2 A arte, a formação humana e a pedagogia histórico-crítica

Em 2008 teve início uma nova fase nos estudos voltados às aproximações entre a estética lukacsiana e a pedagogia histórico-crítica, com a apresentação, no GT de Filosofia da Educação, na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de um texto intitulado *Arte e formação humana em Lukács e Vygotski* (DUARTE, 2008), em que o autor expunha as ideias principais de um projeto de pesquisa iniciado naquele ano. A partir daí tanto o autor como vários de seus orientandos desenvolveram um conjunto de estudos voltados a diversos aspectos da educação escolar tendo por referência as reflexões estético-ontológicas de Lukács. Considerando-se os objetivos desta dissertação, não nos propomos a explorar os vários aspectos abordados por esses pesquisadores em seus estudos. Centraremos nossa discussão em algumas questões mais diretamente conectadas ao objetivo de refletir sobre a formação humana na adolescência por meio do estudo da obra literária *O adolescente*.

Começaremos pela questão das relações entre obra de arte e realidade. De certa maneira já abordamos em parte essa questão quando citamos a análise de Duarte sobre a questão da mimese na estética lukacsiana. Mas agora retomaremos essa discussão porque, afinal, estamos

buscando numa obra de arte literária elementos para compreendermos a realidade da formação humana na adolescência.

Costa (2018) nos mostra que, para Lukács, a tese de que a arte reflete a realidade humana sintetiza dois princípios, o do realismo e o do humanismo:

Desse modo, com base nas considerações lukacsianas, podemos afirmar que a grande arte se fundamenta na visão humanista do mundo; pois tal arte, representando a totalidade intensiva da realidade, denunciando a mutilação do indivíduo e o esfacelamento da comunidade humana e evidenciando o núcleo da vida, geralmente escondido e deturpado pela pseudo-concreticidade fetichizada, investe contra o sistema capitalista. A visão humanista do mundo possibilita ao artista a captação de um conteúdo verdadeiro e, portanto, o humanismo latente no reflexo estético do mundo se concretiza no pressuposto segundo o qual toda grande arte, no capitalismo dominante, está sempre em conflito com a realidade social burguesa e, portanto, é essencialmente partidária, uma vez que toma posição em face da realidade que representa. (COSTA, 2018, p. 69)

No caso do romance *O adolescente*, a tomada de posição em relação à mutilação do ser humano na sociedade capitalista se expressa, entre outras coisas, pela aqui já mencionada escolha que Arkádi, o herói do romance, faz de uma ideia para guiar sua vida, a de se tornar uma pessoa que tenha tanto poder financeiro como um famoso banqueiro daquela época e, com isso, possuir um poder supremo sobre todas as outras pessoas. Como explica Bezerra (2015, p. 602):

Arkadi não queria o poder sobre a canalha trêmula como Raskólnikov, não queria o simples poder, *vlast*, como sinônimo de governo, queria o poderio, isto é, o *mogúchestvo*, palavra que significa ao mesmo tempo poder enorme e influência, e libera o indivíduo para fazer o que lhe der na telha. Inclusive não precisar de ninguém, recolher-se tranquilamente à sua “concha”, sem precisar prestar contas a ninguém, como afirma reiteradamente, pois em toda a vida tivera “sede de poderio, de poderio e isolamento”, porque essa é a via para atingir algo superior: “a consciência solitária e tranquila da força! Eis a mais plena definição de liberdade! [...] Sim, a consciência solitária da força é fascinante e bela. Tenho a força e estou tranquilo. Os raios estão nas mãos de Júpiter, logo, ele está tranquilo”.

O poder obtido pelo dinheiro tinha para o herói do romance, como valor máximo, como ideia suprema de liberdade, o isolamento, o afastamento total das outras pessoas. O egoísmo individualista que está no centro do liberalismo como visão de mundo assume aqui uma expressão inequívoca. Esse elevado grau de alienação da sociabilidade na sociedade capitalista é analisado por Duarte (2009) em um artigo intitulado *Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea*. O autor explica que:

Na sociedade capitalista, o dinheiro é o representante universal da riqueza material e não material e, por essa razão, é a mediação universal nas relações entre os indivíduos. Qualquer abordagem sobre a sociabilidade contemporânea que ignore ou secundarize esse fato estará condenada a permanecer na superfície, nas aparências e nas contingências. (DUARTE, 2009, p. 463)

O autor então argumenta que essa universalidade do dinheiro como mediação entre os seres humanos na sociedade capitalista tem como seu correlato a generalização da atitude fetichista dos indivíduos perante a realidade social. Apoiando-se na tese de Lukács, de que a arte teria uma missão desfetichizadora, Duarte (2009) defende então que cabe a mesma missão à educação:

Por sua vez, o trabalho educativo, seja com a arte, seja com outros conteúdos, tem a mesma meta, pois, se entendermos a educação como um processo pelo qual os seres humanos formam conscientemente outros seres humanos, esse processo só pode se realizar em sua plenitude se lutar contra o fetichismo na medida em o fetichismo é a própria negação do ser humano como criador de sua realidade e de si mesmo. Se a arte tem uma missão desfetichizadora, o mesmo acontece com a educação que não capitule perante o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. (DUARTE, 2009, p. 470-471)

Assumpção (2018) dá mais detalhes sobre a visão lukacsiana do papel da arte na luta contra a visão fetichista da realidade humana.

Lukács [...] discute, ainda, o que seria autoconsciência do gênero humano na arte. Esse questionamento acerca da autoconsciência na arte que pode ser sintetizado na seguinte questão levantada pelo filósofo húngaro: “até que ponto é realmente este mundo um mundo do homem, um mundo que ele possa afirmar como mundo próprio, adequado a sua humanidade?”. Nesse sentido, Lukács destaca o processo de desfetichização dos seres humanos. A missão da arte é mostrar o mundo como resultado da atividade humana. A arte intensifica sentimentos e evoca a sensibilidade humana para que se torne cada vez mais consciente a responsabilidade humana pela nossa realidade e forma de existência. O filósofo húngaro defende que a arte deve romper com a aparência fetichizada do real e, para que isso aconteça, a obra precisa colocar em primeiro plano a centralidade da ação dos seres humanos sobre a vida e sobre a realidade social. Desse modo, a estética contrapõe-se aos elementos que enganam os sentidos humanos, que distorcem os aspectos essenciais da vida e que reforçam uma formação humana esvaziada de sentido, na qual os indivíduos se veem como seres isolados, sozinhos e indefesos. (ASSUMPCÃO, 2018, p. 94)

Desfetichizar a visão que temos do mundo resultante da prática social humana é também um processo de luta pela superação da alienação da individualidade, da fragmentação da

personalidade em papéis sociais alienantes com os quais o indivíduo se identifica de forma espontânea e acrítica. Como explica Assumpção (2018, p. 94):

Lukács [...], para melhor explicitar a missão desfeticizadora da arte, lança mão de um verso de Goethe no qual ele afirma que “A natureza não tem núcleo nem casca; olha-te melhor, se casca ou núcleo és”. A peculiaridade decisiva para a estética é a coincidência existente, na obra de arte, entre a objetividade artística e o mais essencial e nuclear no ser humano. A metáfora da casca e do núcleo se encaixa perfeitamente ao objeto de estudo desse trabalho, ou seja, pode levar à compreensão da formação da individualidade para-si por meio das obras de arte. A relação emblemática entre casca e núcleo nos remete à relação entre a substância essencial da individualidade de uma pessoa versus a fragmentação dessa pessoa em uma multiplicidade de papéis sociais alienados [...]. Não é por acaso que, ao longo da história da literatura, inclusive, autores mundialmente reconhecidos eternizaram em suas obras representações animais para fazer emergir a metáfora da casca e do núcleo como é o caso de Franz Kafka [...] no livro *A metamorfose* e de Clarice Lispector [...] no romance *A paixão segundo G.H.*

Nessa mesma perspectiva lukacsiana da arte como posicionamento crítico em relação à mutilação do ser humano produzida pela alienação da sociedade capitalista, Costa (2018) mostra que o posicionamento crítico perante a realidade contido na obra literária não resulta de um desejo arbitrário e moralista do escritor, mas do esforço por traduzir literariamente a realidade humana em suas contradições:

Desse modo, a grande literatura, ou seja, a literatura que contempla os elementos fundamentais da arte realista defende apaixonadamente a *humanitas* e, logo, revela-se essencialmente partidária. A crítica da vida e da sociedade expressa na obra literária, entretanto, não decorre de um desejo subjetivo e moralizante do artista; pois já que a sociedade alienante do capitalismo tende, de forma objetiva, a dismantelar a unidade do homem, o escritor honesto, na tentativa de representar artisticamente a essência do real, é impelido inevitavelmente, em sua práxis criadora, a dar forma às tendências que reagem à fragmentação do homem e indicam a possibilidade de sua reunificação. (COSTA, 2018, p. 72)

Essas análises remetem a outra questão central na estética lukacsiana e igualmente decisiva para a pedagogia histórico-crítica que é a categoria de *catarse*. Em seu já aqui citado texto de 2008, Duarte dá algumas indicações importantes para o estudo dessa categoria em Vygotski e em Lukács. No caso do psicólogo bielo-russo Duarte cita uma passagem em que Vygotski explicita a questão das relações entre o social e o individual na *catarse* estética:

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a *catarse* e arrasta para esse fogo

purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VYGOTSKI, 1998, p. 315 apud DUARTE, 2008. p. 2-3)

Essa análise vygotkiana é importante para esta dissertação em razão da concepção que adotamos da adolescência como uma fase do desenvolvimento do indivíduo como um ser social. Por mais que o herói do romance *O adolescente* queira se ver isolado, o próprio desejo de se isolar é um produto das relações sociais das quais ele participa. Seu desejo por se isolar não brota de sentimentos puramente subjetivos e pessoais, mas é uma reação alienada a uma realidade social alienada e alienante.

Analisando a concepção lukacsiana de catarse, Duarte (2008) explica que para o filósofo húngaro essa categoria não é exclusivamente estética e, mais do que isso, sua origem não está na arte, mas na vida em si mesma. Duarte cita então uma passagem em que Lukács explica essa questão:

Como em todas as categorias importantes da estética, também na catarse se comprova que sua origem primária está na vida e não na arte à qual chegou a partir daquela. Como a catarse foi e é um momento constante e significativo da vida social, seu reflexo tem que ser forçosamente um motivo sempre recolhido pela conformação estética e, ademais, um elemento já presente entre as forças formadoras da reconfiguração estética da realidade. Em meu ensaio sobre Makarenko descrevi detalhadamente essa inter-relação entre o fato da vida, a reconfiguração e a aplicação consciente à vida, referindo-me à doutrina pedagógica desse autor. Ali tentei também mostrar que ainda que o fenômeno da catarse mostre já na vida certa afinidade com o trágico, razão pela qual se objetiva esteticamente do modo mais rico nesse domínio, abarca, entretanto, por seu conteúdo, outro domínio muito mais amplo. Postos agora ante a questão de se essa formulação permite ainda uma generalização ulterior, retomaremos nossas considerações anteriores sobre o caráter desfetichizador do estético e, em relação com elas, seu conteúdo positivo: toda arte, todo efeito artístico, contém uma evocação do núcleo vital humano - o que formula a cada receptor a pergunta goethiana de se ele é núcleo ou casca - e ao mesmo tempo, inseparavelmente dela, uma crítica da vida (da sociedade, da relação que ela

produz com a natureza). (LUKÁCS, 1972, p. 500-501 apud DUARTE, 2008, p. 2-3)

Como mostram os estudos aqui citados de Duarte, Costa e Assumpção, não há como se separar esses vários aspectos da estética lukacsiana, ou seja, a arte como reflexo mimético da realidade humana, o realismo da arte, seu humanismo, sua missão desfetichizadora concretizando-se na catarse que promove um duplo questionamento: da realidade exterior e da própria individualidade. Assim, como explica Duarte, a arte não é apenas um estudo da realidade humana, mas também um posicionamento em relação a essa realidade:

Lukács [...] afirma que “toda boa arte e toda boa literatura também é humanista na medida em que não apenas estuda apaixonadamente o homem, a verdadeira essência de sua constituição humana, mas também que, ao mesmo tempo, defende apaixonadamente a integridade humana do homem”. Essa maneira como Lukács entendia o humanismo da arte explica sua defesa intransigente do realismo, que não pode ser confundido com o naturalismo, o qual não consegue trabalhar artisticamente com a dialética entre essência e aparência e acaba tornando-se prisioneiro do fetichismo das formas alienadas que assume a vida cotidiana na sociedade produtora de mercadorias. Enquanto que o naturalismo ficaria prisioneiro dos detalhes de uma dada situação, o realismo captaria de forma artisticamente rica os processos e as tendências do movimento da história. (DUARTE, 2008, p. 4)

Duarte, então, mostra que a concepção lukacsiana da catarse produzida pela obra de arte exige a superação tanto de visões socialmente utilitaristas da arte como de visões da arte como socialmente neutra.

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na vida do indivíduo, mas tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir-se a priori as consequências, para a vida de um determinado indivíduo, do processo de recepção de uma determinada obra de arte. A compreensão do caráter formativo da obra de arte requer, segundo a perspectiva lukacsiana, a superação de duas concepções igualmente equivocadas: a do caráter absolutamente desinteressado da vivência artística e a do utilitarismo dessa vivência. (DUARTE, 2008, p. 6)

O autor extrai dessa reflexão lukacsiana implicações para a questão pedagógica, defendendo a necessidade de superação tanto das visões que preconizam que os conhecimentos escolares devem ter sua relevância avaliada por sua aplicabilidade imediata à resolução de

problemas da prática social cotidiana, quanto das posições pedagógicas que afirmam a neutralidade da educação perante os conflitos sociais.

Resta-nos ainda, neste capítulo abordar a questão do romance, já que nos propomos a analisar uma obra que se enquadra nesse gênero literário. Para isso recorreremos, no próximo item, ao estudo realizado por Costa (2018).

3.3 O romance como gênero literário surgido na sociedade burguesa e a questão da formação do indivíduo

Costa (2018, p. 76), apoiando-se em Lukács, argumenta que o romance é um gênero literário que expressa as contradições da sociedade burguesa:

Lukács define o romance como forma de expressão tipicamente burguesa, cuja matéria diz respeito às contradições sociais do desenvolvimento capitalista. Sendo assim, podemos dizer que o gênero romanesco só pode ser compreendido a partir da relação com seu conteúdo específico, a sua matéria social: as contradições de classe da sociedade capitalista e a unidade inseparável do progresso da sociedade e da mais profunda degradação humana originada por esse modo de produção.

Como procuraremos mostrar no terceiro capítulo desta dissertação, o romance *O adolescente* expressa as contradições do capitalismo russo do século XIX por meio das contradições enfrentadas pelo herói do romance em seu processo de formação, de transição para a vida adulta, de busca de construção do núcleo de sua individualidade.

Costa (2018, p. 77) explica que o romance é em si mesmo, como gênero literário, uma luta contra a destruição do humano pelas forças alienantes do capital:

O romance moderno, portanto, nasce da luta ideológica da burguesia contra o feudalismo e, ao mesmo tempo, já reflete as anunciadas relações contraditórias do desenvolvimento capitalista. “Os grandes escritores, Cervantes em particular, lutam duplamente: contra a antiga e a nova degradação do homem” (LUKÁCS, 1981, p. 179). Podemos dizer, portanto, que “a história do romance é a história de uma luta heroica, que frequentemente trilha caminhos tortuosos, mas luta vitoriosa contra as condições desfavoráveis que a vida burguesa impõe à figuração poética” (LUKÁCS, 1981, p. 183).

A pesquisadora alerta, entretanto, que o fato do gênero romanesco ser um produto da sociedade capitalista não significa que ele se reduza a uma expressão da degradação humana produzida por essa sociedade. Afinal, trata-se de uma sociedade contraditória, que produziu

historicamente tanto o desenvolvimento do humano como sua negação. Nesse sentido, os grandes romancistas conseguem traduzir em suas obras as contradições dessa sociedade:

Perante a hostilidade do capital ao humano, o romancista é levado a refletir a realidade social, o mundo dos homens, como uma totalidade viva constituída pela unidade contraditória de essência e aparência, em um processo que expõe ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas. O grande romancista, assim, pode promover uma ruptura com a aparência fetichizada da realidade, ao evidenciar a condição humana cercada por fatores sociais que obstruem as possibilidades de desenvolvimento humano. (COSTA, 2018, p. 80)

No terceiro capítulo procuraremos destacar como o grande romancista Dostoiévski consegue, em seu romance *O adolescente*, fazer o leitor acompanhar e, por assim dizer, vivenciar literariamente os conflitos vividos pelo herói, que sofre interiormente com a luta de forças opostas de sua individualidade em formação, que apresenta tanto tendências ao seu desenvolvimento como ser humano, como também tendências opostas, de profunda alienação, por vezes beirando a autodestruição. Dessa maneira, Dostoiévski produz no leitor um movimento subjetivo que pode, a depender das suas experiências anteriores, produzir uma reação de oposição às forças desumanizadoras que se fazem presentes nas lutas vividas pelo herói do romance.

Como expressa Costa (2018, p. 81):

No grande romance, esse caráter de porta-voz do gênero humano possibilita ao escritor, além de figurar objetivamente a realidade na totalidade de suas determinações, posicionar-se diante das tendências objetivas da realidade, isto é, em defesa da própria humanidade, reiterando a grandeza e a integridade do homem no embate contra a alienação.

Costa (2018) então explica que para traduzir a realidade como totalidade, o romance deve construir uma totalidade e, dessa forma, ele não é uma cópia de aspectos parciais da realidade, mas um todo em si mesmo que concentra à sua maneira as relações essenciais que a cotidianidade normalmente não permite que o sujeito apreenda.

Como explica Lukács [...], a figuração desse conjunto deve dar ao leitor a impressão de uma totalidade, ou seja, a figuração de um círculo limitado de homens e de um grupo restrito de objetos deve provocar no leitor a impressão imediata da sociedade inteira em movimento, o que exige uma concentração artística, o abandono de qualquer cópia da realidade e a reserva de um lugar central para o elemento típico das personagens e das circunstâncias, em todos os momentos de seu percurso. (COSTA, 2018, p. 82)

Para que o romance seja essa totalidade na qual se concentram questões sociais essenciais, há necessidade do recurso do “típico”.

Para Lukács (2010a, 2011a), a tipicidade é a *conditio sine qua non* de todo romance realista, porque somente a partir do elemento típico, a obra literária consegue refletir corretamente a realidade e figurar a síntese de múltiplas determinações de uma determinada época numa forma esteticamente evocativa. Desse modo, o típico estético, no qual a particularidade se manifesta artisticamente e de forma mais intensa, corresponde à figuração do núcleo da vida e do homem, à síntese do universal e do singular. (COSTA, 2018, p. 83)

Parece-nos que assim está justificada nossa escolha metodológica de buscar num romance escrito por um autor clássico da literatura mundial contribuições para aprofundarmos nossa compreensão da adolescência como uma etapa da vida humana na qual se refletem as contradições sociais decisivas num determinado momento histórico. A passagem acima citada menciona a dialética entre singular-particular-universal, sobre a qual é necessário que façamos alguns comentários. O primeiro comentário, que já foi feito aqui em relação à categoria de catarse, é que Lukács ressalta que as categorias do pensamento, antes de serem categorias do pensamento existem na realidade objetiva, como movimentos do real. Costa cita uma passagem de Lukács que explicita isso muito claramente:

A particularidade é, antes de mais nada, uma categoria objetiva do processo objetivo da realidade, do mesmo modo que o são a singularidade e a universalidade. Uma das conquistas mais importantes do marxismo consiste na descoberta de que o processo de abstração que produz a universalidade (por exemplo, o trabalho socialmente necessário em relação ao trabalho individual concreto) não é, em primeira instância, resultado de uma abstração intelectual, mas tão somente o reflexo, na consciência humana, do processo social objetivo. Este é apenas um dentre muitos casos. O homem, faça o que fizer, encontra sempre diante de si uma mesma e única realidade (com suas categorias etc.). Mas os nossos diversos modos de reagir à realidade nos induzem a interpretar e a agrupar as categorias em relação tendencial à natureza dos objetivos do reflexo. Um caçador vê, num bosque, coisas diferentes daquelas observadas por uma pessoa que foi até lá para colher cogumelos; mas a diversidade das observações não elimina a unidade objetiva da realidade do ambiente. É deste modo que a particularidade se manifesta em relação a qualquer realidade, em todos os aspectos da nossa vida. (LUKÁCS, 2011 apud COSTA, 2018, p. 51-52)

Portanto, para Lukács a particularidade não é uma categoria exclusiva da arte, mas ocorre em todos os fenômenos da vida. No caso, porém, da obra de arte, a particularidade torna-

se uma categoria de especial importância pelo fato da obra de arte não se limitar às singularidades de uma pessoa ou de um evento e, igualmente, não se concentrar em leis universais abstratas despidas das múltiplas relações contidas nas situações concretas. A arte busca, por meio do particular, fazer a síntese entre o singular e o universal. Costa nos apresenta uma citação em que Lukács explica essa questão:

A função dominante dessa categoria na obra de arte e na recepção artística permite satisfazer uma grande necessidade social: alcançar uma unidade imediata e, ao mesmo tempo, multilateral, contraditória e unitária, entre singularidade e universalidade, entre personalidade e sociabilidade. A satisfação desta necessidade cabe principalmente à arte. Quanto mais desenvolvido é o homem, tanto mais ele é pessoa. Mas, para se tornar tal, de modo real, sério e profundo, não basta ocorrer uma combinação casual de particularidades individuais casuais: é necessário que a particularidade do gênero humano não se manifeste no homem como particularidade surda e muda, mas, ao contrário, que encontre em seus atos e suas palavras uma expressão sensata, uma verdadeira articulação humana. A continuidade – transmitida pela sociedade concreta – do gênero humano, que de outro modo seria muda, torna-se assim o caminho para a realização humana (genérica e, ao mesmo tempo, social e individual). Portanto, o tipo estético, no qual a particularidade se manifesta artisticamente e da forma mais intensa, indica o caminho da realização concreta do gênero humano. (LUKÁCS, 2011 apud COSTA, 2018, p. 52)

O herói de *O adolescente* e as situações por ele vividas não se aprisionam, em termos estéticos, às singularidades de uma pessoa e de um ambiente cultural, social e histórico. Se assim fosse, talvez muito pouco pudéssemos extrair da leitura desse romance em termos de compreensão da adolescência como uma fase do desenvolvimento individual humano. Na mesma linha de raciocínio, buscar nesse romance contribuições para entender a adolescência é diferente de estudar a adolescência em obras científicas como, por exemplo, as escritas por Vygotski e outros integrantes dessa corrente psicológica. Nessas obras científicas encontramos leis abstratas, universais, como aquela em que Vygotski afirma que as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no curso do seu desenvolvimento, primeiramente como funções intersíquicas e depois como funções intrapsíquicas. Como, porém, esclareceu Lukács na passagem citada por Costa, a realidade é uma só, em sua concretude histórica e social.

Comentada a questão da particularidade como síntese entre a singularidade e a universalidade, voltemos à questão do típico no romance, pois ela nos parece muito importante para a análise desenvolvida no terceiro capítulo desta dissertação. Como nos explica Costa (2018, p. 85):

Assim, conforme atesta Lukács [...], a figuração concreta das formas sociais significa a criação de personagens típicos, não porque estes correspondem à média estatística das propriedades individuais de um certo estrato de pessoas; mas porque neles, em seu caráter e em seu destino, manifestam-se as características objetivas, historicamente típicas de sua classe, as quais se expressam tanto como forças objetivas como seu próprio destino individual.

Arkádi, o herói do romance *O adolescente*, bem como os indivíduos com os quais ele se relaciona, são, na realidade, sínteses de muitas individualidades e suas relações. Por sua vez, o romance mostra de forma rica e intensificada, que o típico, em relação à questão da individualidade, não é algo que brote espontaneamente do interior da pessoa, mas algo que vai sendo formado nas relações com outras pessoas. Bezerra (2015, p. 620) argumenta que Arkádi foi se desenvolvendo por meio de suas relações com outras pessoas, especialmente com Viersílov e Makar:

Depois das longas conversas com Viersílov, o diálogo com Makar era o elemento que faltava a Arkadi para superar certas mazelas de sua formação e concluí-la. Como já se sabe, Arkadi começa o romance com a ideia de tornar-se um Rothschild, mais tarde se torna um dândi, contrata os serviços de um alfaiate francês e anda na última moda, entra de cara no jogo, sobretudo na roleta, no afã de ganhar muito dinheiro e, através dele, afirmar sua individualidade, sua superioridade sobre os outros. Num de seus diálogos com Makar, este repete o Evangelho de Mateus a seu modo e lhe sugere um antídoto contra todos esses sonhos burgueses: distribuir tudo o que tem e tornar-se servo de todos os homens. Assim ele se tornaria muito mais rico, alcançaria uma felicidade que não se traduziria em roupas caras nem no orgulho causado pela inveja dos outros, mas no amor multiplicado ao infinito, que atingiria o mundo inteiro. O fim de tudo isso seria uma comunidade de iguais, uma fraternidade universal. Extasiado com a sugestão de Makar, Arkadi exclama: “O senhor está propagando o comunismo, o verdadeiro comunismo!”. O velho fica encantado com a afirmação de Arkadi e pede explicações, que Arkadi lhe dá a seu modo. O velho apenas explica com exemplos práticos o que Viersílov tenta explicar de forma abstrata com a ideia da Idade de Ouro. Assim Makar fascina e contagia Arkadi, contribuindo de forma decisiva para a consumação do seu aperfeiçoamento. (BEZERRA, 2015, p. 620)

Passemos, então, ao terceiro capítulo onde apresentaremos as análises que fizemos de elementos, no romance *O adolescente*, que podem contribuir para os estudos sobre a adolescência como uma fase da formação humana.

4 RELAÇÕES ENTRE SOCIEDADE E FORMAÇÃO HUMANA NO ROMANCE *O ADOLESCENTE*

Perante os efeitos desumanizadores do capitalismo, o romance emerge como uma forma de luta contra a degradação capitalista do homem e, assim, defronta-se com o desafio de refletir o mundo dos homens como uma totalidade viva. Esse desafio leva o romancista a revelar a aparência como dissimulação da essência, em um processo que expõe ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas.

No romance de formação de Dostoiévski, *O adolescente*, podemos encontrar um profundo conhecimento de uma sociedade, de uma época, enfim, um profundo conhecimento de nós mesmos, pois o autor russo narra situações e atitudes humanas essenciais que ainda permeiam a nossa realidade (COUTINHO, 1967).

As obras de Dostoiévski, inclusive *O adolescente*, transcenderam o momento histórico e geográfico em foram produzidas e alcançaram uma condição de atemporalidade e dimensão universal, o que justifica nossa escolha por essa narrativa capaz de revelar tanto as tendências essenciais de seu tempo quanto a defesa da integridade humana e dos valores comunitários contra as forças da alienação.

Sendo, assim realizaremos no terceiro capítulo uma análise da obra *O adolescente*, de Fiódor Dostoiévski, com o intuito de ilustrar a visão de homem e de mundo desta dissertação. Assim, partimos do princípio de que na obra literária há subsídios capazes de nos proporcionar uma compreensão acerca da realidade, uma vez que sua forma artística pode possibilitar ao leitor compreender a realidade em sua totalidade dinâmica e contraditória.

4.1 O romance de formação e seu vínculo com as circunstâncias históricas

A vida de um jovem, seu desejo por aperfeiçoamento como indivíduo e sua busca por sua identidade correspondem ao mote do romance de formação, gênero literário de origem alemã e que teve seu auge entre os séculos XVIII e XIX. Embora tenha se constituído na Alemanha do final do século XVIII, o *Bildungsroman* ou romance de formação se desenvolveu em inúmeras outras literaturas, dentro e fora do continente europeu.

Tal gênero tem seu paradigma e protótipo em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, obra de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) publicada entre os anos de 1795 e 1796; mas a estrutura temático-formal do *Bildungsroman* e os traços característicos associados

ao modelo de Goethe ultrapassaram as fronteiras da sociedade alemã, adaptando-se aos mais variados contextos de produção e recepção.

Assim, podemos dizer que os distintos modos de produção, contextos de recepção, regras e grupos sociais acabaram determinando o processo de formação de diversos protagonistas dessa forma literária. Em outras palavras, o contexto sociopolítico-cultural, no qual um *Bildungsroman* é escrito e veiculado, exerce uma forte influência sobre sua elaboração.

Sob o aspecto morfológico, o termo *Bildungsroman* é composto pela justaposição de *Bildung* (formação) e *Roman* (romance). A cunhagem dessa designação de gênero deve ser atribuída a Karl Morgenstern (1770-1852), que em uma conferência sobre “[...] o espírito e as correlações de uma série de romances filosóficos” (MORGENSTERN apud MARTINI, 1961, p. 45, tradução nossa), em 1803, ressaltou o significado da ideia de “formação”:

Ele deverá se chamar *romance de formação*, em primeiro lugar por causa do seu assunto, porque ele representa a formação do herói em seu começo e em seu desenvolvimento, até um certo estágio de aperfeiçoamento; mas, em segundo lugar, também porque, exatamente através dessa representação, ele fomenta a formação do leitor, numa medida mais ampla do que qualquer outra espécie de romance. (MORGENSTERN apud MAZZARI, 2020, p. 14)

Mais tarde, Morgenstern relacionou o termo por ele criado ao romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, definindo assim a forma exemplificadora de definição do gênero:

[Essa forma de romance] poderá ser chamada de *Bildungsroman*, sobretudo devido a seu conteúdo, porque ela representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade [...]. Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se [...]. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós, alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época. (MORGENSTERN, 1988, p. 64-66, tradução nossa)

Parte da definição de Morgenstern advém de suas análises acerca das relações entre a epopeia antiga e o romance burguês. Para Morgenstern (1988, p. 66, tradução nossa), a epopeia revela:

[...] o protagonista agindo em direção ao exterior, provocando alterações significativas no mundo; o romance, por sua vez [mostra] os homens e o ambiente agindo sobre o protagonista, esclarecendo a representação de sua gradativa formação interior. Por isso mesmo, a epopeia apresentará antes os

atos do herói com seus efeitos exteriores sobre os outros; o romance, ao contrário, privilegiará os fatos e os acontecimentos com seus efeitos interiores sobre o protagonista [...].

Outra parte da definição determina a criação desse “signo literário” tão importante para a história da literatura. Os estudos de Morgenstern permitem-nos reconhecer que esse gênero se renova constantemente e, por isso, há obras que se aproximam mais das características definidoras de *Bildungsroman* e outras menos. De modo geral, podemos afirmar que há romances que se aproximam ou se afastam do modelo constituído por Goethe.

Conforme expõe Maas (2000), Georg Lukács, na *Teoria do romance*, obra publicada em 1916, atesta que esse modelo do romance de formação não teria mais lugar na época por ele designada como “momento pós-goethiano”. Segundo a autora, Lukács conclui que *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* representa “[...] o momento de resolução da crise instalada entre o indivíduo solitário e exclusivamente pessoal (protagonista do romance burguês) e o todo representado pelo mundo social, pela coletividade épica” (MAAS, 2000, p. 211).

Para o Lukács de 1916, o romance de Goethe simboliza “[...] a possível síntese entre os desejos subjetivos do indivíduo e a realidade social, [...] o equilíbrio entre a ação e a contemplação, entre a vontade de intervir eficazmente no mundo e a aptidão receptora em relação a este” (MAAS, 2000, p. 211). Trata-se, assim, do que ele chama de “romance de educação” (MAAS, 2000, p. 211).

Chamou-se essa forma de romance de educação. Com acerto, pois a sua ação tem de ser um processo consciente, conduzido e direcionado por um determinado objetivo: o desenvolvimento de qualidades humanas que jamais floresceriam sem uma tal intervenção ativa de homens e felizes acasos; pois o que se alcança desse modo é algo por si próprio edificante e encorajador aos demais, por si próprio um meio de educação. A ação definida por esse objetivo tem algo da tranqüilidade da segurança. Mas não se trata da tranqüilidade apriorística de um mundo rematado; é a vontade de formação, consciente e segura de seu fim, que cria a atmosfera dessa inofensividade última. (LUKÁCS, 2009, p. 141-142)

Como explica Maas (2000), com base nas análises lukacsianas, tal fórmula revela-se cada vez mais difícil de ser reproduzida nos modelos pós-goethianos. Nestes, os caracteres individuais deixam de ser exemplares, protagonista e destino tornam-se algo exclusivamente pessoal.

Lukács, portanto, verifica uma intensificação histórica da experiência subjetiva, no sentido da narrativa das experiências pessoais, do cotidiano privado. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* representa, então, “[...] o momento ideal, a última possibilidade literária de

representação da reconciliação entre indivíduo e realidade social, a síntese entre a subjetividade da história individual e o sentido épico da história coletiva” (MAAS, 2000, p. 212).

Lukács compreendeu assim o *Bildungsroman*, por meio de seu paradigma *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, não como uma narrativa predominantemente individual, na qual as questões particulares são o centro das problematizações, mas como um romance que se aproximaria da narrativa épica, na medida em que contempla também as aspirações e os questionamentos de uma coletividade. Entretanto, esse momento ideal da história do romance moderno seria historicamente datado; Lukács considera *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* como o ápice de uma forma destinada ao desaparecimento, uma vez que se alteraram os pressupostos históricos que lhe deram origem. (MAAS, 2000, p. 212, grifo nosso)

Bakhtin (1997), em *Estética da criação verbal*, também trata dos elementos próprios do romance de formação e considera-o um tipo de romance no qual a transformação do personagem corresponde ao próprio enredo.

Ao lado [do] tipo predominante e muito difundido, há outro tipo de romance, muito mais raro, que apresenta a imagem do homem em devir. A imagem do herói já não é uma unidade estática mas, pelo contrário, uma unidade dinâmica. Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma grandeza variável. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de romance de formação do homem. (BAKHTIN, 1997, p. 238)

Como podemos notar, a conceituação de Bakhtin assemelha-se à de Lukács, pois ambos afirmam que o aspecto central do enredo do romance de formação encontra-se justamente na transformação (educação ou formação) pela qual passa o personagem, no seu processo de desenvolvimento físico, moral, psicológico, estético, social ou político, que se dá geralmente desde a sua infância ou adolescência até um estado de maior maturidade.

Diante do exposto, podemos dizer que o gênero romance de formação possui necessariamente a presença marcante da visão de mundo do protagonista, edificada com base em suas experiências e reflexões sobre elas. Outra característica desse gênero é seu caráter didático, ou seja, o fato de o percurso do protagonista contribuir para a formação do leitor.

Como explica Moisés (2004), essa modalidade de romance figura as experiências por quais passam seus personagens ao longo de sua formação, em direção à maturidade, fundada na ideia segundo a qual “[...] a juventude é a parte mais significativa da vida [...], é a essência

da modernidade, o sinal de um mundo que procura o significado no futuro mais do que no passado” (MORETTI, 1987, p. 3-5, tradução nossa).

Segundo Maas (2000, p. 13), o romance de formação é “[...] uma forma literária de cunho eminentemente realista, com raízes fortemente vincadas nas circunstâncias históricas, culturais e literárias dos últimos trinta anos do século XVIII europeu”.

O *Bildungsroman* ultrapassa então sua natureza de fenômeno literário, tornando-se um objeto constituído também pelas projeções críticas e interpretativas que sobre ele se debruçaram. Ou seja, o *Bildungsroman*, como hoje o conhecemos, é um fenômeno constituído tanto pela sua inteireza de “entidade literária” como pela discursividade que dele se vem ocupando desde a criação do termo. Dessa forma, o *Bildungsroman* mostra-se ainda hoje como conceito em constante movimento, o que possibilita sua apropriação por parte das diferentes literaturas nacionais e dos mais diferentes modos de interpretação.

Apenas uma perspectiva que considere o *Bildungsroman* como uma forma histórica dinâmica permitirá fazer convergir as diversas e não poucas vezes paradoxais leituras que dele se tem feito; é apenas pela compreensão do *Bildungsroman* como um objeto formado predominantemente por manifestações discursivas que se poderá legitimar a existência de um *Bildungsroman* diferente a cada período histórico-cultural, a cada núcleo formador de significado. A compreensão de um tal mecanismo pode então legitimar a existência de um *Bildungsroman* medieval, um *Bildungsroman* barroco, um *Bildungsroman* clássico, um romântico, realista, capitalista, socialista, e até mesmo um *Bildungsroman* psicanalítico e um feminista. (MAAS, 2000, p. 262, grifo nosso)

Diante do exposto, podemos dizer a obra *O adolescente*, de Dostoiévski, publicado em 1875, constitui-se como um romance de formação; pois trata das experiências vividas por seu protagonista, ou seja, figura de forma artística o processo de educação, formação e consolidação da personalidade de Arkádi Makárovitch Dolgorúki. “Considerando os ingredientes de sua constituição formal [...], vemos que *O adolescente* acabou se constituindo como romance de geração, tema que por si só já o situa no universo do romance de formação [...]” (BEZERRA, 2015, p. 597, grifo nosso).

4.2 *O adolescente*: um romance de formação

Frank (2007), em sua obra intitulada *Dostoiévski: o manto do profeta*, afirma que *O adolescente* é escrito na forma de uma memória confessional em primeira pessoa e tem como tema o amadurecimento de um adolescente rebelde - Arkádi Makárovitch Dolgorúki -, que foi tristemente afetado pelas vicissitudes de sua infância e adolescência, desorganizadas dentro de uma família acidental, mas que aprende a se aceitar e adquire um senso de responsabilidade

social. Nessa obra, por meio da figuração de diferentes tramas, Dostoiévski ilustra o caos moral da sociedade russa - especialmente de sua classe alta -, a violação da estrutura familiar ou do código moral que rege as relações sociais.

[...] o romance é o único gênero nascido em plena luz do dia histórico, é um gênero em formação, e só um gênero em formação é capaz de dar conta de uma realidade em formação. Em 1861 a servidão feudal é abolida na Rússia, criando-se, assim, as bases reais para a constituição de uma sociedade efetivamente capitalista. Dostoiévski escreve *O adolescente* em 1876, quando o novo sistema completava oficialmente quinze anos, ou seja, entrava em sua adolescência, era um sistema econômico em formação. Assim, um narrador adolescente em formação fala de um sistema adolescente em formação. O ano de 1876 é um período de aceleração do desenvolvimento do jovem capitalismo russo. Portanto, a época da escrita do romance coincide com a escalada ampla e profunda do poder do dinheiro em todas as esferas da vida econômica, social e cultural da Rússia, o que arrasta, num desvario incontido, todos os segmentos sociais de alto a baixo: nobres, plebeus, gente honrada e gente desclassificada, todos metidos no mesmo balaio e movidos pela sede de dinheiro, do ganho a qualquer custo, das apostas de grandes somas em casas de jogo, da agiotagem em larga escala à especulação em todas as suas formas. Esse clima de caos e desordem atinge particularmente a nobreza, que, apesar de ainda manter o controle do Estado, sua decadência moral transparece com nitidez em representantes de linhagens mais antigas e tradicionais como a dos príncipes Sokólski. Serguêi, o mais jovem representante desse clã, com quem Arkádi mantém uma relação de amizade, mete-se em companhias de vigaristas de toda espécie, frequenta o carteado e várias casas de jogo, é preso por falsificação de promissórias e outros crimes e termina louco. É nesse clima de instabilidade geral, desordem e caos que Dostoiévski cria seu herói adolescente com a incumbência de narrar sua própria história, assim como a de sua família. (BEZERRA, 2018, p. 107, grifo nosso)

Dostoiévski retrata, assim, figura de forma artística o dinamismo que move a história, figura fatos essenciais situando-os em uma cadeia de outros acontecimentos históricos. Tais vicissitudes, por sua vez, marcam e caracterizam a personalidade de suas personagens e o comportamento de seus heróis em uma espécie de síntese da unidade da cultura (BEZERRA, 2015).

O adolescente é um romance diferente das demais obras de Dostoiévski, pois seu protagonista passa por um processo de formação, ou seja, seu enredo se estrutura sobre a ideia de educação e formação, algo que não havia aparecido ainda na vasta produção literária do escritor russo, uma vez que suas personagens anteriores são apresentadas ao leitor como figuras prontas na cena romanesca (BEZERRA, 2018).

Segundo Bezerra (2018), esse processo de educação, formação e consolidação da personalidade de Arkádi contempla os elementos constituintes do romance de formação, o que pode ser verificado já no título do romance.

A ideia de mudança, crescimento e formação já está contida na estrutura semântica do substantivo adolescente (*podróstok* no original) e em sua relação com a ideia de geração. Na obra de Dostoiévski, a onomástica e os títulos são todos intencionais e fazem parte de sua estratégia de composição, de sua poética. *Podróstok* é um substantivo dos mais comuns na língua russa, mas sua semântica aponta para uma associação imediata com a ideia de crescimento, de formação. Ele deriva do verbo *podrastat* (подрастать), que significa crescer ou ir crescendo, e deste verbo forma-se o particípio presente *podrastáyuschii*, isto é, crescente ou em crescimento. Este particípio, agregado ao substantivo *pokolénie*, isto é, geração, forma a expressão *podrastáyuschee pokolénie* (подрастающее поколение), que é o equivalente russo de nova geração, mas que, literalmente, significa geração em crescimento, em formação. Já o próprio substantivo *podróstok* é formado pela agregação da preposição *pod* (isto é, sob, debaixo de, que traduz, entre outras coisas, a condição de algo ou alguém que foi colocado debaixo de algo ou está sob o efeito de algum processo) com o substantivo *rost*, que significa crescimento, fortalecimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento, isto é, engloba, sozinho, todas as etapas do processo de formação. Completa-se o termo com o acréscimo do sufixo *ok*, formador de substantivo. A fusão da preposição *pod* com o substantivo *rost* implica uma ideia de movimento: Dostoiévski põe seu herói *pod rost* (isto é, em crescimento, em movimento, em formação), e nesse crescimento-formação ele percorre toda a narrativa. Um fato bem sintomático: há em russo uns vinte sinônimos de *podróstok*, como os mais aproximados *maloliétok*, *nessoverchenoliétnii* e *pareniók*, mas Dostoiévski preferiu justamente *podróstok* por ser este mais consentâneo com a sua ideia do romance e o clima em que sua narrativa se desenvolve. (BEZERRA, 2018, p. 103-104)

Assim, o narrador nos oferece um processo lento e gradual de busca por uma definição de sua autoconsciência aos vinte anos de idade, acompanhado da luta pela superação da condição de jovem pobre e negligenciado que precisou cuidar de si mesmo. “Tudo isso transcorre sob um leitmotiv: a procura do pai como elemento essencial do processo de seu amadurecimento e consolidação de sua personalidade” (BEZERRA, 2018, p. 106).

Os conflitos de Arkádi têm origem na solidão, na ausência da família; pois, a princípio, lhe é negado qualquer contato verdadeiramente humano com seus semelhantes. O protagonista de *O adolescente* representa o isolamento trágico da vida social, revela-se como a forma concreta da condição humana dos humilhados e ofendidos. Arkádi, entretanto, não aceita passivamente a vida limitada que o mundo lhe impõe e, assim, busca realizar algo que lhe possibilite uma autêntica realização humana. Desse modo, podemos dizer que Dostoiévski, como grande realista e humanista, mostra-nos que no interior do mundo alienado subsistem ainda alguns sucedâneos de comunidade autêntica, onde a solidão possa ser superada e os homens possam ser realmente realizados (COUTINHO, 1967).

4.3 O enredo da obra *O adolescente*

Todas as famílias felizes se parecem umas com as outras, cada família infeliz é infeliz à sua maneira.
(TOLSTOI, 2006, p. 11)

A análise aqui proposta tem como intuito organizar as ideias da visão de homem e mundo presentes nesta dissertação a partir do romance de Dostoiévski, uma vez que se parte do princípio de que na obra literária existem subsídios capazes de proporcionar entendimento mais complexo da realidade, uma vez que sua forma artística possibilita o autor subscrever elementos universais pertencentes ao gênero humano.

O adolescente de Dostoiévski é o jovem perpassado por inúmeras contradições ao que se refere às relações familiares, solidão, sentidos de vida que são atravessados pelo valor do dinheiro e sentimentos ambíguos que se direcionam até para si mesmo. Por mais que o adolescente do autor esteja contextualizado na sociedade russa da segunda metade do século XIX, ele também é capaz de refletir o adolescente da sociedade atual como se constitui, não porque essas são questões advindas de hormônios ou de uma fase que denomina-se “aborrecência”, mas porque essas são consequências de determinações históricas, sociais e culturais, sendo exatamente esse o ponto-chave de toda a análise: o romance de formação como história de formação do jovem Arkádi Dolgoruki.

A história é dividida em três partes e contada pelo próprio adolescente, onde se passa em São Petersburgo no século XIX. A personagem começa contando a seu leitor o desenho de sua história familiar, assim como o lugar que ocupa na trama de suas relações. Seu tempo de colegial fora marcado por humilhações passadas, tanto da direção do internato, quanto de filhos de condes e senadores que não o tinham como um igual. O jovem também se envergonha de sua mãe por seus trajes simples, mas, mostra que, suas maiores angústias constituem-se, em primeiro lugar, na relação conturbada com o pai: Arkádi o vê pela primeira vez aos dez anos e só retorna a presenciá-lo novamente aos vinte; e na ambivalência que carrega em seu sobrenome “Dolgoruki”, uma vez que se constitui tanto por ser um filho ilegítimo, assim como da contradição de ser um bastardo, e ainda carregar consigo um nome historicamente conhecido por ter pertencido a um príncipe das mais antigas dinastias da Rússia. Conta que em sua infância (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 11):

Sempre que eu entrava em alguma escola ou me defrontava com pessoas a quem, em virtude da minha idade, devia esclarecimentos sobre mim, em suma, a cada professora, preceptora, inspetor, pope - quem quer que me perguntasse

por meu sobrenome e ouvisse que eu era Dolgorúki, achava forçoso acrescentar: - Príncipe Dolgorúki? E todas as vezes eu era obrigado a esclarecer a toda aquela gente ociosa: - Não, *simplesmente* Dolgorúki. Ao fim e ao cabo, esse *simplesmente* começou a me deixar louco. Observo, como um fenômeno, que não me lembro de uma única exceção; todos perguntavam.

No entanto, importante ressaltar que é possível observar que a angústia do nome é também pertencente à angústia que constitui a de seu pai e sua ausência: “[...] é difícil que alguém tenha sentido tanta raiva de seu sobrenome como eu senti em toda a minha vida” (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 11).

Arkádi deixa evidente os sentimentos contraditórios que sentia quando criança em sua posição de bastardo. Seu histórico familiar é transpassado pela presença educadora de Tatiana Pávlovna - sendo essa uma espécie de parente rica que também foi responsável por manter seus estudos no internato - mas, principalmente, pelas relações conturbadas com as quais se deram sua existência: Sofia Andrêievna, sua mãe, e Makar Dolgorúki (também chamado de Ivénov) eram legalmente casados e servos de Viersílov. Após alguns anos vivendo como um casal, o patrão chega à fazenda, conhece Sofia e, então, os dois se apaixonam. Viersílov aproveita-se de sua condição de patrão, convida Makar para uma conversa em seu escritório e, a partir desse momento, o qual ambos estabelecem um diálogo – que, de acordo, com Arkádi, também foi demarcado pelo choro de Viersílov no ombro de Makar – decidem que Sofia ficará com o patrão. Makar, assim, torna-se um peregrino mantendo, nos anos posteriores, sua relação e conversas com Sofia e seus filhos por meio de cartas (BEZERRA, 2018).

Desse modo, devido à indiferença de Viersilov para com seus filhos, Arkádi foi entregue a um orfanato onde viveu sem uma figura paterna (situação a qual mostra pesar-te muito) e foi ridicularizado por todos os outros por ser filho bastardo. Nesse sentido, aprendeu a sempre se isolar e a fechar-se cada vez mais “dentro de si”, fazendo com que, as únicas relações que constituía eram as de humilhação por parte dos outros. A situação vivida constantemente por causa de seu sobrenome parece sempre reafirmar o ódio a ele, que, em última instância, virava-se para si mesmo.

Desde meus tempos de estudo nasci nas classes inferiores do colégio, assim que algum colega me ultrapassava em ciências, em respostas penetrantes ou em força física, imediatamente eu deixava de falar e andar com ele. Não que o detestasse ou desejasse seu fracasso; simplesmente me afastava porque esse é o meu caráter. (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 95)

As relações contraditórias da personagem principal vividas no âmbito da família e as relações de falta de aproximação que tinha com seus “colegas” do orfanato geraram sentimentos

também contraditórios voltados a si e, concomitantemente, em relação ao seu pai, figura mais significativa em seus relatos e conseqüentemente, possivelmente mais marcante na formação de sua personalidade. Logo no início diz: “É preciso nutrir por si mesmo uma paixão excessivamente desprezível para escrever a seu próprio respeito” (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 9), o que já evidencia os sentimentos contraditórios que sustenta para consigo mesmo e que se fazem presentes em vários momentos ao longo de sua narrativa. Essa característica também se faz presente em seus diálogos e outras relações, até mesmo com sua mãe, personagem que conta amar verdadeiramente (BEZERRA, 2018).

Sentimentos contraditórios e ambivalentes - e que se tornam ainda mais evidentes com sua forma ríspida de tratamento - portanto, aparecem fortemente direcionados a Viersílov, figura marcada, na tenra idade, por sua ausência e que possivelmente contribuiu na formação de uma criança ressentida que, na infância, buscava uma figura paterna em suas fantasias e, após seu crescimento por alguns anos, passou a buscar, dentro de contradições, na realidade concreta. Há muitos momentos em que o cita evidenciando a ambivalência do sentimento de admiração e que existe ao mesmo tempo com a repulsa, o que se faz presente também na *forma* com que o trata em seus longos diálogos (BEZERRA, 2018). No entanto, bastava um comportamento de apreço ou atenciosidade que:

[...] pois era essa humildade diante de mim, vinda de um homem como ele, de um homem da alta sociedade, independente e dotado de tantos atributos, que fazia renascer em meu coração toda a minha ternura por ele e toda a minha confiança nele. Mas se ele me amava tanto, por que então não me deteve no tempo de minha desonra? (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 223)

O processo de formação de pensamento, que se inicia logo nos primeiros anos de vida é, sobretudo, um processo da constituição da *forma* do pensamento e, conseqüentemente e concomitantemente, da forma de outras funções psíquicas na formação do indivíduo. Uma vez que essa constituição do psiquismo se dá por meio das relações dialéticas estabelecidas com a realidade, é possível dizer que relações intensamente contraditórias podem acarretar em sentimentos também intensamente contraditórios, muitas vezes, até incompreensível para quem os sente, tal como é o caso de Arkádi quando menciona que não entende o que sente por ele: “[...] não sei se o amava ou o odiava, mas ele preenchia todo o meu futuro, todos os meus cálculos para a vida - e isto aconteceu por si só, acompanhou o meu crescimento” (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 23). A busca pelo pai ocasionada pela sua ausência, como mencionada “[...] em cada sonho que eu tinha desde criança havia presença dele, girava em torno dele, acabava reduzido a ele” (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 23), culminou também em um

forte sentimento de solidão, estado esse que se estendeu e aparece, até mesmo, na formação da ideia que passa a dar sentido à sua vida: “[...] deem-me o Viérsilov todo, deem-me meu pai... eis o que eu exigia” (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 129).

Após a passagem de anos no internato, no auge de seus vinte anos, Arkádi se muda e começa a morar com Viersílov e sua mãe, Sofia. Os dois possuem um casal de filhos, mas agora, seu pai, é apaixonado pela filha do príncipe Sokólski, Catierina. Logo após a chegada de Arkádi ao local, ele a encontra na casa e a ajuda com a busca por um documento que está procurando que, caso não encontre, seu pai pode deserdá-la. Com isso, os dois passam a amar a mesma mulher.

A partir da segunda parte do livro, um fenômeno começa a ficar um pouco mais evidente: a busca pelo pai ausente da infância parece também se vincular a uma busca para se tornar na figura que ele representa. Nisso, sua tão famosa ideia que vem mencionando-a desde o começo consiste em:

O cerne de minha ideia, o cerne de sua força residia em que o dinheiro é o único caminho que conduz até uma nulidade ao primeiro plano. Talvez eu não seja sequer uma nulidade, mas sei, por exemplo, pelo que vejo no espelho, que minha aparência me prejudica porque tenho um rosto ordinário²⁴. Mas se eu fosse rico como Rothschild, quem se preocuparia com o meu rosto e quantos milhares de mulheres não voariam para mim com sua beleza, bastando apenas que eu assobiasse? Estou até convencido de que elas mesmas acabariam me achando belo, e com toda sinceridade. É possível que eu até seja inteligente. Se eu fosse um poço de sabedoria, logo encontrariam na sociedade alguém que fosse um poço e meio, e eu estaria perdido. Mas, se eu fosse Rothschild, esse sabichão, poço e meio de sabedoria, significaria alguma coisa a meu lado? Ora, aí nem sequer o deixariam abrir aboca! Sou talvez espirituoso; mas vamos que a meu lado eu tivesse Talleyrand, Piron—então estaria eclipsado: mas fosse eu um pouquinho Rothschild, o que seria feito de Piron e talvez até de Talleyrand? O dinheiro, evidentemente, é um poderio despótico, mas ao mesmo tempo é a suprema igualdade e nisto reside sua força principal. O dinheiro nivela todas as desigualdades! (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 96)

Conforme já apontado, a história de relações sociais vividas pela personagem principal não são nem um pouco positivas, ou, ao menos, não há lembranças delas para contar a seu leitor. Sendo assim, quando Arkádi evidencia que deseja enriquecer para voltar-se a sua solidão, está, ao mesmo tempo, substituindo a falta de relações de amor por uma relação com o dinheiro.

[...] resolvi em Moscou desistir de todos eles (isto é, de seus familiares) e me recolher definitivamente à minha ideia. É assim mesmo que escrevo: ‘recolher-me à minha ideia’, porque esta expressão pode significar quase todo

o meu pensamento principal – aquilo para que vivo neste mundo.
(DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 21)

Arkádi começa a enxergar no dinheiro um símbolo do poder total para operar o milagre de conduzir “até uma nulidade” indo de encontro às análises das relações alienadas que Marx faz mostrando que quem adquire poder econômico, adquire poder ideológico e, com isso, torna-se capaz de construir uma imagem de si proporcionada pelo capital. Assim, Arkádi vê que tornar-se um Rothschild, maior símbolo do capitalista, sua vida terá mais sentido.

Para realizar seus desejos a partir de sua relação com o dinheiro, Arkádi começa a economizar todo copeque recebido e a pensar em maneiras de investimento. No entanto, a personagem não deseja apenas acompanhar a situação econômica de sua época, mas principalmente, superá-la, estando apoiada em uma filosofia do dinheiro que irá neutralizar as diferenças e as desigualdades para nosso herói.

No entanto, ele deixa claro: não deseja unicamente o dinheiro, o qual remete ao poder, mas o poderio, “sede de poderio, de poderio e isolamento” (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 95), justamente porque o poderio representa a “liberdade” de não precisar mais se relacionar e, assim, também não precisar ouvir zombarias acerca de seu nome e nem enfrentar o desprezo e indiferença que, por tantos anos e momentos do presente narrado, seu pai lhe proporcionou. A representação do dinheiro para Arkádi é a predominante numa sociedade capitalista: o ser humano serve ao capital e ele tudo liberta.

Para a execução de sua ideia, a personagem inicia seu processo poupando todo dinheiro possível, até mesmo o de comer e parte para investir em leilões, especular ações e torna-se um adolescente investidor, insistindo na ação solitária, que não deve ser compartilhada.

Após o evento, o herói decide sair andando e encontra um depósito de lenha. Ao vê-lo, faz a escolha de provocar um incêndio. Por isso, sobe no muro, mas acaba caindo e ficando horas adormecido. Lambert o encontra na neve e o leva para sua casa. Arkádi começa a delirar a noite e diz ter um documento capaz de comprometer uma pessoa. Lambert, um antigo educador financeiro do nosso herói e que também se constitui totalmente da lógica do capital, começa a assediá-lo para entregar o documento. A companheira de Lambert tira a carta do bolso de Arkádi e a substitui por um pedaço de papel em branco. Ao possuir esse documento, Lambert ameaça Catierina envolvendo Arkádi na situação.

Na terceira parte do livro, Makar, “seu segundo pai”, já um típico andarilho russo, retorna para casa. A figura de Makar é completamente oposta à de Versielov, um homem caloroso, que busca afetividade e que gosta de viver a vida, independentemente do dinheiro. Ao

se defrontar com uma pessoa tão diferente de todas que conheceu ao longo de sua vida, Arkádi fica extasiado e diz a seu outro pai que deseja segui-lo, dizendo que ele é o que “esperava talvez há muito tempo” (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 380). Posteriormente a isso, as relações de Arkádi tornam-se mais afetivas e nosso herói parece ter sido salvo pela imagem do personagem que supera o capital, as relações alienadas e ausências, passando a encontrar o verdadeiro sentido de sua vida.

E assim, Dostoiévski termina seu romance deixando claro as forças sociais, históricas e de relações determinantes para a compreensão da fase da adolescência:

[...] É então que serão necessários escritos como o seu, e eles fornecerão o material - contanto que sejam sinceros incólumes ao menos alguns traços fiéis para que, a partir deles, se possa adivinhar o que pôde se esconder na alma de algum adolescente desse tempo confuso - é uma investigação nada desprezível, pois é a partir dos adolescentes que se criam as gerações [...] (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 589)

4.4 O adolescente e os determinantes históricos para sua formação

Arkádi, tal como o monstro de Frankenstein, é abandonado, humilhado e não desenvolve relações felizes com as pessoas. Tal como foi pensado pela autora da dissertação com a história de Frankenstein: qual a natureza humana? Ela é justamente a de *relação*. O homem se desenvolveu e criou seu mundo socialmente por meio do trabalho e é por meio dessa atividade e sua transmissão às gerações seguintes que continua se desenvolvendo: “[...] através dos outros, nos tornamos nós mesmos” (VYGOTSKI, 1929/2000).

Quando o humano busca “liberdade” que possibilite a solidão - não qualquer solidão, mas sim aquela - que não precise de enfrentar as relações em suas contradições que envolvem a família, os amigos, os julgamentos dos desconhecidos, ele está fugindo daquilo que lhe é próprio, ou seja, alienando-se, conforme as análises de Marx. A história de Arkádi é uma história de alienação, mas que a determinante se encontra na forma e modelo que a sociedade capitalista se constitui, afinal, Arkádi não pediu que nascesse na posição de bastardo e que essa, por sua vez, tivesse as determinantes sociais que possui e nosso herói também não foi ensinado a lidar com essas questões – teve de aprender sozinho por meio de modelos capitalistas de sucesso.

Ao longo do processo de periodização, o indivíduo passa por períodos que precisam ser visados por suas potencialidades e a atividade vital que caracteriza o período da adolescência é justamente a de preparação para o mercado de trabalho, essa que possui uma relação direta com

sentidos pessoais de vida. Mas é por meio da história do *O adolescente* que é possível perceber como nenhum período é isolado, conforme já apontado por Vygotski. Suas ideias, potencialidades e projetos teleológicos foram todas determinadas pelas relações que passou e construiu ao longo de seus vinte anos, uma vez que a ideia socialmente atribuída ao valor do capital e seu poderio que constituem a sociedade capitalista passou a constituir seu psiquismo, fez-se sentido de maneira a tentar superar vivências pessoais, que também são perpassadas por situações de época, contextuais, econômicas, familiares e tantas outras determinantes que estão desenhando e traçando o desenvolvimento de um único ser humano.

Se toda grande obra de arte é realista, conforme já tratado anteriormente nesta dissertação, Lukács manteve fortes críticas a escritores que desenvolviam personagens que não eram bem definidos em suas personalidades. Além disso, para o filósofo, personagens comuns também não tinham em si tendências universais próprias do desenvolvimento histórico, tal como é em uma obra realista. Ou seja, os personagens típicos caracterizavam-se por ter em si características particulares e universais (FREDERICO, 2013).

Nesse sentido, Bakhtin (2013) afirma que os personagens construídos por Dostoiévski sempre representam grandes ideais, e na obra em questão tratada nesta dissertação, a luta de classes, as contradições da sociedade capitalista em Viersilóv e seus reflexos em Arkádi, a busca pelo sentido de vida que não se desvincula do dinheiro assim como perda da verdadeira essência das relações humanas se fazem presentes simbolicamente e literalmente.

Cada personagem de Dostoiévski é uma ideia viva que se reproduz em características típicas de uma personalidade de pessoa, mostrando situações típicas, universais e singulares, fazendo com que se possa concluir que *O adolescente* é uma obra realista em sua excelência e muito potencialmente capaz de ocasionar catarses estéticas e mudanças na concepção de mundo.

4.5 Como a educação escolar teria mudado os sentidos pessoais de Arkádi?

O homem desenvolveu objetivações genéricas para a satisfação das suas necessidades engendradas socialmente, utilizando-as para relacionar-se com sua realidade interna e externa (ANJOS, 2017). Essas objetivações podem ser empregadas em duas categorias: “em-si” e “para-si” (DUARTE, 2013).

A categoria em-si relaciona-se com a espontaneidade do cotidiano, e a para-si, na sua superação, o que permite tornar-se capaz de estabelecer uma relação consciente com seu meio. As mediações que buscam satisfazer necessidades relacionadas ao pragmatismo e imediatismo

do cotidiano são objetivações genéricas em si, como por exemplo: os costumes de uma constituição de sociedade. Essas objetivações não exigem reflexões para sua apropriação (DUARTE, 2013; ANJOS; DUARTE, 2017). De acordo com os autores, um exemplo pertinente para esse conjunto é a aprendizagem da língua falada que acontece pela criança em sua tenra idade. Nesse processo, não há a complexidade de análises sintáticas e gramaticais.

Tendo as objetivações genéricas em-si como ponto de partida, o homem complexificou suas necessidades e atividade e tornou-se capaz de criar objetivações cada vez mais complexas, como a arte, a ciência e a filosofia, essas que por sua vez, constituem as objetivações genéricas para-si. Essas objetivações são mais complexas e, diferente do primeiro grupo, exigem reflexões e a superação da espontaneidade e do cotidiano (DUARTE, 2013).

Essa última modalidade de mediação torna-se necessária àquilo que Duarte (2013), pautando-se em Agnes Heller chama de *individualidade para-si*. Com isso, Anjos e Duarte (2017, p. 118) ressaltam:

Todo ser humano forma sua individualidade em si, devido à apropriação, desde a mais tenra idade, das objetivações genéricas em si, e não há sociedade que possa existir sem a mediação de tais objetivações. A apropriação, pelo ser humano, das objetivações genéricas para si, forma a individualidade para si, ou seja, a máxima possibilidade da formação do indivíduo, uma individualidade que se relaciona com a cotidianidade de forma consciente, mediada pelas objetivações genéricas para si. Portanto, assim como o gênero humano ascendeu-se de sua genericidade em si à genericidade para si, importa que o indivíduo também ascenda de sua individualidade em si à individualidade para si.

O indivíduo para-si se torna apto a superar a espontaneidade estabelecida com a vida cotidiana, uma vez que, a partir da internalização das várias formas de comportamentos, significados e sentidos da utilização de instrumentos criados pelo próprio homem, consegue estabelecer uma relação consciente com o cotidiano, agora com a possibilidade de escolha de determinados pensamentos e práticas frente aos embates da vida cotidiana. Em última instância, a relação com instrumentos mediada pela genericidade para-si torna possível a *condução da vida*, ou seja, ter o domínio de seu próprio comportamento e poder conduzir a sua vida de forma consciente, possibilidade a qual é potencializada no processo de formação do pensamento conceitual, característico da etapa da adolescência, conforme já apontado. Por isso, o momento da adolescência é primordial para possibilitar a mediação dessa genericidade (ANJOS; DUARTE, 2017).

Nesse sentido, o papel da educação escolar é propiciar desenvolvimento humano e por isso relaciona-se diretamente com a transmissão de conteúdos que podem ser classificados

como objetivações genéricas para-si, uma vez que a educação escolar também se constitui como ferramenta para emancipação social. Se ela tivesse feito parte daquele período talvez tivesse mudado alguns sentidos pessoais construídos por Arkádi, afinal, seus únicos modelos de sucesso eram os capitalistas em sua máxima intensidade. É também papel da educação propiciar modelos aos adolescentes, assim como destinar conteúdos em suas formas para potencializar o processo de formação de conceitos e sua própria atividade vital de estudo.

Uma vez que os conteúdos escolares mostram a essência da realidade e, principalmente, por meio deles evidenciam-se as relações *humanizadas* na contramão da hegemonia capitalista que mostra somente relações *alienadas*, é capaz de proporcionar desenvolvimento humano e assim passa a fazer parte do psiquismo mudando também suas outras funções psíquicas e, conseqüentemente, sua visão de mundo e sentidos de vida. No fim, parece que o próprio Dostoiévski aponta a relevância da educação para esse período: “[...] a partir dos adolescentes que se criam as gerações...” (DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 589).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tem uma função em nossa trajetória formativa, mas também esperar-se que ela possa desempenhar uma função como material de estudo para educadores e pesquisadores em educação.

Sobre a função desta dissertação em nossa trajetória formativa, como expusemos na introdução deste trabalho, a própria escolha pela análise de uma obra literária com o objetivo de colher elementos para melhor compreender a formação humana durante a adolescência foi algo relacionado à nossa vida, nossas escolhas e buscas. A riqueza e a densidade das obras de Dostoiévski e, em especial, do romance *O adolescente*, é algo que produz no leitor questionamentos de muitos tipos, movimenta a subjetividade tanto intelectual quanto emocional, gera rupturas.

Se apenas tivéssemos lido *O adolescente* da mesma forma que lemos tantas obras literárias, isso já seria um momento de homogeneização (no sentido lukacsiano e helleriano) em nossa vida. Mas, como pesquisadora em formação, o que fizemos nesta dissertação foi um exercício, bastante inicial e provisório, de estabelecimento de um diálogo intelectual entre nossos estudos em psicologia na graduação, em educação escolar no mestrado e nossas leituras de clássicos da literatura. Em nosso estágio na graduação buscamos unir a adolescência e a literatura pela mediação de um trabalho educativo. No mestrado procuramos unir o trabalho educativo e a adolescência pela mediação da adolescência traduzida num clássico da literatura. E em tudo isso estamos, tal como o personagem do romance, numa busca que, em nosso caso, é a busca de construção de nossa identidade profissional. A continuidade dessa busca por certo acrescentará novos significados e novos sentidos à etapa do mestrado.

Esperamos, evidentemente, que esta dissertação não desempenhe apenas uma função em nossa formação, mas também tenha algum significado para aqueles que estudam a adolescência, procurando compreender essa fase da vida humana e buscando formas de contribuir para que a educação em geral e a educação escolar em especial, promovam o desenvolvimento dos indivíduos durante a adolescência. Conscientes dos limites deste estudo, pensamos, entretanto, que ele possa ser um incentivo à realização de outros estudos que busquem aprofundar esse diálogo entre literatura, ciência e filosofia com o objetivo de fazer avançar a compreensão da formação humana.

No processo de desenvolvimento da individualidade, conforme analisou Duarte (2013), forma-se no início, na cotidianidade, a individualidade em si que é a base a partir da qual pode vir a se formar a individualidade para si. Mas esse processo, especialmente numa sociedade tão

alienante e tão contraditória quanto é o capitalismo, mostra-se repleto de conflitos, de avanços e recuos, de vitórias e derrotas. Analisando uma passagem de Vygotski, em que o psicólogo bielo-russo argumenta que o desenvolvimento infantil não é um processo linear de evolução gradual, Duarte (2013, p. 217) faz uma afirmação em relação a todo o desenvolvimento da individualidade: “Esse caráter conflituoso do processo de desenvolvimento da criança se faz presente em todo o vir a ser da individualidade para si. A pessoa que está nesse processo vê-se diante de conflitos em todos os campos da sua vida e sabe que deles não pode fugir.”.

Esse fato é mostrado de forma muito dinâmica nos conflitos vividos por Arkádi, como explica Bezerra (2018, p. 105-106):

Apesar de seus vinte anos, Arkádi ainda acasala em seu ser rompantes daquele adolescente ressentido, inquieto, e assim a narrativa se desenvolve num movimento pendular entre o hoje e o ontem. Desse modo, com a sofreguidão de quem guarda algo entalado e precisa desabafar, ele abre sua narrativa: “Sem conseguir me conter, dei início à história dos meus primeiros passos pela vida”³. Portanto, da casa dos seus vinte anos ele experimenta, registra e atualiza as sensações do menino que vê o pai pela primeira vez aos dez, fica extasiado, mas não sabe que tipo de sentimento o pai nutre por ele, sabe apenas que é um filho bastardo, um “simplesmente Dolgorúki”⁴, e essa dubiedade de sua filiação deságua na condição de menino revoltado e carente de uma imagem sólida do pai em sua formação, contagiando o narrador, que, numa inconsciente tentativa de ajustes de contas com Viersílov, constrói uma imagem deste profundamente ambígua. Viersílov é, de fato, uma figura profundamente ambígua, e ele mesmo diz a Arkádi que é capaz de experimentar ao mesmo tempo dois sentimentos diametralmente opostos. Essas incertezas em relação ao pai formam na alma do adolescente um conjunto de desencontros que marcam a sua personalidade, provocando em sua formação um movimento pendular entre polos morais opostos, num desdobramento, numa “dualidade” que ele qualifica como “uma das causas centrais de muitas de minhas imprudências cometidas no ano, de muitas torpezas, até de muitas baixezas e, subentende-se, de minhas tolices”. O crítico Nikolai Tchirkóv, autor de um notável estudo sobre Dostoiévski, define esses vaivéns do comportamento de Arkádi como uma “antinomia entre o social e o antissocial” presente na alma do adolescente, e é ela que leva Arkádi aos vinte anos a oscilar entre atos humanitários e nobres, como a tentativa de amparar a menininha Arínotchka, a pura cafajestice e o envolvimento com vigaristas como Stebielkóv e Lambert, além de outras derrapagens morais igualmente graves. Assim, o narrador nos oferece um processo lento, gradual e ziguezagueante de definição de sua autoconsciência aos vinte anos de idade, às turras com a vida e à procura de seu próprio espaço.

O herói do romance vive conflitos psíquicos e morais. Em vários momentos da narrativa ele revela ter consciência de seu temperamento explosivo e mostra um arrependimento, não raro conflituoso, pelas atitudes que tomou em certas situações. E também revela ter consciência, também conflituosa, de comportamentos moralmente condenáveis que adotou em certos

momentos. Como explica Duarte (2013), há uma diferença entre a forma como o indivíduo em si alienado lida com os conflitos em sua vida e a forma como o indivíduo para si lida com os conflitos.

Os conflitos vividos pelo indivíduo em si alienado não geram o desenvolvimento de sua individualidade no sentido do para si, mas apenas dificuldades, muitas vezes grandes, que ele encontra para se autorreproduzir tal como é, no mundo tal como é. O que causa os conflitos é sua necessidade de melhorar sua posição no interior da divisão social do trabalho. O centro de seus conflitos é, portanto, sua particularidade. É importante frisar que isso não ocorre por razões exclusiva e originariamente subjetivas, mas tem origem no fato de que, na sociedade alienada, a maioria das pessoas passa toda sua vida tendo que lutar para assegurar as condições fundamentais da existência. (DUARTE, 2013, p. 219)

Já no caso do indivíduo para si, a maneira como este enfrenta os conflitos surgidos em sua vida e, principalmente, o sentido que esses conflitos têm para ele, diferem substantivamente da atitude do indivíduo em si alienado:

Os conflitos vivenciados pelo indivíduo em si alienado limitam-se, assim, àqueles surgidos quando algum obstáculo se interpõe à satisfação das necessidades de reprodução da particularidade tal como ela é. Já os conflitos vividos na formação da individualidade para si têm por principal motivação não a busca de satisfação das necessidades determinadas pela vida alienada, mas a satisfação da necessidade de uma vida humana. Os conflitos vividos pelo indivíduo para si são, antes de tudo, conflitos com a sociedade alienada e com a sua própria alienação. O fato de que o processo de ascensão à individualidade para si seja contraditório e repleto de conflitos não significa que o indivíduo para si não aspire a uma vida na qual ele se sinta bem no mundo; mas sim que ele deseja um mundo no qual todas as pessoas se sintam bem. (DUARTE, 2013, p. 219)

Arriscamos aqui a interpretação de que o herói do romance *O adolescente*, de Dostoiévski, está em processo de aprendizagem, buscando transformar os conflitos que marcam sua vida e suas relações com esses conflitos. Está em processo de desenvolvimento em direção à construção de sua individualidade para si. Se o romance tivesse continuidade, talvez pudéssemos acompanhar esse processo ao longo de toda a vida do herói. Afinal, a formação humana tem na adolescência apenas uma etapa de transição e não seu ponto de chegada.

Nessa direção, esperamos que este trabalho, mesmo com todas suas limitações, desperte em outros pesquisadores o interesse em buscar nessas confluências entre literatura, ciência e filosofia, obras literárias cuja riqueza ajude a compreendermos melhor a dialética entre humanização e alienação na vida humana contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Renato Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ANJOS, Renato Eleutério dos. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade na adolescência. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 228-246, 2014. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2941>

ANJOS, Renato Eleutério dos. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

ANJOS, Renato Eleutério dos; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, 2017.

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia. **Educação escolar e individualidade**: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BEZERRA, Paulo. Um novo romance no sistema de Dostoiévski. *In*: DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **O adolescente**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 595-620.

BEZERRA, Paulo. Um adolescente à procura de seu eu. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 28, p. 102-122, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i28p102-122>

COSTA, Larissa Quachio. **O romance na educação escolar**: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Literatura e humanismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **O adolescente**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**: categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa

perspectiva histórico-social. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 67-80, 1993.

<https://doi.org/10.5007/%25x>

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim *et al.* **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998.

<https://doi.org/10.5007/%25x>

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. *In*: REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. p. 1-14. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/arte-e-formacao-humana-em-lukacs-e-vigotski>. Acesso em: 12 maio 2021.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009.

<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p461>

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, 2012. Obra publicada originalmente em 1971. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011>

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino da Literatura. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FRANK, Joseph. **Dostoiévski: o manto do profeta (1871-1881)**. Tradução de Gerson de Souza. São Paulo: Editora da USP, 2007.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KNOBEL, Mauricio. A síndrome da adolescência normal. *In*: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011. p. 24-62.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014a. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014b. p. 119-142.

LUKÁCS, Georg. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: la peculiaridad de lo estético**. 2. ed. Traducción de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1972.

LUKÁCS, Georg. **Arte e sociedade: escritos estéticos (1932-1967)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MARTINI, Fritz. Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie. **Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte**, v. 35, n. 1, p. 33-63, 1961. <https://doi.org/10.1007/BF03375276>

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributo para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Prefácio. *In*: MAZZARI, Marcus Vinicius; MARKS, Maria Cecília (org.). **Romance de formação**: caminhos e descaminhos do herói. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020. p. 13-20.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORETTI, Franco. **The way of the world**: the Bildungsroman in European culture. London: Verso, 1987.

MORGENSTERN, Karl. Über das Wesen des Bildungsromans (1820). *In*: SELBMANN, Rolf. (ed.). **Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans**. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1988.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015a. p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015b. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>

TOLSTOI, Liev. **Anna Karenina**. London: Penguin Books, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Obra publicada originalmente em 1929. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo II. Madrid: A. Machado Libros, 2001.