



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social
Brasil

Souto de Oliveira, Adélia Augusta; Rocha Trancoso, Alcimar Enéas
PROCESSO DE PRODUÇÃO PSICOSSOCIAL DE CONCEITOS: INFÂNCIA, JUVENTUDE E
CULTURA

Psicologia & Sociedade, vol. 26, núm. 2, 2014, pp. 18-27

Associação Brasileira de Psicologia Social
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309332930003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**PROCESSO DE PRODUÇÃO PSICOSSOCIAL DE CONCEITOS:
INFÂNCIA, JUVENTUDE E CULTURA**
*PROCESO DE PRODUCCIÓN PSICOSOCIAL DE CONCEPTOS: NIÑEZ,
JUVENTUD Y CULTURA*
*CONCEPTS IN A PSYCHOSOCIAL PRODUCTION PROCESS: CHILDHOOD,
YOUTH AND CULTURE*

Adélia Augusta Souto de Oliveira e Alcimar Enéas Rocha Trancoso
Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, Brasil

RESUMO

Os conceitos são produções humanas, determinados pela condição social, histórica e cultural, e parte ativa das relações ético-políticas estabelecidas, inclusive, dentro do fazer científico. Refletem-se sobre a relação entre produção dos conceitos de infância e juventude e três aspectos fundamentais: o ambiente cultural diverso, complexo e potencializado na sua capacidade desestabilizadora pelos fluxos migratórios, a necessidade de uma ciência psicológica e sociológica epistemologicamente capaz de produzir conceitos dinâmicos que captem o objeto na sua realidade cultural, e a pesquisa como prática ativa de compreensão e produção de conceitos. É mister compreender a dialética entre completude e incompletude na criança e no jovem, além de desenvolver estratégias comunicacionais para melhor compreender as culturas infanto-juvenis e produzir leituras do tempo presente a partir de um fazer científico aberto.

Palavras-chave: juventude; infância; cultura; sócio-histórica; processos psicossociais.

RESUMEN

Los conceptos son producciones humanas, determinados por la condición social, histórica y cultural. Son parte activa de las relaciones ético-políticas establecidas, incluso, en el hacer científico. Se reflexiona sobre la relación entre producción de los conceptos de niñez y juventud en tres aspectos fundamentales: el ambiente cultural diverso, complejo e potenciado en su capacidad desestabilizadora por los flujos de migración; la necesidad de una ciencia psicológica e sociológica capaces de producir conceptos dinámicos que capturen el objeto en su realidad cultural; e la investigación como práctica activa de entendimiento y producción de conceptos. Es importante comprender la dialéctica entre lo completo y lo no completo presente en el niño/niña y el joven, además de desarrollar estrategias comunicacionales para mejor comprender las culturas infantiles y juveniles y aun producir lecturas del tiempo presente a partir de un hacer científico abierto.

Palabras-clave: juventud; niñez; cultura; socio-histórica; procesos sicosociales.

ABSTRACT

The concepts are human productions, determined under social, historical and cultural condition. They are an active part of the ethical-political relations established even within the scientific work. This paper reflects on the relationship between production of the concepts of childhood and youth and three fundamental aspects. The diverse cultural environment, complex and enhanced in its destabilizing ability of migratory flows. The need for an epistemologically psychological and sociological science capable of producing dynamic concepts that capture the object in its cultural reality. Research as active practice of understanding and production concepts. Is necessary understand the dialectic between completeness and incompleteness in children and youth. Develop communication strategies to better understand children and youth cultures. Produce readings from an open scientific work.

Keywords: youth; childhood; cultures; socio-historical; psychosocial processes.

Trazer para o debate o processo de produção social de um conceito, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, implica considerar a sociedade e sua história, e, nessa totalidade, tanto o conceito enquanto objeto como a pessoa que conceitua. Dentre outras coisas, essas implicações referem-se à concepção de uma ciência imbricada em um sistema e uma pessoa imersa em uma arena política repleta de significações.

Das significações existentes no diálogo entre a psicologia e a sociologia, os conceitos de infância e de juventude foram ganhando contornos que ora se imbricam e ora se distanciam. Delimitam-se, assim, esses conceitos e os desafios dessas áreas de produção de conhecimento acerca dos indivíduos em relação às estruturas sociais como objeto de compreensão, buscando compreender os processos psicossociais de produção de subjetividade de crianças e jovens a partir da relação com o empírico.

A partir desses construtos teóricos, as reflexões seguintes buscam apresentar uma articulação com os conceitos produzidos em pesquisas empíricas, realizadas em comunidades pesqueiras e turísticas, com crianças e jovens, sobre suas concepções a respeito de vivências de ser criança e jovem nas comunidades.

Processo de produção social de um conceito: materialidade e abstração

Abordamos aqui, do ponto de vista da Psicologia Social Crítica de base sócio-histórica e cultural, a produção e apropriação de conceitos, especialmente apoiados na proposta de desenvolvimento histórico do ser humano na perspectiva de Vigotski (Alpizar & Bernal, 2003; Pino, 2005; Sawaia, 2008; Vigotski, 1999; Zanella, Reis, Titon, Urnau, & Dassoler, 2007), que poderá lançar elementos para a análise e compreensão do processo de produção de conceitos. Nesse sentido, entendemos que a concepção de sujeito, de sociedade e das relações intersubjetivas deve ser abordada por meio de processos de significação. Essa concepção defende a tese de produção histórica do conhecimento científico, sendo necessária a busca de sua gênese para a compreensão de processos psicossociais.

Um conceito é uma produção social; não é um esforço exclusivo de abstração e nem um processo natural a partir da associação direta das palavras às coisas. Segundo Vigotski (1999), a formação de um conceito está diretamente ligada à experiência vivida. Analisando o modo como a criança no seu desenvolvimento vai formando os conceitos, ele afirmou que:

um conceito não é uma formação isolada, fossilizada, imutável, mas, sim, uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. ... a produção de um conceito é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo. (p. 67)

Conceituar determinada situação, grupo ou objeto, transcendendo o que afirmou esse autor, portanto, é considerar que o entendimento a respeito do que será conceituado deve estar sujeito aos processos criativos próprios de cada ambiente cultural. Além disso, é também considerar que o campo científico, que servirá como meio para o desenvolvimento desse conceito, não pode estar sujeito a dogmas.

A esse respeito, Alpizar e Bernal (2003), compartilhando dos pressupostos de construção sócio-histórica dos conceitos, observaram, porém, a possibilidade de o seu desenvolvimento estar sujeito ao que chamam de ideias fossilizadas, apoiadas em dois equívocos ainda comuns. O primeiro equívoco é o que atribui aos conceitos uma existência natural, como uma reafirmação dos fundamentos primordiais e originários da epistemologia moderna: existe uma verdade a respeito das coisas, e ela pode ser acessada por meio da correta dissecação do objeto estudado. Ou seja, os conceitos estão presentes nas coisas a serem conceituadas, quase como uma entidade, independente da lente de quem as enxerga e da própria pessoa ou uso dos objetos enxergados.

O segundo equívoco, também próprio da corrente de pensamento mais naturalista, a respeito da formação de conceitos, é entender a academia como um ambiente supostamente neutro na tarefa de construção de conceitos a respeito das várias coisas. É ingenuidade pensar na academia como a tutora ou a principal determinante na produção científica e, por conseguinte, de conceitos. Essa tarefa está presa a um emaranhado de fios que representam os mais distintos interesses. Faz sentido, então, pensar a ciência, a partir de Latour (2001), como um sistema circulatório, pelo que não faz sentido perguntar – ou se preocupar – a fim de saber qual é o centro, o coração da ciência, mas buscar perceber e entender quais são os componentes desse sistema e como eles interagem. Para esse autor, o sistema circulatório das ciências está composto por cinco diferentes circuitos, e precisam ser considerados nos estudos científicos “para reconstruir a circulação dos fatos científicos” (p. 118).

Tais circuitos trabalham de forma integrada e interconectados. Latour os denomina de mobilização do mundo, autonomização, alianças, representação pública, e os vínculos e os nós. O primeiro refere-se ao mundo que é convertido em novos argumentos,

mediações capazes de mudar a forma como as coisas se apresentam e, com elas, o posicionamento dos cientistas no debate. A autonomização se refere ao movimento de independência percorrido por uma disciplina qualquer ou qualquer grupo dentro dela em relação às demais, estabelecendo seus próprios critérios. Isso pressupõe uma capacidade de convencimento dentro da comunidade científica. O terceiro circuito, as alianças, é posto como imprescindível, pois responde pela capacidade de aglutinar interesses dentro e fora do ambiente exclusivamente científico. A representação pública vincula-se ao modo de conexão entre o que o autor chama de epistemologia espontânea das pessoas e as mudanças produzidas, de fato ou potencialmente, pelos achados científicos. Por fim, os vínculos e os nós, sem os quais os demais circuitos desapareceriam, posto que funcionam como o coração conceitual de todo o sistema.

A mobilização da produção científica representa em si mesma uma tensão de interesses a respeito do que, de como e para quê se produz conhecimento científico, sustentado a partir dos conceitos forjados nos espaços onde as questões políticas são transformadas em questões técnicas e vice-versa.

Diante do exposto até então, algumas afirmações sobre a produção de conceitos podem ser realizadas e reafirmadas. A primeira delas indica que os conceitos são formados no processo sócio-histórico, materialista e dialético; por isso, refletem concepções predominantes ou hegemônicas do ser humano, de estruturação econômica e social existentes, que perpassam sujeitos concretos. Além disso, os conceitos geralmente se submetem a um movimento de vai e vem. Estão em alta em um momento, depois desaparecem, reaparecendo mais à frente vestidos ou com a mesma roupagem. Nesse sentido, os conceitos são produções humanas; por isso, podem ser modificados. Não fazem parte de uma totalidade fechada, como queria o idealismo hegeliano, não podendo ser circunscritos de forma definitiva e intocável sem o risco e prejuízo de, como afirma Konder (2005), limitar a “infinita riqueza da realidade ao conhecimento”, pois, “para dar conta do movimento infinitamente rico pelo qual a realidade está sempre assumindo formas novas, os conceitos com os quais o nosso conhecimento trabalha precisam aprender a ser ‘fluidos’” (p. 51). Considera-se aqui que essa possível e provável transformação não requer necessariamente a aniquilação do conceito anteriormente formado, pelo menos no âmbito do uso geral na sociedade, mas superação e abandono do mesmo como fundamento de produção de sujeitos de forma hegemônica.

A segunda afirmação diz respeito ao campo de disputa simbólica e política da produção de conceitos. Por isso, os conceitos produzidos devem ser olhados com lentes de atenção, mas conscientes da condição de lentes que são, ou seja, que reproduzem um olhar, dentre outros tantos possíveis, com a ressalva de que é na condição objetiva que essas várias lentes e construções possíveis devem ser provadas. Quando se construiu, inicialmente, o conceito de civilização, por exemplo, amplamente utilizado pelas ciências humanas, estava em questão o estabelecimento de um padrão ideal de ser povo, justificando cientificamente ações concretas de dominação e escravidão de um povo por outro (Elias, 1990).

Podemos afirmar, portanto, que há uma interdependência entre a abstração e a materialidade no exercício de produzir conceitos. O produto final (a resposta generalizadora) deverá lançar luz ou solucionar uma situação concreta, que realmente atinge de forma significativa a vida de alguém ou de determinado grupo social. Produzir conceito requer apropriação, considerando-se a perspectiva materialista histórica.

Infância, juventude e cultura

Pensar a infância e juventude como um conceito, a partir das considerações acima elencadas, implica o entendimento de estarem sujeitas aos processos criativos próprios de cada ambiente cultural e suas interações intersubjetivas, bem como às disputas políticas próprios da convivência social. É também considerar que uma psicologia e uma sociologia que procuram compreender a vida como composta por estágios, interregnos de desenvolvimento correspondentes a determinado gradiente de posturas esperadas, a fim de se chegar ao objetivo final aprioristicamente predeterminado, não são apropriadas, na melhor das hipóteses, para nos ajudarem a produzir um conceito (ou conceitos) de infância e juventude sensível às diferenças presentes nas sociedades.

Esses três aspectos – ambiente cultural, epistemologia científica e prática da pesquisa empírica – são discutidos a partir de agora, com o propósito de apontar caminhos.

O ambiente cultural

A ideia aqui neste texto não é definir cultura de maneira exaustiva, abordando as principais correntes de pensamento desde os clássicos, como Durkheim (2001), aos mais modernos, como Mattelart e Neveu (2006), Canclini (2008), mas sustentar que, independentemente dos posicionamentos

epistemológicos defendidos sobre o processo de desenvolvimento humano, excluídas as visões naturalistas a respeito desse fenômeno, o estudo dos temas afeitos ao desenvolvimento da pessoa tornam-se intrincados, justamente devido à complexificação trazida pelos processos culturais. Em relação ao estudo de produção de conceitos, especialmente os vinculados às ciências sociais e humanas, tal complexidade se evidencia.

De acordo Mattelart e Neveu (2006), os estudos culturais antes e depois de sua institucionalização nos anos 1960, com a criação, na Universidade de *Birmingham*, do *Center for Contemporary Cultural Studies*, fazem uma trajetória sinuosa. Vão desde o entendimento restrito de cultura, como o conhecimento literário, das artes, da música erudita, onde os “homens de letras” são considerados heróis e deuses, com a missão de fazer o mundo se reencontrar, pois somente a “força vital” desta cultura “é capaz de reinserir a sociedade na vitalidade natural” (p. 21), ao de cultura no plural, como a produção humana, de todos os homens e mulheres. Essa produção pode caracterizar uma nação, um povo, um grupo. Os autores destacaram que culturas e subculturas – como partes, especialidades de um todo, um pedaço autônomo e íntegro –, caracterizam os chamados “anos de *Birmingham*” (p. 55) e se popularizam nas universidades ao redor do mundo, no período pós-hegemonia anglo-saxônica nos estudos culturais, reforçando a presença do elemento cultural nas análises sociais.

Na mesma direção, Appadurai (1998) e Featherstone (1997) aportam elementos que fortalecem essa ideia de complexidade contínua trazida pelos processos culturais aos estudos sociais. O primeiro deles trata do que denominam o desmanche da cultura, mostrando o quanto vai se tornando complicado categorizar uma cultura, entender determinado grupo ou a sociedade como um todo. As interações de símbolos, bens e imagens são tantas que a ideia de Durkheim (2001) da cultura como uma zona de silêncio, protegida das investidas manipuladoras externas, torna-se questionável. A cultura como cimento unívoco, que dá coesão a uma sociedade totalizadora, é algo difícil de conceber depois dos estudos culturais que se seguiram aos anos 1980 e, especialmente, após o advento da cultura como bem de consumo (Mattelart & Neveu, 2006). Simmel (1979), por exemplo, antecessor de Durkheim, já analisava a metrópole como uma ameaça à integridade cultural e mental dos seus habitantes, pois a intensidade dos estímulos enviados ao indivíduo é capaz de desintegrá-lo como unidade cultural.

Não obstante, Featherstone (1997) alertou para os movimentos de homogeneização cultural, vinculados ao que chamou de americanização, os quais sugerem “um processo de conquista e unificação do espaço global”, onde “o mundo transforma-se num espaço singular, domesticado, um lugar onde todos se tornam assimilados a uma cultura comum” (p. 21). A favor disso, segundo esse autor, concorrem as investidas do enorme avanço tecnológico e da economia. Ambas as esferas (ou panoramas, na visão de Appadurai [1998]) são desenvolvidas a partir do paradigma da “commoditização” (p. 311), da fabricação de um mercado consumidor amplo e o mais homogêneo possível, a fim de serem satisfatórios e lucrativos. Assim, buscam a padronização da cultura.

No entanto, a tentativa de uniformidade global forja, no próprio processo de homogeneizar, centros e periferias, sendo os fluxos migratórios aqueles que contribuem para desestabilizar tanto o Estado-nação, tomado em sua concepção clássica, quanto a homogeneização cultural pelo fato de representarem permanências identitárias e culturais. Podemos destacar, como exemplos para as duas questões, tanto a população legal latina nos Estados Unidos, que possui força eleitoral e permanece vinculada ao que poderia ser chamado de cultura original, como a crise no mundo do trabalho e das relações na Europa, especialmente a partir dos anos 90, devido à migração intensa dos europeus do leste, africanos do norte e meso-orientais, em busca de emprego, e que se tornaram uma espécie de comunidades locais expatriadas (Canclini, 2008; Sahlins, 1997).

Os processos globalizantes, ainda que caracterizados pela tendência homogeneizante, considerando que o mercado, na sociedade capitalista, é um agente que se sobrepõe aos demais, como a cultura e a economia (Appadurai, 1998), deparam-se com o local, ainda que recolocado em outro lugar pelos processos migratórios, como forma de resistência, como que reafirmando a condição histórica, material e dialética dos processos psicossociais. A cultura local e global pode ser entendida como algo essencialmente relacional, devido à capacidade das pessoas de ressignificarem os símbolos, sejam quais forem suas origens (Featherstone, 1997).

É nesse ambiente de pluralidade cultural que crianças e jovens nascem, vivem, convivem e concretizam as possibilidades da potência humana que trazem. São atravessados pelas tentativas de homogeneização, a partir da concepção das pessoas como mais consumidoras do que produtoras de cultura, produzem tácita ou conscientemente uma resistência fortalecida pelas múltiplas conexões possibilitadas

pelos movimentos migratórios, na ampliação da rede local e não local de relações, e protagonizam o fortalecimento cada vez maior do virtual como espaço real e do real. Em comunidades como a que foi *locus* da pesquisa empírica comentada mais à frente neste artigo, todos convivem com fluxos migratórios turísticos, intermitentes, que impactam o ambiente e o seu *modus vivendi*.

Psicologia e Sociologia: direcionamentos epistemológicos

A Psicologia Social, na sua vertente sócio-histórica, procura debruçar sobre as questões do gênero humano, vendo-o como ser que vai se constituindo enquanto estabelece relações sociais determinadas culturalmente, que por isso se complexificam. Um processo que se repete, indeterminadamente, fundamentado na contradição dialética: o ambiente cultural e social que serve de meio para o processamento da experiência pode ser transformado por esse mesmo exercício (Bock, Furtado & Teixeira, 2002; Trancoso, 2012). Mesmo não tendo Vigotski deixado um conceito sistematizado de cultura, de acordo com Pino (2005, p. 88) é possível estabelecer “uma aproximação relativamente segura do que ele estava entendendo quando falava de cultura”. Essencialmente falava como sendo “o mesmo produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”.

Nesse sentido, a cultura não pode ser vinculada a uma realidade natural ou espiritual, como um ser imanente, autônomo e, que vem de dentro do homem para fora. Ela é fruto do processo histórico e material da ação humana, vinculando-se diretamente aos planos genéticos como os abordados por Vigotski, em especial os planos aqui definidos como sociogenético e microgenético. O primeiro se refere à história cultural de determinado grupo social, as formas de funcionamento cultural que interferem e, por vezes, definem o funcionamento psicológico do ser humano. O segundo diz respeito à liberdade biográfica, onde ocorrem os processos de significação e se constrói a singularidade da pessoa que desmonta a ideia dos determinismos tanto biológicos como culturais.

E esse vínculo significa que a cultura não é recebida como um pacote transferido de uma mente a outra, nos processos ditos socializadores, justamente pela ação no plano microgenético. A criança passa pelo processo de interiorização da cultura e, a partir do seu nascimento cultural (Pino, 2005), inicia a significação, tarefa que jamais abandonará enquanto existir. Ou seja, isso também ocorre durante os anos significados culturalmente como juventude.

Ter, portanto, a criança e o jovem como foco de estudo científico é trabalhar com proposições sensíveis a respeito desses momentos históricos, perspectiva que se opõe à que entende a existência humana a partir de um ponto de chegada, um círculo que se fecha na direção de um estágio máximo de desenvolvimento representado pelo ser adulto. Sob esse ponto de vista, mais do que parte do resultado do processo de envelhecimento, chegar a ser adulto passa a ser visto como um fim, uma causa final para a espécie humana, numa interpretação teleológica da existência.

Vertentes da Sociologia e da Psicologia reforçam os estudos da infância e juventude no modo de uma totalidade fechada, estabelecendo pontos de partida e de chegada aprioristicamente. Da parte da Sociologia, como afirmou Narodowsky (1994), tais vertentes têm feito com que as crianças “no ocidente moderno” sejam “esquemáticamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção” (p. 173).

Da parte da Psicologia, como observa Quinteiro (2002), reforçam correntes em que “aborda-se o desenvolvimento da criança, concebida como ‘um ser a-histórico’, não a concebem como um ser que constitui e é constituído por relações sociais a partir do lugar que ocupa na sociedade” (p. 145). Uma constante na visão funcionalista, com forte influência no pensamento psicológico acerca da infância, ainda como afirma Quinteiro (2002), entende o processo de entrada da criança no mundo da cultura a partir da exterioridade e coercitividade, características dos fatos sociais, ou seja, cada instituição deve cumprir sua função dentro do sistema social, e inscrever na subjetividade da criança os elementos mágicos da socialização: a disciplina, a abnegação e submissão esclarecida.

Por sua vez, concepções de juventude ainda compreendem jovens aguardando um vir a ser, destituindo o tempo presente de valor de experiência e de sentido pessoal, ou ainda, que a experiência juvenil resume-se a uma valorização do consumo, hedonismo e irresponsabilidade, com posturas mais ou menos previsíveis por sua condição etária (Maia, 2007; Meneses, 2007).

O ato de esperar de alguém determinada postura é aceitável dentro de determinados parâmetros. Por exemplo, Vigotski (2006, 2009), refletindo sobre paidologia, o problema da periodização das idades, no desenvolvimento infantil, e a imaginação e criação na infância respectivamente, aborda como as estruturas da personalidade vão se formando na criança, como a imaginação da criança é menos vinculada à racionalidade que vai sendo adquirida

ao longo do amadurecimento etário e, a partir disso, pode-se determinar sinais esperados na pessoa em desenvolvimento inicial. Esses sinais indicarão que o processo está dentro do genérico e historicamente esperado.

Contudo, esse autor afirma que “cada edad posee su propia estructura específica, única y irrepetible” (Vigotski, 2006, p. 262) e que é a situação social do desenvolvimento que determina de forma plena “y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (Vigotski, 2006, p. 264). Ou seja, as novas formações estruturais da personalidade consciente da criança “no son una premisa, si no el resultado o el producto del desarrollo de la edad” (p. 264). A idade não determina os momentos de mudança na estrutura de personalidade da pessoa, mas esta é localizada etariamente.

Tal postura ajuda a evitar que a ciência restrinja o conceito de infância e juventude, colocando-os como momentos condicionados pela idade. Mudanças como uma divisão maior, mas bem definida entre o eu e o mundo fazem parte desse arcabouço de posturas, que vão sendo atribuídas tacitamente à infância e à juventude, como se brotassem mais da idade do que da situação social do desenvolvimento, como denomina esse autor. Numa perspectiva sócio-histórica, as questões estão abertas para um processo de significação que pode redundar em rupturas, permanências, sempre numa relação dialética estabelecida.

Não há um desenvolvimento esperado que vá percorrer um caminho natural e espontâneo, com posturas mais ou menos previsíveis, em fases que se sucedem na direção da maturação de potências internas, previamente dadas (Pasqualini, 2009; Vigotski, 2009). Portanto, buscando os nexos dinâmico-causais, como sugere Pasqualini (2009), o que se oculta por trás dos sintomas e os condiciona são processos internos culturais, que se estruturam sobre o que foi estabelecido anteriormente.

De acordo com Vigotski (2006, 2009), o processo de desenvolvimento biológico humano permite que haja coincidência entre determinadas faixas de idade e o desenvolvimento de capacidades nas relações sociais estabelecidas. Por exemplo, ampliando o que já foi dito, a relação entre razão e imaginação vai se diferenciando com o passar dos anos, até que se aproximam, coincidindo essa aproximação historicamente com uma determinada idade. Em condições fisiológicas apropriadas para o desenvolvimento do corpo, mas sob a tutela da mediação cultural, a criança aprende

e se desenvolve. Isso não significa o estabelecimento de fases, de uma relação *sine qua non* entre tempos e movimentos, mas a compreensão de que essas duas dimensões caminham juntas, são distintas, se alimentam de coisas diferentes, mas corresponsáveis pelo produto final, colaborando entre si.

No campo da Sociologia, as produções acadêmicas francesa e inglesa, especialmente a partir da década 1980, colaboram na oposição à concepção de infância passiva submetida à orientação institucional (Quinteiro, 2002). Advogam a participação ativa na vida social da criança e, para essa efetivação, é essencial uma comunicação produtiva com elas, ou seja, é necessário superar os mecanismos de escuta, de participação infantil que, muitas vezes, são utilizados em pesquisas, por se tratarem de grosseiras adaptações daqueles utilizados com adultos. Não há como haver diálogo, se uma das partes envolvidas no processo comunicacional está sem voz ou com uma voz tutelada.

Desse modo, nos posicionamos dentre os que investem na compreensão dos processos sociais, considerando os fenômenos constituídos de modo dialético, com ajustes, rupturas e reajustes, e com alternativas de mudança. Nessa direção, Pino (2005) e Quinteiro (2002) afirmaram que não ocorre um amadurecimento em direção a um ideal adulto, teleológico, mas um processo cultural autônomo, mediado, interdependente e longe de ser algo exterior e coercitivo (Vigotski, 1999). Apesar de reconhecer que a criança encontra um mundo pronto, que passa a ser o seu ambiente natural, sua participação é ativa no processo de socialização. Como afirmou Pino (1993, 2005), a internalização da cultura ocorre mediada pelo outro e pelo signo. A individualidade do sujeito submetido ao outro estaria ameaçada, não fosse a experiência de interpretação decorrente da própria natureza do signo, que exige ou pede relação individual, pessoal de interpretação, significação. A criança é agente ativo do seu processo de desenvolvimento cultural. Segundo Pino (2005), essa revolução ocorre quando tem acesso ao universo dos signos.

Essa concepção está sustentada pela interação entre os aspectos biológicos, sociais e culturais, como sistemas que intercambiam e trocam entre si. Podemos considerar, ainda, a partir delas, uma quarta dimensão: a da significação, que se forma da interação das três anteriores, tem a capacidade de subjugar-las, tornar-se senhora delas, coordenando e dando sentido às trocas efetuadas. Essa quarta dimensão é o sujeito que dialeticamente se forma e subsiste, tornando-se mais que a soma das partes.

Nessa medida, podemos afirmar que a qualidade das trocas que se faz no meio permite, naquilo que é

dado como construído com a participação do sujeito, a formação de subjetividades. Afirmar, simplesmente, que o meio proporciona condições e ambiente inexoráveis gera uma ideia passiva da formação das culturas infanto-juvenis ou de qualquer outra. É claro que há constrangimentos concretos, condições objetivas do meio para as quais não se podem fechar os olhos, que colonizam, condicionam, mas não determinam a nossa formação como pessoa. O processo de significação, portanto, pode ser assumido por um sujeito com poder, aquele que pode significar, inclusive, a superação das condições objetivas, seja pelo enfrentamento ou pela transformação.

Retomando o fazer científico, o desenvolvimento da pessoa humana, especificamente o da criança, é um tema caro à Psicologia e tem sido abordado de formas diferentes. Como já tratado anteriormente, a perspectiva histórico-cultural enfatiza um processo de desenvolvimento no qual são dominantes as relações históricas e culturais de modo dialético. Há uma interação entre os fatores biológicos e culturais, com predominância destes últimos em termos de direcionamento geral do processo de desenvolvimento, especialmente da formação da psique e das marcas que afetam o corpo.

Para fortalecer esta ideia, no que diz respeito à formação da psique, podemos levar em conta aquilo que Vigotski considerou como fundamentos gerais do comportamento e do desenvolvimento cultural da criança (Pino, 2005; Vigotski, 1991). Por esses fundamentos entendemos que “no processo de desenvolvimento, a criança começa por aplicar a si formas de comportamento que, inicialmente, os outros aplicaram a ela” (Pino, 2005, p. 162), ou seja, não existem funções psicológicas como um *a priori*, embrionárias e prontas para se desenvolverem. Pelo contrário, tais funções existiram antes entre pessoas e resultam das relações sociais. Além disso, “no desenvolvimento cultural da criança, cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos. Primeiro o social, depois o psicológico, primeiro entre pessoas como uma categoria interpsicológica, depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica” (Pino, 2005, p. 31).

Sobre o uso do corpo e as marcas que o afetam, Mauss (1974) preconizou a tese de que um conjunto de fatores vinculados ao ambiente físico, psicológico e cultural formata e define o uso do corpo ou as técnicas corporais. Esse conjunto de fatores, segundo esse autor, se imbrica, podendo até mesmo se confundir. Porém, não obstante a confusão entre as influências mútuas, o fator cultural exerce uma preponderância nessa tríade. As técnicas corporais, segundo ele, “variam

não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios”. Cabe, portanto, ao cientista, “ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, ali onde de ordinário veem-se apenas a alma e suas faculdades de repetição” (Mauss, 1974, p. 214).

Produzir uma ciência que estruture a pesquisa, a partir desses princípios, é uma forma de contribuir para a crítica, uma teoria que ajude a compreender a realidade sinalizando, no sentido ético-político, como as coisas devem ser.

Infância, juventude, cultura e a pesquisa

Pensar a infância e juventude como conceitos, a partir das considerações anteriormente elencadas, implica o entendimento de estarem, infância e juventude, sujeitas aos processos criativos e interações intersubjetivas próprios de cada ambiente cultural, bem como às disputas políticas próprias da convivência social. Compartilhamos assim, da perspectiva teórica apresentada anteriormente, ou seja, entendemos ser a produção conceitual resultado de um processo sócio, histórico e cultural. Nesse sentido, pontuamos a importância de os excluídos da história serem portadores de voz, constituindo-se, portanto, uma posição ética e política em relação à produção de conhecimento.

Esses estudos (Oliveira, 2002; Oliveira, Rodrigues, & Levi, 2010) revelam significativa ruptura de valores culturais, de referência identitária, com base na atividade produtiva da pesca. A indústria do turismo apresenta uma lógica de inclusão perversa, semelhante à do processo de colonização brasileira (Galeano, 1979; Todorov, 1999): necessidade de natureza preservada, ideal de pureza do local e das pessoas, ao tempo em que, ao se instalar, submete a população local à lógica de servidão ao estrangeiro, que deve ser atraído, seduzido e conquistado pelo nativo. No entanto, essa indústria, ao se instalar, transforma o lugar e as pessoas para atender às exigências do turista. Para isso, deve oferecer conforto, material e bens de consumo semelhantes ao que se tinha fora do lugar. Tal contradição tem gerado a vivência de não pertencimento, a partir da extinção das tradições, sentimento de ser estrangeiro em sua própria terra, resistência e enfrentamentos que geram, por sua vez, sofrimento ético-político (Sawaia, 2008).

Significados das gerações mais novas sobre si mesmas indicam que são aquelas que mais sofrem com essas mudanças: perderam o espaço da sociabilidade

comunitária. A rua se tornou um lugar perigoso (Oliveira, Rodrigues, & Levi, 2010). Sabemos o prejuízo disto. Ariès e Duby (1991) destacaram a importância do espaço da rua, da praça e da comunidade, visto manterem resquícios de sociabilidade comunitária. Por outro lado, devemos considerar que a escola substituiria a rua e a comunidade, e teria promessa de exercer um papel importante na transformação da criança em adulto. No entanto, a escola não tem cumprido essa promessa, especialmente a de inserção social para superar a desigualdade. Pelo contrário, o sentimento de incompetência e culpabilidade individual pelo fracasso tem sido a regra (Oliveira, 2007). A criança e o jovem estão conceituados como um devir, enquanto não são. Não se intenta que crianças e jovens exerçam seus direitos como crianças e jovens no presente. A esperança de serem como promessa de futuro posterga a ilusão de vivenciarem a condição de humanidade e evidencia a paradoxal relação entre o discurso futurista e a contemporânea inércia política-operacional na estruturação das condições sociais objetivas.

Por outro lado, adicionam-se ao conceito de criança e jovem, além do aspecto de devir, em um futuro distante, dois ingredientes importantes: a família e os laços comunitários, os quais se caracterizam pela ajuda mútua, principalmente por necessidade de sobrevivência e carência material. Dessa forma, a proteção da vida e o afeto são vividos também fora da família, com os vizinhos, padrinhos, e outros moradores nativos – família por afinidade. Essa sociabilidade comunitária tradicional parece ter uma força de manutenção ainda hoje, segundo jovens e crianças nas comunidades estudadas. Conhecer a infância e a juventude, a partir da perspectiva do sujeito, permanece como desafio.

Uma proposta que vimos desenvolvendo na abordagem do campo de pesquisa tem sido a etnopsicologia. As inquietações surgidas tornam-se mais um elemento proposto ao debate.

Esse estranhamento próprio do método etnográfico impõe ao conhecimento psicológico uma relação intercultural importante, que exige aproximação-distanciamento, estranhamento-reconhecimento, um movimento reflexivo em que a compreensão do outro está diretamente vinculada à reflexão sobre si mesmo. Esses pares dialéticos permitem, em consonância com a perspectiva teórica, aceder aos aspectos de materialidade e historicidade.

O percurso do ser humano que o faz passar pela infância, juventude, fase adulta e, por fim, a velhice, deve ser destacado na sua historicidade, como um deslocamento imprevisível não resumido a uma mera

sequência contínua de fatos que o conduziria ao ideal adulto e toma forma de lugar teleológico em relação ao que vem antes.

A importância desses estudos reside nas considerações acerca das culturas infanto-juvenis produzidas e/ou às quais se vinculam as crianças e os jovens concretos, como metodologicamente importantes para compreendê-los melhor como categoria social e como pessoas, e assim tê-las, de fato, como um dos barômetros da sociedade.

Como defendido anteriormente, seja em qual perspectiva for que se compreenda o conceito de cultura, o seu lugar é o de destaque. Os estudos sobre a sociedade, as pessoas que a compõem e os conceitos com os quais essas pessoas lidam devem passar obrigatoriamente pela compreensão da cultura dessa sociedade, das subculturas existentes e, ainda, das formas como, individualmente, as pessoas lidam com as questões e demandas colocadas diante delas pela relação cultural ao longo do seu processo histórico. Diante dessa percepção e de como os estudos sociais e humanos pressupõem o estudo da cultura, a etnografia é posta como o procedimento mais adequado ao intento (Díaz-Guerrero, 1994, 1995; Elias, 1990; Mattelart & Neveu, 2006; Mauss, 1974; Sato & Souza, 2001).

Uma das razões dessa escolha é a proposta do conhecimento exaustivo da cultura material e imaterial dos grupos. Por ser entendida como uma técnica de trabalho que valoriza as práticas de observação participante, de produção de histórias de vida das comunidades e de pesquisa-ação, tem favorecido nossos estudos longitudinais com intencionalidade prática¹ (Libardi & Oliveira, 2007).

À guisa de conclusão

Retomando a questão do conceito como algo produzido socialmente, a criança e o jovem guardam a relação dialética entre uma completude e uma incompletude, características comuns aos demais da espécie. São capazes de produzir conceitos e o fazem sempre que surgem à frente situações a serem comunicadas, compreendidas ou solucionadas. Uma questão pertinente nesse esforço de compreender as culturas infanto-juvenis, portanto, é: em que medida, como adultos, de fato estabelecemos um diálogo com a criança e o jovem como parte do exercício científico de estabelecer leituras – sempre provisórias – do tempo presente e prognósticos? Questão que deve ser considerada a partir da afirmação de que um não sabe mais ou menos que o outro, mas possuem modos diferentes de abor-

dar a realidade, modos diretamente relacionados com a experiência cultural, com uma diferença qualitativa e não quantitativa.

Os estudos de Vigotski (1999), no sentido de entender como se desenvolve na criança o pensamento e a linguagem, podem ser muito úteis para o desenvolvimento de uma comunicação com a criança, de forma a compreender as culturas infantis. Além de afirmar, de forma inovadora, que esses processos – pensamento e linguagem – possuem raízes e desenvolvimento independentes e distintos, mas se cruzam e se apoiam mutuamente, esse autor oferece, a partir de dados provenientes de pesquisa empírica e da crítica às pesquisas similares de sua época, uma estrutura para que se compreendam a origem e o caminho pelo qual se desenvolvem pensamento e linguagem na criança. É desses estudos que provém, por exemplo, a ideia de que a brincadeira e o desenho são excelentes instrumentos para compreensão das culturas infantis, considerando que, nesses momentos, expressam não o que imaginam ou veem, mas o que conhecem, ou seja, o que internalizaram pela experiência cultural.

No caso do jovem, as relações intergeracionais podem se configurar em uma chave para ampliar pontos de contato e, por conseguinte, a comunicação com adultos. A noção de geração é importante para a reflexão sociológica de juventude (Feixa & Leccardi, 2010). O conjunto de significados fossilizados que informa “quem ele é, quem é o mundo e quem são os outros” (Dayrell, 2003, p. 43), via de regra, já está consolidado quando um se dá conta que as coisas podem ser diferentes. A qualidade das relações, mais que o tamanho da rede de relações, pode ser determinante nesse processo de significação. O sujeito vai estabelecendo sua rede de relações ao longo da vida, uma rede dinâmica. Produz experiência, mas apesar de caminharem juntas, experiência e geração “nem sempre conspiram, respiram o mesmo ar. A experiência geral de uma geração. ... pode permanecer distante da experiência que vai sendo produzida, engendrada por outra geração, não conseguindo compor com ela uma síntese” (Trancoso, 2012, p. 173). Um dos diagnósticos do tempo presente é que a efemeridade também atingiu as relações (Costa, 2011); por isso, um dos caminhos possíveis é o investimento em tempo que se vive, que ajude a acumular experiências mediante a convivência intergeracional, “da exposição na arena da convivência geracional, de mais oralidade, especialmente, considerando a palavra como fator importante de/para a memória” (Trancoso, 2012, p. 176).

Essa abordagem leva em conta que a juventude se caracteriza por um período de consolidação de

subjetividade, em que os processos de sociabilidades juvenis, sejam eles intra ou intergeracionais, são de fundamental importância e florescência contínua. Para Dayrell (2003), reforçando o já exposto, essa rede de relações aumenta de qualidade, à medida também que são construídos canais de comunicação com o mundo adulto. Para ele, a crise da juventude é mais de saída que de entrada, como se fosse uma *crise de dó* de si mesmo por estar deixando de ser jovem. Aumentar, portanto, os pontos de contato entre a juventude e o vir a ser do mundo adulto é fundamental para o que o autor chama de desenvolver as “potencialidades que caracterizam o ser humano” (p. 43).

Tais considerações reafirmam que a construção de conceitos é um campo, como outros, de disputa simbólica e política. A formação de conceitos sobre infância e juventude é hoje um processo mais conduzido por adultos, que se mostram ao mesmo tempo familiares e estranhos a esse momento. O espaço para uma ciência que sirva de crítica, produtora de leituras do presente e de como as coisas eticamente devem ser, está aberto.

Nota

- ¹ Libardi, D. & Oliveira, A. A. S. (2007). *Memória psicossocial e reconstrução sócio-histórica*. Relatório de pesquisa não publicado (CNPq-FAPEAL).

Referências

- Alpizar, L. & Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década*, 19, 105-123.
- Appadurai, A. (1998). Disjunção e diferença na economia cultural global. In M. Featherstone (Org.), *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade* (2ª ed., pp. 311-327). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ariès, P. & Duby, G. (1991). *História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2002). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia* (13ª ed. reform. e ampl.). São Paulo: Saraiva.
- Canclini, N. G. (2008). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (4ª ed., A. R. Lessa & H. P. Cintrão, Trans.). São Paulo: EDUSP.
- Costa, J. F. (2011). *A subjetividade exterior*. Acesso em 11 de outubro, 2011, em <http://pt.scribd.com/doc/80933394/Jurandir-Freire-Costa-A-Subjetividade-Exterior>
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). Hacia la etnopsicología. In R. Díaz-Guerrero & A. M. Pacheco (Orgs.), *Etnopsicología: Ciencia nova* (pp. 11-40). Puerto Rico: Editorial Corripio.
- Díaz-Guerrero, R. (1995). Una aproximación científica a la etnopsicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27(3), 359-389.

- Durkheim, E. (2001). *As regras do método sociológico* (16ª ed., M. I. P. de Queiroz, Trad.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Elias, N. (1990). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Featherstone, M. (1997). *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade* (C. E. M. de Moura, Trad., Coleção Megalópolis). São Paulo: Studios Nobel, SESC.
- Feixa, C. & Leccardi, C. (2010). O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e Estado*, 25(2), 185-204. Acesso em 14 de maio, 2011, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922010000200003&script=sci_arttext
- Galeano, E. (1979). *As veias abertas da América Latina* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Konder, L. (2005). *O que é Dialética* (25ª ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Latour, B. (2001). O fluxo sanguíneo da ciência: um exemplo da inteligência científica de Joliot. In B. Latour, *A esperança de pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos* (G. C. C. Souza, Trad., pp. 97-132). Bauru, SP: EDUSC.
- Maia, A. A. R. M. (2007). *Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projetos de vida*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Mattelart, A. & Neveu, E. (2006). *Introdução aos estudos culturais* (M. Marcionilo, Trad.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Mauss, M. (1974). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Meneses, B. M. (2007). *Juventude, trabalho e formação: um estudo com jovens das camadas populares*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Oliveira, A. A. S. (2002). *Praia do Francês: uma comunidade invadida pelo turismo*. Recife: Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco.
- Oliveira, A. A. S. (2007). *Memória psicossocial da comunidade da Praia do Francês*. Maceió: EDUFAL.
- Oliveira, A. A. S., Rodrigues, M. N., & Levi, L. R. M. (2010). Jovens relembrando contos e lendas à beira mar: memória psicossocial e intergeracionalidade. In T. C. G. Guimarães & S. M. G. Souza (Orgs.), *Jovens, espaços de sociabilidade e processos de formação* (pp. 37-52). Goiânia: Editora PUC-Goiás.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 31-40.
- Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Quinteiro, J. (2002). Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, 20, 137-162.
- Sahlins, M. (1997). O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (Parte 1). *Mana*, 3(2), 41-73.
- Sato, L. & Souza, M. P. R. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), 29-47.
- Sawaia, B. (2008). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-117). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Simmel, G. (1979). A metrópole e a vida mental. In O. G. Velho ??, *O fenômeno urbano* (4ª ed., pp. 11 – 25). Rio de Janeiro: Zahar.
- Todorov, T. (1999). *O homem desenraizado*. Rio de Janeiro: Record.
- Trancoso, A. E. R. (2012). *Juventudes: o conceito na produção científica brasileira*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1999). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2006). Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In L. S. Vigotski, *Obras escogidas* (L. Kuper, Trad.). Madrid: A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33.

Submetido em: 26/02/ 2012

Revisão em: 28/04/2013

Aceite em: 01/06/ 2014

Adélia Augusta Souto de Oliveira é professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal de Alagoas. Estágio Posdoutoral em Psicologia Social pela Universidade de Barcelona. Endereço: Av. Julio Marques Luz, 189. Apto 601. Jatiúca. Maceió/AL, Brasil. CEP 57035-700
E-mail: adeliasouto@ip.ufal.br

Alcimar Enéas Rocha Trancoso é doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Possui bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG e mestrado em Psicologia pela UFAL.
E-mail: osocnart@gmail.com