

## CAPÍTULO I

# ESPAÇOS DE PENSAMENTO DA JUVENTUDE

ANNE-NELLY PERRET-CLERMONT

Quando e como é que *espaços de pensamento* específicos podem fornecer aos jovens os recursos necessários para estes enfrentarem os desafios da vida? O acto de pensar é aqui entendido no sentido de uma actividade mental dinâmica, cognitiva ou simbólica e como alternativa a representar um papel ou a, simplesmente, reagir. Sob determinadas condições adjuvantes, o indivíduo desenvolve-se num contexto que pode ser encarado como a complementação do conceito de Winnicott (1971) de *espaço de transição* ou aquilo que nós designamos por *espaço de pensamento* e que estão relacionados tanto com o ego como com o não ego e que nos permitem elaborar, simultaneamente fantasias e imagens da realidade. O espaço de pensamento constitui a margem de manobra na actividade psíquica, que permite ao indivíduo planificar a realidade percebida com o intuito de a representar ou simbolizar, de modo a poder reflectir sobre ela.

Discorrendo ainda sobre o modelo de Winnicott, consideramos, também, a dimensão social do conceito de *espaço de pensamento*. O acto de pensar tem as suas raízes nas actividades sociais que o permitem ou promovem. A criança e o jovem assumem práticas comunitárias (primeiro durante a fase de alimentação e de cuidados de crescimento, depois em torno das brincadeiras e das rotinas diárias e, mais tardiamente, através do ensino formal, socialização cultural, lazer, treino profissional e actividades ligadas ao mundo do trabalho) que podem potenciar mais ou menos o seu pensamento e os resultados discursivos que dele provêm. Através do diálogo, a criança e, mais tarde, o adolescente são estimulados a pensar em grupo ou desafiados a assumir uma posição relativamente a determinados assuntos. Este confronto constante com actividades conjuntas que envolvem palavras ou outro tipo de mediações simbólicas, assunção de papéis e situações socialmente estruturadas, com problemas definidos e

respectivas soluções aceites, com memórias e sentimentos expressos contribui para equipar o indivíduo com os meios para pensar que, por sua vez, ele aprenderá a usar através da sua repetida aplicação em novos contextos e através das novas tecnologias (Perriault, v. este livro). Esta imersão no pensamento socialmente partilhado pode variar consoante o tipo de circunstâncias que rodeiam os jovens. Os jovens nem sempre encontram espaços que permitam um envolvimento pessoal significativo ou que promovam relações sociais com base nas quais possam adquirir os recursos para pensar, agir e reflectir sobre a sua experiência. Os espaços de pensamento são, simultaneamente, zonas internas de actividade psíquica e oportunidades sociais para levar a cabo esta actividade em moldes suficientemente seguros que permitam à criança ou ao adolescente arriscar o confronto com pontos de vista diferentes e descobrir novos elementos da realidade. Os precursores da psicologia moderna (ex., Baldwin, Vygotsky, Piaget, Mead e outros) estavam muito conscientes da importância da vida social no desenvolvimento de funções psicológicas mais elevadas. Cada um através de formas diferentes procurou tomar em consideração a interdependência entre forças psicológicas tais como a percepção integrada, a cognição, a emoção, o ser social, o estabelecimento de uma identidade, a construção de uma perspectiva temporal e assunção de perspectivas específicas e responsabilidades. A adolescência tem sido, assim, descrita como um período no qual os moratórios sociais (Erikson, 1950) constituem oportunidades valiosas para aprender estratégias de vida e estabelecer uma identidade própria.

Nas últimas décadas, investigações empíricas de carácter sistemático trouxeram novas evidências acerca da importância das interacções mestre-aprendiz (ensino, treino e socialização cultural) na entrada no mundo conceptual que é produto de um *milieu* cultural com todas as suas ferramentas práticas e simbólicas (Resnick, Levine & Teasley, 1991; Pontecorvo. Säljö, Tudge, v. este livro). As pesquisas têm, também, demonstrado o papel crucial que as relações paritárias e horizontais têm desempenhado no desenvolvimento de competências, nomeadamente, através das dinâmicas criativas de uma mente pensante que constrói o seu próprio entendimento por via da experiência pessoal e do confronto com a alteridade (Carugati, Staundinger, v. este livro). Tem-se provado que a mente e a cultura, a biografia pessoal e a herança social do conhecimento e da experiência emocional colectiva estão profundamente ligadas às experiências diárias dos jovens que lutam para sobreviverem e descobriem-se a si próprios como agentes que participam em vastas redes de acção, discurso e legitimização.

O que é conhecido sobre o papel dos vários contextos sociais na promoção ou inibição do crescimento psicológico na adolescência? É uma questão de crescimento (ou aprendizagem) das competências e estratégias

individuais ou uma metáfora enganosa (Kaiser, v. este livro) porque esta não dá o relevo necessário aos processos interpessoais que os indivíduos integram no período em que as suas personalidades estão a ser moldadas e as suas estratégias aperfeiçoadas (Rijsman, v. este livro)? A vida social pode encorajar o pensamento mas também pode obviar um obstáculo pois pode não oferecer o tempo ou os parceiros necessários à tomada de consciência do indivíduo e à reflexão que este deve empreender sobre a sua vida. Precisamos de perceber melhor o que fundamenta o desenvolvimento de estratégias de vida tais como as capacidades de expressar emoções, de revisitar a experiência e dar-lhe um significado, de fazer escolhas, de construir perspectivas temporais e desenvolver um sentido activo de co-responsabilidade face ao futuro.

## NÍVEIS INTER-RELACIONADOS DE ANÁLISE

Na tentativa de examinar os espaços de pensamento da juventude, pode ser útil discernir (Doise, 1982) níveis de análise que, apesar de diferentes, estão inter-relacionados: aqueles ligados exclusivamente ao indivíduo e aqueles que reflectem o carácter colectivo do pensamento enquanto componente de uma actividade conjunta ou experiência social.

Da perspectiva individual, o pensamento está relacionado com outros elementos que fazem parte do crescimento psicológico da pessoa (maturação, emoções, aquisição da linguagem) e desenvolve-se no âmbito da experiência que é produto das relações pessoais com os outros e por via da tentativa e do erro no que respeita a planificação de meios (instrumentos, *know-how*, estratégias, discursos, conceitos) e por via de redes que, ao serem integradas pelo indivíduo, lhe permitem descobrir os diferentes papéis que podem ser assumidos. O indivíduo conclui, assim, que o curso da acção pessoal pode ser interrompido e torna-se objecto de reflexão (imaginado, replicado, previsto, modificado, comparado, criticado, transformado numa alternativa, narrado).

Contudo, o acto de pensar não é, normalmente, levado a cabo em situação de isolamento. A um nível interpessoal, os confrontos diários com diferentes formas de pensar é um incentivo poderoso que envolve o acto de enfrentar a alteridade sob a forma de diferentes percepções, sentimentos, verbalizações ou prismas de visão. Os incentivos podem vir de um parceiro que integra a actividade, reflexão ou conversa, que atinge a zona de desenvolvimento próximo (eu prefiro o termo *zona de pensamento próximo*) estimulando a actividade psicológica em curso, nomeadamente, não só através da contribuição para a sua verbalização mas também através da diferenciação de acções e pensamentos. O acto de pensar pode, simultaneamente, ser auxiliado por situações que envolvem o ensino formal, a leitura, os

*media* ou outras actividades culturais (Zittoun, 2001). Todavia, e mais frequentemente, estes processos são mediados por alguém responsável pela introdução do jovem à escola, ao livro, à peça ou a qualquer outra actividade conjunta ou evento cultural e com o qual o jovem também pode discuti-los.

Independentemente de ocorrer uma identificação com o parceiro e de a mutualidade ser mantida, a interacção conduz, muitas vezes, à descoberta que o *outro* nunca é o próprio e que o ponto de vista pessoal constitui apenas um entre muitos outros e que raramente abarca toda a verdade. O confronto com pontos de vista alternativos pode ser encarado como algo que gera conflito: o conflito entre dois modelos de resposta que, aqui e agora, parecem incompatíveis. Mas são os conflitos sempre conflitos derivados de aspectos incompatíveis? Responder a esta questão exige uma análise do problema de diferentes perspectivas. Com efeito, atingir um entendimento mais profundo da situação ou reformular o problema parece facilitar a compreensão de ambas as posições e até a concepção de outras posições. A alteridade, de *per se*, não significa adversidade; a diferença gera dinâmicas dialécticas; os conflitos não necessitam de ser confrontos intelectuais ou emocionais e menos ainda físicos. A diferença de pontos de vista cria oportunidades. Os conflitos sociocognitivos desafiam a pessoa a pôr de parte uma percepção restrita daquilo que está em causa, a elevar-se e a adoptar uma perspectiva que abarque a posição do seu par (Perret-Clermont, Grossen, Nicolet e Schubauer-Leoni, 1996; Carugati, v. este livro). O facto de essa perspectiva ser correcta ou incorrecta é secundário. Esta descentralização permite ao jovem ser capaz de ter em conta os pontos de vista dos seus diferentes parceiros e ocorre, com mais frequência, em espaços relacionais caracterizados por um nível razoável de segurança emocional que permita o estabelecimento da análise das cognições como prioridade e não a relação em si (Grossen e Perret-Clermont, 1992; Monteil, 1989; Perret-Clermont, 2000).

Os jovens precisam de experimentar relações seguras. Eles podem encontrá-las na família (Hofer, Youniss e Noack, 1998; Hofer, Pontecorvo, v. este livro), escolas, igrejas ou movimentos juvenis, (Heath, v. este livro) ou nos desportos, música ou grupos de teatro (Roulleau-Berger, v. este livro), ou em grupos paritários mais informais (Amerio, Boggi Cavallo, Palmonari e Pombeni, 1990; Heath, Hundeide, v. este livro). E acerca da sua participação em grupos de aprendizagem, trabalhos para estudantes, emprego formal sindicatos (Tannock, v. este livro) e partidos políticos? Estes cenários de vida cruciais precisam de ser mais investigados de modo a que possamos ter a consciência de quando e de como tais actividades podem fornecer aos jovens o enquadramento necessário ao exercício — através do processo de tentativa e erro, mas em segurança — de novas estratégias, outras perspectivas e novas formas de fazer e de tomar a

iniciativa. Contudo, isto ainda não seria o suficiente (Perret e Perret-Clermont, 2001). Os jovens também precisam de ser explicitamente encorajados a *reflectiren*. sobre tais oportunidades de aprendizagem — o passo essencial que torna a experiência em aprendizagem — isto é, a apreendê-las, mais ou menos por acaso, mas também a expressar a experiência, a considerá-la, lembrá-la, a aprender e planificar novas tentativas através dela.

Isto conduz-nos a um outro nível de análise: o funcionamento das instituições sociais e das relações intergrupais. As famílias e os sistemas escolares (Fouquet, v. este livro), o treino profissional e a divisão do trabalho (Ryan, Meghnani, v. este livro) e ainda as fronteiras étnicas e os grupos religiosos estão a sofrer importantes mudanças. Estas mudanças afectam tanto as condições nas quais os jovens vivem e o tipo de acesso que têm à experiência das gerações passadas como o entendimento que estes têm da sua importância para o presente. As circunstâncias históricas e culturais invalidam certos modos sociais de funcionamento, promovem outros e modificam o cenário geral no qual os jovens se reconhecem como agentes. Que estratégias os jovens utilizam para lidarem com a aparente diminuição de referências tradicionais? Como é que acontecimentos drásticos como a guerra (Popadic, v. este livro), tréguas, a introdução da democracia (ou o oposto) e rápidas mudanças económicas (crescimento ou recessão) afectam as suas perspectivas de vida (Bandura, 1995; Newman, 1993; Petersen e Mortimer, 1994; Wilson, 1996; Fouquet, v. este livro) e as atitudes presentes ao nível da acção pessoal, identidade e relações sociais?

## A INFLUÊNCIA SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE VIDA DOS JOVENS

O acto de aprender não é uma recolha incidental de informações (na Internet ou em qualquer outro sítio). Também não é o conformismo estático às exigências do ensino formal. As relações de longa duração e, assim, o interesse sustentado parecem ser necessários à aquisição de estratégias complexas (Hinde, Perret-Clermont e Stevenson-Hinde, 1985). É mais provável os esforços empreendidos serem frutíferos quando eles respondem a necessidades vitais num cenário de sucesso possível. Tal como afirma Hinde (2001):

Necessitamos, assim, de uma visão mais abrangente sobre o desenvolvimento humano e mediação, onde a ênfase não seja colocada no desenvolvimento de estratégias, instrumentos e operações ou ainda na estrutura cognitiva como tal, mas na mediação das nossas concepções culturais e morais do mundo, da vida, dos valores das pessoas, das iden-

tidades e das relações humanas no seio das quais as estratégias cognitivas e as estratégias individuais de gestão se tornam válidas e plenas de significado (p. 6).

A apropriação pessoal do conhecimento preexistente e o desenvolvimento de competências ocorrem se estes tiverem na sua origem actividades que são relevantes para a narrativa pessoal. Hundeide sublinha, «os seres humanos necessitam de uma moldura conceptual de significado na qual eles possam projectar a sua vida de modo a que esta faça sentido. Estas teorias de vida ou narrativas são cruciais para a adaptação psicológica e para a sobrevivência em condições de vida difíceis» (p. 1). Reflectir sobre a própria prática também é, em si, uma fonte de mudança embora isso exija recursos discursivos. Os adolescentes irão desenvolver técnicas ligadas a aspectos que lhes suscitem um interesse pessoal (ex.: sobrevivência, reconhecimento, reprodução, identidade, violência) mas estas estratégias apenas adquirem o carácter de estratégias de vida se também tiverem significado a um nível colectivo e não forem somente produtos do desespero. De modo a serem consideradas estratégias (e não meras reacções) estas têm que ser reconhecidas como tal, ser objecto de reflexão e adaptadas a novas situações. Estes factos apenas podem suceder se os enquadramentos adequados fornecerem os meios discursivos, os interlocutores e as regras do jogo que garantem a segurança necessária à leitura de experiências passadas de uma forma crítica e construtiva.

Naturalmente, os espaços de pensamento dos jovens diferem de acordo com as suas circunstâncias sociais e culturais. Nos capítulos seguintes deste livro, o leitor irá descobrir como determinados cenários sociais (ex., famílias, escolas, grupos paritários ou locais de trabalho) constituem, umas vezes, recursos, valiosos noutras, limitações e em situações extremas podem mesmo resultar na destruição da identidade e da capacidade de pensar da própria pessoa. Ficará evidente a forma como as circunstâncias históricas e culturais afectam a possibilidade de transmissão intergeracional ou interetária. Sob pressões tais como perdas afectivas, insucesso escolar (Zittoun, v. este livro), desemprego, guerra e abalos culturais, os jovens podem experimentar uma mais ou menos severa anestesia emocional. Quando e com quem poderão eles reconquistar a sua identidade humana, necessária à elaboração de uma narrativa, e visitar a sua experiência? Quando os sistemas de significado são removidos, como podem os jovens voltar ao «normal»?

Em algumas circunstâncias, os adultos deixam de acreditar na sua capacidade de educar ou ensinar. Determinadas instituições educativas não se adaptam facilmente às mudanças sociais. Por exemplo, na área do treino profissional, mesmo um sistema dual não consegue lidar com o ritmo das mudanças do mercado. No caso de contextos em que a sociedade exige

espírito empreendedor e atitudes de lato risco, a escola pode ainda ensinar a obediência e o conformismo em vez de abrir espaço para a criatividade, iniciativa e responsabilidade. Contudo, noutras circunstâncias, a natureza não adaptativa de certas instituições pode torná-las num refúgio em ambientes alterados. Quando os adultos e os jovens competem por recursos escassos, os critérios dos adultos podem ficar desincronizados. Quando a sociedade é abalada, os jovens não se sentem bem-vindos ao integrá-la, em vez disso, podem sentir-se inclinados a mudá-la ou a tentar escapar-lhe, tal como fizeram alguns jovens jugoslavos em 1990 (Popadic, v. este livro).

## APRENDER, SIGNIFICAR E GÉNESE

Muitas das descobertas relatadas nos próximos capítulos seguintes apontam para a importância do discurso não só na transmissão de experiência mas também no processo de atribuição de significado e na aprendizagem (Middleton, Pontecorvo, Säljö, Tudge, v. este livro).

Talvez a experiência em si possa não ser transmitida mas o seu significado pode sê-lo e com base nele, podem-se discernir objectivos e relações nos quais é válido investir estimulando, assim, os jovens a projectarem-se a si mesmos em perspectivas temporais, construindo pontes entre o presente, o passado e o futuro. As narrativas permitem a reconstrução da identidade durante as mudanças que ocorrem desde a infância à idade adulta mas também durante as mudanças no ambiente e nos sistemas ideológicos.

O discurso, enquanto actividade colectiva, cria os instrumentos para a transmissão da memória cognitiva e simbólica e para a confrontação da realidade com a fantasia, abrindo caminho para a obtenção de um olhar distanciado relativamente aos acontecimentos e emoções. Os espaços com enquadramentos adequados (segurança, regras de funcionamento, instrumentos de mediação e *know-how*) devem oferecer a possibilidade de verbalizar a experiência e de reflectir sobre ela. Exige-se aos enquadramentos que interrompam os encadeamentos de actividades decorrentes, de forma a estimular os actores a encararem os seus limites, a revisitarem a sua experiência e a tomarem consciência não só das estratégias recém-aprendidas mas também das dificuldades que foram ultrapassadas e das que resistem, redefinindo-se a si próprios como agentes conscientes com objectivos precisos. O convite para a nobre tarefa de pensar tem que ser estendida aos jovens. Os enquadramentos necessitam de guardiães cuja tarefa não deva ser restringir o acesso ao conhecimento — como se de uma propriedade privada se tratasse — ou reprimir a criatividade ou a reflexão crítica, mas sim manter as regras dos contratos sociais que permitem o diálogo e o pensamento criativo partilhado. Quem irá assumir a

responsabilidade de guardar aqueles espaços de pensamento que são suficientemente seguros para abarcar a ansiedade suscitada pelo acto de revistar a experiência? Esta guarda não é sinónimo de custódia. É uma afectuosa consciência social, a capacidade de gerar: a génese do significado das vidas das gerações futuras, a arte de criar o futuro (Resnick e Perret-Clermont, v. este livro).

## REFERÊNCIAS

- AMERIO, P., BOGGI CAVALLO, P., PALMONARI, A., & POMBENI, M. L. (1990). *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione* [Groups of adolescent and socialization processes]. Bologna: Il Mulino.
- BANDURA, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOISE, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. [Explanation in social psychology]. Paris: Presses Universitaires de France.
- ERIKSON, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- GROSSEN, M., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (Eds.). (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes* [The therapeutical space: Frames and contexts]. Paris and Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- HINDE, R. A., Perret-Clermont, A.-N., & Stevenson-Hinde, J. (Eds.). (1985). *Social relationships and cognitive development*. Oxford: Oxford University Press.
- HOFER, M., YOUNES, J., & NOACK, P. (Eds.). (1998). *Advances in applied developmental psychology*. Vol. 15. *Verbal interaction and development in families with adolescents*. Stamford, CT/London: Ablex.
- HUNDEDE, K. (2001). Reactivation of cultural mediational practices. *Psychology and Developing Societies*, 13(1), 1-24.
- MONTEIL, J.-M. (1989). *Eduquer et former* [Educate and train]. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.
- NEWMAN, K. S. (1993). *Declining fortunes: The withering of the American dream*. New York: Basic Books.
- PERRET, J.-E., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (2001). *Apprendre un métier technique* [Learning a trade in a context of technological change]. Fribourg, Switzerland: Presses Universitaires de Fribourg.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (2000). Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique [Learning and teaching efficiently in school: Psychosocial approaches of the possibilities and limits of learning in a classical school situation]. In U. P. Trier (Ed.), *Efficacité de la formation entre recherche et politique* [Efficiency of training between research and politics] (pp. 111-134). Chur and Zurich: Verlag Rüegger.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., with the collaboration of Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M. L. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* [The construction of intelligence in social interaction]. Berne, Switzerland: Peter Lang (revised and augmented from the original version: *Social interaction and cognitive development* [1980]. Londres and Nova Iorque: Academic Press).

- PETERSEN, A. C., & MORTIMER, J. T. (Eds.). (1994). *Youth unemployment and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RESNICK, L. B., LEVINE, J. M., & TEASLEY, S. D. (Eds.). (1991). *Socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- WILSON, W. J. (1996). *When work disappears: The world of the new urban poor*. New York: Alfred A. Knopf.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Playing and reality*. New York: Basic Books.
- ZITOUN, T. (2001). *Engendrement symboliques. Devenir parent: le choix du prénom* [Symbolic births. Becoming parents: Choosing a child's first name]. Unpublished doctoral dissertation. University of Neuchâtel, Switzerland.
-