

## Vygotsky com Lacan: considerações sobre a formação dos conceitos na adolescência

Daniela Teixeira Dutra Viola\*

Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia. Belo Horizonte, MG, Brasil

**Resumo:** Este artigo apresenta um exame da relação, apontada por Lacan, entre a maturação do objeto a na puberdade e a formação dos conceitos, com ênfase na interlocução entre esse psicanalista e Vygotsky. Na perspectiva vygotskiana, a entrada no pensamento conceitual só se efetua a partir da maturação pubertária, em virtude das novas funções psíquicas adquiridas nessa fase. Essa concepção corrobora a proposição lacaniana de que as transformações decorrentes do encontro com o objeto na puberdade – tempo lógico em que o sujeito tem que se haver com a falta de uma maneira inédita – proporcionam a assimilação dos conceitos. Considerando que se trata de um debate de fundo que não é evidente no contexto em que aparece na obra de Lacan, propõe-se investigar a finalidade dessa interlocução na elaboração lacaniana sobre a puberdade, que constitui uma importante contribuição à abordagem psicanalítica da adolescência.

**Palavras-chave:** adolescência, puberdade, conceito, Lacan, Vygotsky.

Este artigo apresenta um desenvolvimento teórico extraído de uma pesquisa de doutorado em Psicologia<sup>1</sup> que teve como objetivo principal compreender as relações do sujeito adolescente com o saber. Com a metodologia de pesquisa em psicanálise (Pinto, 2001) e aporte teórico lacaniano, partimos da conexão, apontada por Lacan (1962-1963/2005), entre a maturação do objeto a na puberdade e a formação dos conceitos. Verificamos que essa formulação tem respaldo na perspectiva de Vygotsky (1930-1931/2012), para quem a entrada no pensamento conceitual só se efetua a partir da maturação pubertária, em virtude das novas funções psíquicas adquiridas nessa fase. Em vista disso, constatamos um debate de fundo entre esses autores em torno da problemática que propomos examinar.

Formulamos a hipótese de que a conexão entre a puberdade e o pensamento conceitual concerne a uma proposição original de Lacan, consistindo numa importante contribuição à abordagem psicanalítica da adolescência. A articulação entre a maturação pubertária, concernente à incidência do real orgânico no corpo, e a assimilação dos conceitos, num tempo lógico pautado pela angústia de castração, diz respeito à associação entre uma capacidade do pensamento e a emergência de um vazio. Trata-se de uma novidade que se apresenta no campo do saber num momento em que o não saber se impõe ao sujeito de maneira radical. Para compreender essa formulação lacaniana sobre a puberdade, é preciso examinar o panorama teórico em que ela se constrói.

\* Endereço para correspondência: [daniela.dutraviola@gmail.com](mailto:daniela.dutraviola@gmail.com)

1 Tese da autora deste trabalho, defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da professora Ângela Maria Resende Vorcaro, e intitulada O momento-limite conceitual: um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente (Viola, 2016).

### A função da causa no pensamento

Em O seminário, livro 10: a angústia, Lacan (1962-1963/2005) assinala que a relação com a falta é inerente à constituição de qualquer lógica, visto que a falta radical está implicada na constituição do sujeito. De acordo com o autor, “a partir do momento em que isso é sabido, em que algo chega ao saber, há alguma coisa perdida, e a maneira mais segura de abordar esse algo perdido é concebê-lo como um pedaço do corpo” (p. 149). O objeto a é um resíduo da função significante em razão da constituição do sujeito como barrado. Como presentificação da falta, esse objeto se relaciona aos objetos cedíveis do corpo e funciona como a causa do desejo, um referente do real que lastreia a cadeia significante.

Conforme Lacan (1962-1963/2005), a causa concernente à função radical do objeto a relaciona-se com a dimensão mental da causa, que equivale ao reconhecimento de que algo funciona de determinada maneira. Como exemplo, ele mostra como essa dimensão é evidente no sintoma, que só se constitui quando o sujeito se apercebe dele. É desse modo que ele funciona como sintoma, apenas saindo do estado de enigma não formulado caso “se desenhe no sujeito uma coisa tal que lhe seja sugerido que há uma causa disso” (p. 306). O objeto a, portanto, em sua função de causa do desejo, não diz respeito apenas a uma etapa arcaica da constituição subjetiva, pois continua em jogo na subjetividade como um motor latente, como causação.

Nesse sentido, Lacan (1962-1963/2005) define a função da causa como “a sombra, ou melhor, a metáfora da causa primordial que é o *a* . . . que definimos como o resto da constituição do sujeito no lugar do Outro, na medida em que ele tem que se constituir como sujeito barrado” (p. 309). Mesmo sendo o efeito dessa causa, o desejo é

um efeito que não efetua nada, colocando-se como falta de efeito. Há, portanto, um vazio fundamental na relação de causalidade, um gap na subjetividade (Viola, 2016, p. 208). E é assim que podemos compreender o objeto a como um elemento mediador, borda entre o real e a linguagem.

Pois bem, Lacan (1962-1963/2005) conecta “nosso ser de pensamento” ao “pedaço carnal arrancado de nós mesmos” (p. 237) e situa a função da causa no corte, na “parte de nossa carne que permanece necessariamente aprisionada na máquina formal” (p. 237). Tendo isso em vista, percebe-se a associação entre a causa, radicalmente relacionada ao corpo, e o pensamento – concepção que perpassa a teorização lacaniana no contexto em que a questão da puberdade é evidenciada. Vejamos então como essa ilação dá suporte a uma contribuição de Lacan ao debate pedagógico, ao problema do conceito e à teoria psicanalítica da puberdade.

## A maturação do objeto a na puberdade

Em sua breve incursão no debate pedagógico, Lacan (1962-1963/2005) interroga a transmissão dos conceitos psicanalíticos e as limitações do que deles se compreende. “Na análise, na técnica analítica, . . . devemos deparar, na elaboração dos conceitos, com o mesmo obstáculo reconhecido como o que constitui os limites da experiência analítica – a saber, a angústia de castração” (p. 281). Sem designar a corrente pedagógica em que se baseia, ele salienta a relação do ensino escolar com a maturação do pensamento da criança e localiza um limite a partir do qual o ensino pode ser considerado como evitável. Para exemplificar essa concepção pedagógica, argumenta que quando se transpõe certa etapa da compreensão matemática, uma vez feito isso, está feito. “Conceitos que teriam parecido extremamente complicados, numa etapa anterior da matemática, são imediatamente acessíveis a espíritos muito jovens” (p. 282). Mas esse processo corresponde ao nível científico, e, na idade escolar, as coisas não funcionam assim. Para Lacan, o interesse da pedagogia, nessa idade, deve estar em captar o ponto vivo, o que pode promover as chamadas capacidades mentais da criança através de problemas que as ultrapassem ligeiramente. Essa tese provém do pensamento de um autor não nomeado nesse contexto, como veremos mais à frente:

Ao ajudar a criança a abordar esses problemas, apenas ao ajudá-la, quero dizer, faz-se algo que tem não só um efeito prematurador, um efeito de pressa no amadurecimento mental, mas que, em certos períodos chamados sensíveis, . . . permite obter verdadeiros efeitos de abertura ou de desencadeamento. Algumas atividades de apreensão têm, em certos campos, efeitos de fecundidade absolutamente excepcionais. (Lacan, 1962-1963/2005, p. 282)

Numa alusão a “autores cujo testemunho é ainda mais interessante conservar” (p. 282), visto que não fazem

ideia de suas contribuições para a psicanálise, Lacan evoca a questão da puberdade, decerto um dos mencionados “períodos chamados sensíveis” (p. 282):

O fato de um dado pedagogo ter formulado que só há verdadeiro acesso aos conceitos a partir da idade da puberdade mereceria que acrescentássemos nosso olhar, que metêssemos nosso nariz nisso. Há milhares de indícios sensíveis de que o momento em que realmente começa o funcionamento do conceito, e que os autores chamam – no caso, por uma homonímia puramente fortuita com o termo complexo, do qual nos servimos – de momento-limite complexual, poderia ser situado de maneira totalmente diversa, em função de um vínculo a ser estabelecido entre a maturação do objeto a, tal como eu o defino, e a idade da puberdade. (Lacan, 1962-1963/2005, p. 282)

Em nossa hipótese, o que viabiliza a apreensão dos conceitos é justamente a emergência de um vazio relacionado ao ponto vivo do sujeito (Viola, 2016, p. 203). E, como sugere Lacan, essa apreensão está relacionada à angústia de castração, afeto que costuma acometer o sujeito com assiduidade nessa fase como sinal da maturação do objeto a.

Logo após essa proposição, Lacan (1962-1963/2005) detém-se no enfoque da angústia de castração, que é atualizada de forma proeminente na puberdade, como retomada da lógica fálica por um sujeito que, diferentemente da criança no tempo que precede o declínio do complexo de Édipo, já está de posse de um saber sobre a diferença sexual – um não saber que o angustia e desestabiliza. Na adolescência, a função fálica e a inauguração do encontro sexual – incluindo aí a experiência do orgasmo – configuram um drama para o sujeito, uma vez que se deposita toda a confiança na consumação genital. “É por não realizar o encontro dos desejos, a não ser em seu desvanecimento, que o falo se torna o lugar comum da angústia” (p. 290). A conjunção entre a função fálica e a função genital resulta no que Lacan chama de “evanescência” do ato sexual. Em outras palavras, quando o sujeito finalmente dispõe de recursos orgânicos para o ato sexual, impõe-se um vazio insuperável em virtude da dissimetria radical entre os parceiros (Lacan, 1972-1973/1985). A maturação do corpo não torna possível a relação sexual. Nesse momento, escancara-se sua impossibilidade. A nosso ver, essa conjunção paradoxal de uma maturação no corpo que ratifica uma falta corresponde ao que Lacan assinala como maturação do objeto a (Viola, 2016, p. 275). Com isso, o real da sexualidade torna-se questão incontornável para o sujeito, que passa a se haver com a falta de uma nova maneira. Nessa perspectiva, a passagem ao pensamento conceitual constitui um salto lógico que requer do sujeito certa familiaridade com a dimensão da falta.

É preciso indagar em que consiste o conceito para Lacan (1962-1963/2005) nessa formulação teórica. Para ele, o sujeito “acredita atingir o conceito, isto é, acredita poder apreender o real por um significante que comanda esse

real de acordo com sua causação íntima” (p. 323). Assim, podemos depreender a concepção lacaniana de conceito como o que liga um real a um significante por meio da causa, de uma relação funcional que se sustenta numa hiância – daí a complexidade do acesso ao conceito, já que essa ilação lógica não é evidente até se atingir um certo grau de “familiaridade” com esse vazio. Considerando o verdadeiro acesso aos conceitos na puberdade, conforme a formulação lacaniana, pressupomos que antes dessa fase a criança apenas acredita atingir o conceito, não necessariamente o acessando. Essa problemática nos remete à faceta enganosa da compreensão e do pensamento, discutida por Lacan nesse contexto. O sujeito pode lidar com ela a partir de um ponto de inflexão na relação com a falta, um salto lógico capaz de proporcionar a entrada no pensamento conceitual.

A maturação do objeto a torna patente para o sujeito a hiância inerente à sexualidade. A promoção do significante fálico nesse tempo lógico é acompanhada por intensa angústia em face das exigências do supereu. Por conseguinte, de saída, as expectativas sobre o nível genital são marcadas pela insatisfação, e o objeto a tende a operar em sua vertente mais-de-gozar. Por ser o que atualiza a lógica da castração, o significante fálico é o que vai comandar a relação conceitual, possibilitando a própria conceitualização. Passemos a outro contexto da teorização de Lacan para avançar no entendimento dessas questões.

## **A formação dos conceitos na adolescência: Vygotsky com Lacan**

No seminário consagrado aos Problemas cruciais para a psicanálise (1964-1965), Lacan finalmente nomeia o interlocutor do campo da educação e da psicologia de quem extrai a tese sobre a promoção das capacidades mentais da criança através de problemas que ultrapassam seu desenvolvimento<sup>2</sup>, e com quem concorda quanto à questão do acesso aos conceitos na puberdade: Vygotsky, o fundador da psicologia histórico-cultural.

Trata-se de uma retomada do debate iniciado no seminário sobre a angústia, e que nessa conjuntura teórica é particularmente importante para o autor, cuja démarche intenta depurar da causação subjetiva qualquer psicologia e sentido. No seminário sobre os problemas cruciais, verificamos uma questão central, concernente ao ser do sujeito, que Lacan (1966/2003) assim apresenta: “Que o ser do sujeito é fendido, Freud só fez redizê-lo de todas as formas, depois de descobrir que o inconsciente só se traduz em nós de linguagem, que tem, pois, um ser do sujeito” (p. 206). Trata-se do problema fundamental que vai guiar sua elaboração no curso em questão e afluir nas relações do sujeito com o saber.

Numa reflexão sobre a relação do significante com o sujeito, Lacan (1964-1965/2006) evoca a perda que se engendra obrigatoriamente quando a linguagem tem que

dar conta de sua própria essência (p. 19). A partir dessa perda, de “caráter radical e função originante” (p. 19), o autor concebe a relação do significante com o sujeito. Essa relação implica uma significação e passa por um referente, que se relaciona com a perda inerente a qualquer tentativa da linguagem de dar conta de si mesma. Esse referente, um resto irreduzível, corresponde ao real em jogo na relação do significante com o sujeito. Lacan afirma:

Um significante pode servir para introduzir, na relação com o referente, alguma coisa que tem um nome, que se chama de conceito. E isso é uma relação de conotação. É, portanto, por intermédio da relação do significante com o referente que vemos surgir o significado. (Lacan, 1964-1965/2006, p. 20)

Podemos verificar, nessa passagem, a ligação entre o conceito e o objeto a – obstáculo à saturação da linguagem, à plena e exata sujeição à linguagem, que não se realiza porque há sempre um resto. Lacan relaciona, então, esse resto da operação de conotação – nunca inequívoca, concreta, exata ou literal – ao referente (Viola, 2016, p. 220).

Para corroborar sua elaboração, Lacan recorre a um teórico do campo da aprendizagem, Vygotsky (1934/1991; 1930-1935/2007), que enfatiza o papel preponderante da interação social e da cultura no desenvolvimento da linguagem e nos processos do pensamento. Essa concepção está em consonância com a certeza lacaniana de que o inconsciente é indissociável do laço social. No seminário sobre os problemas cruciais, encontra-se um breve comentário sobre as ideias de Vygotsky que esclarece a menção à puberdade expressa no seminário sobre a angústia – contexto em que Lacan articula a puberdade à possibilidade do verdadeiro acesso aos conceitos, numa alusão velada à concepção vygotskiana segundo a qual o manejo do conceito só é atingido na puberdade (Vygotsky, 1930-1931/2012; 1934/1991, conforme Lacan, 1964-1965/2006). Referindo-se a essa teoria para refutar certa tese de Piaget (1964-1965/1999) sobre a relação entre a linguagem e o pensamento na criança, Lacan enuncia:

O que importa não é absolutamente, por certo, ver o que se passa no espírito da criança, certamente alguma coisa que com o tempo se realiza, uma vez que ela se torna o adulto que acreditamos ser, é que se, num certo estado, em certas etapas são para se realçar em sua adequação ao conceito, e aí ficaremos surpresos que alguém como Vygotsky . . . sem tirar mais partido disso, ao ter justamente colocado sua interrogação nos termos que vou dizer, a saber, inteiramente diferentes daqueles de Piaget, se apercebe que mesmo um manejo rigoroso do conceito . . . pode ser de qualquer sorte falacioso, e que o verdadeiro manejo do conceito não é atingido, diz ele, singularmente – e infelizmente sem tirar disso as consequências – senão na puberdade. (Lacan, 1964-1965/2006, p. 34)

2 Podemos encontrar essa proposta de Vygotsky (1930-1935/2007) na obra A formação social da mente.

Em nossa hipótese, Lacan extrai importantes consequências dessa articulação entre o conceito e a maturação pubertária, ainda que de forma enviesada e sutil (Viola, 2016, p. 222). Isso se constata no decorrer desse seminário, que culmina na proposição de uma espécie de dobradiça topológica constituída pelos termos sujeito – saber – sexo. Para compreender tal conexão, faz-se necessário trazer a lume aquilo que Lacan de fato lê em Vygotsky, que trata mais amplamente dos conceitos na adolescência no artigo “O desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação dos conceitos”, publicado inicialmente como um capítulo do livro *Pedologia do adolescente (1930-1931/2012)*<sup>3</sup>. Também na célebre obra *Pensamento e linguagem (1934)*, há uma parte do trabalho que deve ser a provável fonte da leitura de Lacan. Vamos passar a um exame do artigo original de Vygotsky.

Vygotsky (1930-1931/2012) propõe construir “uma concepção correta da crise e da maturação intelectual que constituem o conteúdo do desenvolvimento do pensamento no adolescente” (p. 47)<sup>4</sup>. Em sua concepção, há um erro elementar nas teorias que defendem não haver nada essencialmente novo no pensamento adolescente em comparação com a criança. O pensador debate com uma série de autores que também se debruçam sobre o problema da formação dos conceitos e o pensamento do adolescente, concordando com alguns pontos introdutórios de suas formulações, mas rechaçando suas conclusões. Esses autores defendem que as mudanças fundamentais que se produzem no período crítico da adolescência em todo o organismo e na personalidade – a revelação de novas e profundas camadas da personalidade, a maturação das formas superiores da vida orgânica e cultural – não afetam o pensamento do adolescente. De acordo com Vygotsky, esse ponto de vista avalia os processos intelectuais nessa idade como uma simples acumulação quantitativa das peculiaridades já existentes no pensamento de uma criança de três anos, e, assim, rebaixa e quase anula o papel das mudanças intelectuais no processo geral da crise e da maturação da adolescência. Para ele, o fato de que o período da maturação sexual – que pela primeira vez ocupa o pensamento em primeiro plano – seja uma fase preeminente no desenvolvimento intelectual não apenas passa despercebido nessas teorizações como parece até mesmo misterioso e inexplicável.

Nessa argumentação, Vygotsky (1930-1931/2012) demonstra a contradição das teorias que negam a aparição de algo essencialmente novo no período de maturação sexual, na medida em que todas elas reconhecem, em algum ponto, a verdadeira revolução pela qual passam o material com que o pensamento opera e os objetos a que se dirige, mas nem por isso aceitam o surgimento de uma nova função no pensamento. Para os autores citados por

Vygotsky, as mudanças ocorrem do exterior para o interior, de modo que as formas do pensamento permanecem invariáveis. Trata-se de uma concepção das transformações apenas no conteúdo, não na forma do pensamento. A contestação vygotskiana dessa perspectiva sustenta que as funções psíquicas superiores na idade de transição não são uma simples continuação das funções elementares da infância, nem tampouco sua conjunção mecânica, mas sim uma formação psíquica qualitativamente nova, regida por leis especiais e distintas. São apresentados novos mecanismos, novas funções, novas operações, novos modos de atividades, desconhecidos em etapas anteriores:

Com efeito, toda a investigação realmente profunda nos ensina a reconhecer a unidade e indissolubilidade da forma e do conteúdo, da estrutura e da função, ensina-nos que cada passo novo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento está inseparavelmente unido também à aquisição de novos mecanismos de conduta, com a passagem a uma etapa superior de operações intelectuais. (Vygotsky, 1930-1931/2012, p. 54)<sup>5</sup>

Nota-se, assim, o caráter de novidade que a função do pensamento adquire com a puberdade. Vygotsky postula uma unidade dialética entre a forma e o conteúdo na evolução do pensamento, o que contraria as teorias que não reconhecem mudanças qualitativas no pensamento do adolescente. Nessa perspectiva, contesta-se também a afirmação de que no pensamento adolescente separa-se o abstrato do concreto. De modo diverso, o movimento do pensamento na idade de maturação sexual não se caracteriza pelo fato de que o intelecto rompa seus vínculos com a base concreta da qual se origina, mas pela aparição de uma forma completamente nova de relação entre os momentos abstratos e concretos do pensamento, por uma nova forma de sua fusão ou síntese.

Guardadas as devidas ressalvas decorrentes das profundas distinções epistemológicas entre a psicologia histórico-cultural e a psicanálise, realçamos a aproximação entre essa formulação vygotskiana de uma unidade dialética entre o interior e o exterior do pensamento do adolescente e a concepção lacaniana de borda, a estrutura topológica do sujeito que implica uma continuidade entre interior e exterior. A borda é ilustrada por Lacan (1962-1963/2005, p. 110) pela banda de Moebius – com sua superfície de face única que, quando virada, é idêntica a si mesma. O psicanalista se utiliza dessa figura da topologia justamente para indicar o corte que representa um resíduo, o objeto *a*. No contexto teórico em que Vygotsky é explicitamente convocado, no seminário *Problemas*

3 Tradução nossa da edição utilizada, que é espanhola, dos seguintes títulos: “El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos”, em *Paidología del adolescente (Vygotsky, 1930-1931/2012)*.

4 Tradução nossa do espanhol: “una concepción correcta de la crisis y la maduración intelectual, que constituyen el contenido del desarrollo del pensamiento en el adolescente” (p. 47).

5 Tradução nossa do espanhol: “En efecto, toda investigación realmente profunda nos enseña a reconocer la unidad e indisolubilidad de la forma y el contenido, de la estructura y la función, nos enseña que cada paso nuevo en el desarrollo del contenido del pensamiento está inseparablemente unido también con la adquisición de nuevos mecanismos de conducta, con el paso a una etapa superior de operaciones intelectuales” (p. 54).

cruciais para a psicanálise, a estrutura de borda e seu corte são explorados a partir de outra figura topológica, a garrafa de Klein. A nosso ver, há uma proximidade topológica entre o que Vygotsky apresenta como inerente à novidade trazida pela puberdade ao pensamento e o ponto residual do sujeito, que Lacan formaliza com a noção de objeto a, preponderante na maturação pubertária, conforme o entendimento lacaniano (Viola, 2016, p. 224).

As observações de Lacan acerca do conceito e do pensamento reverberam o ponto central da abordagem que Vygotsky apresenta da adolescência:

O fato, estabelecido por uma série de investigações, de que o adolescente na idade de transição assimila pela primeira vez o processo de formação de conceitos, sua passagem a uma forma nova e superior de atividade intelectual – ao pensamento em conceitos –, é a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento. (Vygotsky, 1930-1931/2012, p. 58)<sup>6</sup>

Segundo Vygotsky, trata-se do principal fenômeno da idade de transição, o núcleo que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente. A formação dos conceitos constitui um processo complexo, distinto da simples maturação das funções intelectuais elementares. As mudanças experimentadas pelo pensamento do adolescente em seu processo de domínio dos conceitos são, em grande medida, mudanças de índole interna, estrutural e íntima, que não costumam se exteriorizar nem se tornar visíveis ao observador. Essas modificações no pensamento estão conectadas à unidade entre forma e conteúdo, que constituem um só processo integral.

Destaca-se o caráter qualitativo dessas transformações, que promovem um *modus operandi* novo no intelecto, uma nova função, diferente das anteriores tanto por sua composição e estrutura quanto pelo modo de sua atividade. Vygotsky salienta a passagem qualitativa entre o que compõe o pensamento infantil, as “imagens sincréticas” e os “complexos” e o que se introduz no pensamento adolescente, os conceitos, reiterando que não se trata de um aumento quantitativo dos nexos associativos que constituem as funções elementares, mas sim da passagem a uma função qualitativamente distinta.

Para uma melhor compreensão dos termos utilizados por Vygotsky, mostra-se necessária uma breve digressão. Diferentemente do que Lacan (1962-1963/2005) pressupõe ao considerar homônimos os dois termos, o “complexo”, para a psicologia histórico-cultural, é, na verdade, distinto do “conceito”. Na ótica de Vygotsky (1934/1991), o pensamento por complexos é uma etapa intermediária no desenvolvimento do pensamento da criança. Tal fase

sucedo o sincretismo da primeira infância – caracterizado por conexões vagas e subjetivas baseadas na percepção imediata – e antecede o pensamento lógico, baseado nos conceitos. De modo diverso do pensamento conceitual, o pensamento em complexos caracteriza-se por ligações concretas e factuais, baseadas na experiência direta, imediata, e não lógicas e abstratas. Presume-se, assim, que o “momento-limite complexual” indica a passagem ao “momento-limite conceitual”, este sim correlato ao tempo do despertar pubertário a que Lacan se refere e marcado pela introdução da mediação como essencial ao ato de pensar.

Voltando à problemática aqui tratada, Vygotsky (1930-1931/2012) destaca, a propósito das consequências da passagem ao conceito na adolescência, a mudança profunda e essencial no conteúdo do pensamento, que se renova e reestrutura-se em sua totalidade. “A relação entre o conteúdo e a forma do pensamento não é a mesma que a da água em relação ao vaso. O conteúdo e a forma estão indissolúvelmente vinculados, condicionam-se reciprocamente” (p. 63)<sup>7</sup>. Os conteúdos do pensamento não são apenas os dados externos que constituem seu objeto em cada momento, mas tudo que passa ao interior no processo de desenvolvimento, aquilo que passa a ser parte integrante, orgânica, da personalidade e dos sistemas de conduta. Todos os elementos que eram, a princípio, exteriores – tal como as convicções, os interesses, a concepção de mundo, as normas éticas, as regras de conduta, as inclinações, os ideais, os esquemas de pensamento – passam ao interior.

Na adolescência, a entrada no pensamento conceitual abre para o sujeito a possibilidade da consciência social e política, da meditação existencial e do interesse mais profundo pela música e pelas artes mais abstratas. Ademais, nessa idade, os jovens, em geral, passam a se atrair pela física, pela filosofia e pela lógica. Vygotsky enfatiza que essas transformações e aquisições não podem ser tomadas de forma universal, pois dependem fundamentalmente das circunstâncias históricas, sociais e culturais. Dessa maneira, suas formulações a propósito da formação dos conceitos e de suas consequências emancipatórias e revolucionárias para o pensamento do adolescente devem ser lidas como fórmulas gerais que podem ou não se aplicar em cada particularidade, ou seja, subordinam-se ao “caso a caso”. Se a formação dos conceitos está relacionada à operação da adolescência, pressupõe-se que seus efeitos no pensamento do sujeito dependem do transcurso dessa operação, sempre singular.

A formação dos conceitos na idade de transição desempenha um papel decisivo por permitir ao adolescente adentrar em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. Essa função se fundamenta num ponto de continuidade entre interior e exterior, que associamos, por hipótese, ao que Lacan (1962-1963/2005) designa como

6 Tradução nossa do espanhol: “El hecho, establecido por una serie de investigaciones, de que el adolescente en la edad de transición asimila por primera vez el proceso de formación de conceptos, su paso a una forma nueva y superior de actividad intelectual – al pensamiento en conceptos –, es la clave de todo el problema del desarrollo del pensamiento” (p. 58).

7 Tradução nossa do espanhol: “La relación entre el contenido y la forma del pensamiento no es la misma que la del agua en relación con el vaso. El contenido y la forma se hallan indisolublemente vinculados, se condicionan reciprocamente” (p. 63).

a maturação do objeto a, a presentificação do corte, da borda e do vazio para o sujeito.

A partir das formulações de Lacan (1962-1963/2005; 1964-1965/2006), consideramos que os chamados “processos internos” estão submetidos a uma lógica que requer a mediação de um referente, de um resíduo da linguagem que se caracteriza precisamente por sua dimensão de borda entre real, simbólico e imaginário, demarcando, assim, a continuidade, no sujeito, entre interior e exterior, entre forma e conteúdo.

A apreensão do mundo interno dá-se, para o sujeito adolescente, simultaneamente a um deslocamento inédito no plano externo. Nesse sentido, Vygotsky (1930-1931/2012) concede grande valor às mutações na esfera social para todo o progresso do pensamento, que alcança, com a formação dos conceitos, sua socialização. A linguagem tem uma dupla função nesse processo, seja no uso social, como meio de comunicação, seja no emprego individual, como meio de pensamento. Por consequência, essa concepção vygotkiana sinaliza a indivisibilidade entre linguagem e compreensão, que se manifesta no fato de que a função linguageira é tanto interior quanto exterior, ou melhor, é ao mesmo tempo meio de comunicação e de pensamento.

A fim de clarificar o que chama de “verdadeira natureza do conceito”, Vygotsky afirma que o verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. É possível assimilar um conceito ao conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, ao sintetizar verbalmente essa diversidade numa imagem total mediante múltiplas definições. O conceito não inclui somente o geral, mas também o particular e o singular. Distinguindo-se do conhecimento direto do objeto, o conceito é o resultado de uma elaboração racional da experiência, é o conhecimento mediado do objeto – e aqui, mais uma vez, apontamos a consonância com a ideia lacaniana da mediação por um referente externo à linguagem.

O conceito é um sistema de juízos que se manifesta no pensamento lógico. E este, por seu turno, somente se constitui pelo funcionamento dos conceitos – o que remete Vygotsky ao aforismo “a função faz o órgão”. Em seu entendimento, o pensamento lógico é o conceito em ação. Dessa forma, a mudança mais fundamental nas formas do pensamento na adolescência é o domínio do pensamento lógico, que apenas nessa idade de se converte num fato real. A fim de corroborar essa tese, o autor lança mão de estudos experimentais que ilustram a diferença qualitativa entre o pensamento em complexos, na criança, e o pensamento em conceitos, no adolescente, bem como demonstram que até a idade de maturação sexual não há domínio do pensamento lógico. Além disso, tais experimentos comprovam que as crianças pequenas não utilizam conceitos verdadeiros, valendo-se, no máximo, de equivalentes de conceitos em forma de imagens representativas integrais e não diferenciadas. As crianças são capazes de reconhecer a identidade de um mesmo objeto com base em suas percepções anteriores de outro exemplar, mas não o subordinam a um conceito geral.

Nesse cotejamento entre o pensamento infantil e o adolescente, Vygotsky ressalta a aparição do uso das metáforas e das palavras em sentido figurado na fase de transição, o que sinaliza a conquista da combinação complexa entre o pensamento concreto e o abstrato. De acordo com suas observações, as comparações figuradas utilizadas na infância não constituem metáforas verdadeiras, pois não são nada abstratas. No tempo da adolescência, por sua vez, as metáforas se caracterizam por uma relação peculiar entre o abstrato e o concreto, que só se torna possível graças a uma base da linguagem altamente complexa que se verifica nesse período. Com efeito, constata-se que a progressiva incorporação do abstrato no pensamento constitui o fator central do desenvolvimento intelectual na adolescência.

Em vista disso, essa fase da vida também costuma se caracterizar pela larga abertura para o êxito na matemática, correspondente a um processo de introspecção e do domínio gradual do pensamento abstrato. Uma mudança decisiva se opera nesse momento com a introdução do conceito de número, o que é demarcado por Vygotsky. Na infância, o raciocínio matemático funciona por meio das imagens numéricas. Já na adolescência, passa-se para o pensamento em conceitos numéricos, o que garante a abertura para o pensamento lógico na matemática.

É importante destacar que essa reflexão culmina, nesse desenvolvimento teórico, na questão da causalidade. Recorrendo a apontamentos de alguns autores, dentre eles Piaget, Vygotsky realça a passagem do pensamento pré-causal, quando a criança ainda confunde a causa dos fenômenos com a intenção, para o pensamento causal, quando a lógica da causalidade já está em vigor. O autor não desenvolve essa questão e conclui seu trabalho reiterando a função central da formação dos conceitos na idade de maturação sexual em toda a psicologia do adolescente, que se reestrutura sobre uma nova base. A conclusão desse trabalho nos permite compreender melhor o comentário de Lacan (1964-1965/2006), que, ao elogiar a démarche vygotkiana, ressalta o fato de que ela não retira as devidas consequências do que aponta.

Ainda assim, a leitura do estudo de Vygotsky nos permite inferir elementos que ressoam no entendimento lacaniano da puberdade. Esses elementos convergem na ênfase vygotkiana numa unidade dialética entre interior e exterior, que seria indissociável da formação dos conceitos e da função conceitual. Essa função corresponde à conquista do pensamento lógico e da atribuição de causalidade, e tem como suporte uma nova concepção de mundo interno e externo para o sujeito. De modo notável, Vygotsky conecta essas aquisições do intelecto ao plano subjetivo, chegando a tributar “toda a psicologia” subsequente do adolescente a essa nova função. A formação dos conceitos e o pensamento lógico dependem, por sua vez, da maturação sexual, o que esse autor sublinha em muitos momentos de seu trabalho, malgrado não extraia dessas conexões as devidas consequências, como acentua Lacan.

Essa elaboração nos remete à perspectiva lacaniana que concebe o sujeito de um ponto de vista lógico, e não psicológico. Vê-se, então, que as transformações fundamentais ocasionadas pela maturação sexual na puberdade promovem, para ambos os autores – Vygotsky e Lacan –, um deslocamento subjetivo que é da ordem da lógica, não do sentido. É nesse sentido que Lacan (1966/2003) – no resumo do seminário *Problemas cruciais para a psicanálise* publicado nos *Outros escritos* – volta a refutar as hipóteses piagetianas sobre pensamento e linguagem e a endossar a perspectiva vygotkiana, afirmando que “Piaget e Vygotsky ilustram, do primeiro para o segundo, o ganho que se obtém ao repelir qualquer hipótese psicológica das relações do sujeito com a linguagem, mesmo quando é da criança que se trata” (p. 206-207). A nosso ver, a referência ao problema do conceito como ponto de inflexão na passagem adolescente deve-se à necessidade de depuração de toda atribuição de sentido na atualização subjetiva que se passa nesse tempo lógico, em que se coloca para o sujeito um saber acerca da sexualidade que é da ordem de um não saber. (Viola, 2016, p. 231).

Nessa busca de depuração de qualquer atribuição de sentido, Lacan (1964-1965/2006) chega à proposição de que o ser do sujeito é a sutura de uma falta, o que vai ilustrar pela topologia da garrafa de Klein. Ele demonstra que por meio de um corte na superfície dessa garrafa, fica exposto um ponto de sutura, um resíduo da estruturação do sujeito, o objeto *a*. Vale lembrar que a causação do sujeito tem como pivô esse objeto, um vazio que faz obstáculo ao sentido – tese lacaniana que rechaça qualquer causação psicológica.

A estrutura peculiar dessa figura topológica – constituída, segundo Lacan, pela junção de duas bandas de Moebius – mostra o engodo de qualquer psicologia que pressuponha o cogito como a apreensão de um conteúdo, como o envelopamento, pelo sujeito, do conhecimento. Observa-se que as duas cavidades da garrafa representam, ilusoriamente, o macrocosmo que envelopa o sujeito – que é, por seu lado, microcosmos, psique (p. 54). Essa estrutura topológica se distingue, porém, por se configurar por meio de um buraco, de modo que a separação entre suas cavidades não se sustenta. Isso ilustra como interior e exterior estão numa relação complexa de continuidade, suturada por uma falta, o objeto *a*.

Conforme nossa hipótese, essa figuração é especialmente conveniente para ilustrar aquilo que Vygotsky expõe de modo eloquente em seu texto e que certamente chama a atenção de Lacan: a unidade dialética entre interior e exterior que estrutura o conceito, constituindo, de tal forma, o pensamento lógico (Viola, 2016, p. 232). Ao considerar o tempo da compreensão, “que não é absolutamente função psicológica” (p. 85), e a estrutura do sujeito, que se desenha como a garrafa de Klein, com seu caráter irreduzível, Lacan (1964-1965/2006) formula:

O termo compreender é para apreendermos nesse gesto mesmo que se chama apreensão e, contudo,

permanece irreduzível a essa forma substancial da superfície, nesse aspecto de envelope em que ela se apresenta, isso que as mãos podem apreender e que é aí sua forma de apreensão a mais adequada; que não basta acreditar que ela seja, ali, grosseiramente imaginária, de nenhuma maneira redutível ao tangível. Seguramente não, porque se está aí a noção de *Begriff* mesmo, de conceito, pode se transportar da maneira a mais adequada . . . vocês verão que está aí, certamente, um modo a princípio infinitamente mais sutil que aquele que dá a oposição dos termos extensão e compreensão. (Lacan, 1964-1965/2006, p. 85)

Podemos conceber, com essa proposição, a formulação do movimento de apreensão conceitual pela topologia da garrafa de Klein. Assim como em pontos ulteriores da obra lacaniana, o conceito, *Begriff*<sup>8</sup>, é associado ao gesto de apreensão pelas mãos, isto é, ao corpo.

## Considerações finais

Na adolescência, o sujeito se certifica da inconsistência do Outro, o que se dá ao passo de uma operação de extração, da presentificação de um vazio que corresponde à maturação do objeto *a*. A nosso ver, essa correlação insinua-se na articulação que Vygotsky (1930-1931/2012), resgatado por Lacan (1964-1965/2006), estabelece entre a maturação orgânica da puberdade e a vigência do pensamento conceitual. Nesse sentido, assinalamos uma conexão entre a entrada no domínio da lógica e a certeza de uma falta, sinalizada pela angústia de castração.

Na travessia da infância à idade adulta, o sujeito desliga-se da autoridade familiar e endereça-se ao lugar do Outro em seu sentido mais amplo. O debate entre Lacan e Vygotsky demonstra que a formação do conceito na puberdade é uma ferramenta preciosa nessa transição. Como sugere Lacan, o conceito é o prolongamento do corpo, é o que propicia ao sujeito ir além de um limite, o que viabiliza a expansão de um campo e a invenção do novo. Dito de outro modo, a passagem adolescente – o ultrapassamento de um obstáculo limitador e o encaminhamento a uma posição emancipada no Outro – não se realiza sem um salto no plano do pensamento. É, portanto, um salto lógico, propulsionado por uma falta no corpo, o que vai possibilitar ao sujeito lidar com o não saber inerente ao real, que irrompe de maneira incisiva nesse momento. E o pensamento conceitual pode ser tomado como instrumento de corte capaz de abrir caminho no campo do Outro.

8 No alemão, *Begriff* é “conceito”, “noção”, “ideia”. Já o verbo *greifen* corresponde a “agarrar”, “pegar em”, “tocar” (um instrumento musical), “meter a mão” (no bolso), entre outros (Irmén, 1994). A associação entre o *Begriff* e a apreensão, no sentido corpóreo do termo, aparece em diversos pontos da obra de Lacan. No seminário *Les non-dupes errent* (Lacan, 1973-1974/2001), por exemplo, o *Begriff* é mencionado em referência ao “que se apreende bem”, ao que se toma na mão.

### Vygotsky with Lacan: considerations about the concept formation in adolescence

**Abstract:** This article contains an analysis of Lacan's relationship between the maturation of object a at puberty and the formation of concepts, with emphasis given to the interlocution between this psychoanalyst and Vygotsky. From the Vygotskian perspective, the entrance into the conceptual thought only takes place from the pubertal maturation by virtue of the new psychological functions acquired during that phase. This conception corroborates the Lacanian proposition that the transformations arising from the encounter with the object in puberty, the logical time in which the subject has to be with the lack in an unprecedented way, provides the assimilation of the concepts. Considering that this is a debate that is not evident in the context in which it appears in Lacan's work, it is proposed that an investigation be conducted of the function of this dialogue in the Lacanian elaboration on puberty, which constitutes an important contribution to the psychoanalytic approach of adolescence.

**Keywords:** adolescence, puberty, concept, Lacan, Vygotsky.

### Vygotsky avec Lacan : considérations sur la formation de concepts à l'adolescence

**Résumé:** Cet article présente un examen de la relation, indiquée par Lacan (2005), entre la maturité de l'objet a à la puberté et la formation de concepts, en mettant l'accent sur le dialogue entre le psychanalyste et Vygotsky (2012). Dans la perspective de Vygotsky, l'entrée dans la pensée conceptuelle ne se déroule qu'à la maturation pubertaire en raison des nouvelles fonctions psychiques acquises à ce stade. Ce concept soutient la proposition lacanienne selon laquelle les changements résultants de la rencontre avec l'objet à la puberté, le temps logique dans lequel le sujet doit faire face au manque d'une manière sans précédente, fournissent l'assimilation des concepts. En rendant compte qu'il est un débat qui ne ressort pas dans le contexte dans lequel il apparaît chez Lacan, nous proposons une enquête sur la fonction de ce dialogue dans l'élaboration de Lacan sur la puberté, ce qui est une contribution importante à l'approche psychanalytique de l'adolescence.

**Mots-clés:** l'adolescence, la puberté, le concept, Lacan, Vygotsky.

### Vygotsky con Lacan: consideraciones de la formación de conceptos en la adolescencia

**Resumen:** En este trabajo se presenta un análisis de la relación, señalada por Lacan, entre la madurez del objeto en la pubertad y la formación de conceptos, con un énfasis en el diálogo entre este analista y Vygotsky. En la perspectiva de Vygotsky, la entrada en el pensamiento conceptual sólo tiene lugar a partir de la maduración puberal, debido a las nuevas funciones psíquicas adquiridas en esa etapa. Este concepto apoya la proposición lacaniana de que los cambios resultantes del encuentro con el objeto en la pubertad –momento lógico en que el sujeto se ve obligado a encararse con la falta de una manera sin precedentes– proporciona la asimilación de los conceptos. Considerando que esse es un debate no evidente en la obra de Lacan, se propone investigar la función de este diálogo en la elaboración lacaniana sobre la pubertad, que es una contribución importante para el enfoque psicoanalítico de la adolescencia.

**Palabras clave:** adolescencia, pubertad, concepto, Lacan, Vygotsky.

## Referências

- Irmen, F. (1994). *Langenscheidts Taschenwörterbuch der portugiesischen und deutschen Sprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Lacan, J. (1985). *O seminário, livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1972-1973).
- Lacan, J. (2001). *Les non-dupes errent: séminaire, 1973-1974*. Paris: Association Freudienne Internationale. (Trabalho original publicado em 1973-1974).
- Lacan, J. (2003). Problemas cruciais para a psicanálise: resumo do seminário de 1964-65. In J. Lacan, *Outros escritos* (pp. 206-209). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1966).
- Lacan, J. (2005). *O seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1962-1963).
- Lacan, J. (2006). *O seminário, livro 12: problemas cruciais para a psicanálise*. Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife. (Trabalho original publicado em 1964-1965).
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento na criança*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1964-1965).

- Pinto, J. M. (2001). Resistência do texto: o método psicanalítico entre a literalização e a contingência. *Ágora*, (4)1, 77-84. doi: 10.1590/S1516-14982001000100005
- Viola, D. T. D. (2016). *O momento-limite conceitual: um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente* (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1930-1935).
- Vygotsky, L. S. (2012). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In L. S. Vygotski, *Obras escogidas IV: paidología del adolescente*. Madrid: Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1931).

Recebido: 19/08/2016

Revisado: 22/11/2016

Aprovado: 13/12/2016