

PSICOLOGIA: COMPREENSÃO TEÓRICA E INTERVENÇÃO PRÁTICA

Tallys Newton Fernandes de Matos
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2020

PSICOLOGIA: COMPREENSÃO TEÓRICA E INTERVENÇÃO PRÁTICA

Tallys Newton Fernandes de Matos
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P	<p>Psicologia [recurso eletrônico] : compreensão teórica e intervenção prática / Organizador Tallys Newton Fernandes de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF. Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia. ISBN 978-65-5706-043-8 DOI 10.22533/at.ed.438201205</p> <p>1. Psicologia – Pesquisa – Brasil. I. Matos, Tallys Newton Fernandes de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 150</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A pós-modernidade possibilitou novas formas de reconfiguração da subjetividade. Frente a um cenário de incertezas e crises, são relevantes intervenções que possibilitem a transformação da fragilidade emocional, do sofrimento psíquico, da aceitação incondicional, da conduta, do comportamento e de suas essências, possibilitando uma reestruturação do sujeito.

Através de um grande número de posturas metodológicas para com o objeto de estudo, a psicologia ganha destaque por representar um instrumento de transformação nos quadros de saúde mental da população. Neste sentido, a saúde pode ser influenciada por diferentes condições, tais como diferenças individuais, traços de personalidade, sistema de crenças, sistema de valores, atitudes, comportamentos, redes de suporte social e meio ambiente, sendo este dos fenômenos mais estudados nessa relação que envolve a dinâmica entre os aspectos psicológicos, biológicos e sociais.

Neste sentido, é importante desmascarar todo o processo de segregação, que ilude a realidade e é silenciado nas atitudes dos sujeitos, e que tende a domá-los através do sofrimento, este que pode durar toda a vida. Esse silêncio transmite um elemento da comunicação e um aspecto paradoxal, à medida que pode apresentar-se como fenômeno de resistência. Nesse, há uma linguagem, verbal e não verbal, que nos remete diretamente a manifestações de isolamento, a solidão ou a sensação de não pertencimento.

Nessa pós-modernidade há, também, relações superficiais baseadas em jogos de poder, nos quais o valor exposto e negociado são a troca de benefícios e a perda do afeto. Essa perda do afeto provoca, muitas vezes, a sensação de desgaste da alma através do silêncio e da idealização da concepção de ética. Tais artefatos podem ser identificados nas feições e manifestações singelas do comportamento dos indivíduos. A sociedade parece regredir para valores que emergiam, outrora, em concepções superficiais e materialistas, muitas vezes apoiadas durante décadas através da história familiar. Tais valores eram idealizados através da percepção coletiva como algo positivo na manutenção de determinado meio. Lamentavelmente, isso envolvia apenas questões políticas.

Vale ressaltar que, em relação ao eixo citado anteriormente, no livro “A evolução psicológica da criança”, Henri Wallon salienta a ligação entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico. No indivíduo, as sensações de bem-estar ou mal-estar propiciadas por suas relações podem interferir no organismo de forma significativa. Dessa forma, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico adquire um status social, e como essa relação, entre o biológico e o social, é uma dimensão fundante

na formação do indivíduo como um ser completo.

Com isso, a obra “Psicologia: Compreensão Teórica e Intervenção Prática” explora a diversidade e construção teórica na psicologia, através de estudos realizados em diferentes instituições de ensino, e pesquisas de âmbitos nacionais e internacionais. Essa obra é caracterizada por estudos desenvolvidos com foco em clínica psicológica, qualidade de vida, ensino, avaliação psicológica, psicopatologias, intervenção em psicologia, busca da reconfiguração do sofrimento através da felicidade, psicologia social, psicologia escolar, psicologia histórico-cultural e ética em psicologia.

Os temas foram divididos e organizados em: psicanálise, fenomenologia, existencialismo, humanismo, análise do comportamento, docência, felicidade, qualidade de vida, relações de imagem, relações de gênero, avaliação psicológica, depressão, tecnologia, psicologia social, psicologia histórico-cultural, psicologia escolar, ansiedade, intervalo reflexivo e ética em psicologia.

Sabemos o quão relevante é a divulgação da construção do conhecimento através da produção científica, portanto, a Atena Editora oferece uma plataforma consolidada e confiável, sendo referência nacional e internacional, para que estes pesquisadores explorem e divulguem suas pesquisas.

Tallys Newton Fernandes de Matos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PARA ALÉM DE MODERNIDADE E DE PÓS-MODERNIDADE: FREUD COMO UM PENSADOR CONTEMPORÂNEO	
Alessandro Carvalho Sales	
DOI 10.22533/at.ed.4382012051	
CAPÍTULO 2	8
ANÁLISE FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL DO PROJETO ORIGINAL E RESSIGNIFICAÇÃO DA PERSONAGEM VIOLET JONES NO FILME FELICIDADE POR UM FIO	
Caroline Lolli Julia Maffesoni Tawane Laila de Lazari Cleina Roberta Biagi	
DOI 10.22533/at.ed.4382012052	
CAPÍTULO 3	10
A (DES)REIFICAÇÃO DO MÉTODO NA PSICOLOGIA EXISTENCIALISTA: PARTINDO DA EXPERIÊNCIA DO (SUPOSTO) CONHECEDOR	
Sylvia Mara Pires de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.4382012053	
CAPÍTULO 4	20
COMPREENSÃO DO SER NA CONTEMPORANEIDADE E SUPERAÇÃO DE IMPASSES PSICOLÓGICOS: CONTRIBUIÇÕES DO EXISTENCIALISMO DE SARTRE	
Charlene Fernanda Thurow Virgínia Lima dos Santos Levy Daniela Ribeiro Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.4382012054	
CAPÍTULO 5	33
PRÁTICAS INTEGRATIVAS DA PSICOLOGIA À FONOAUDIOLOGIA EM UM TRABALHO COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	
Gislaine Moreira Matos Daiane Soares de Almeida Ciquinato Gabriel Pinheiro Elias Vitoria de Moraes Marchiori Carla Mancebo Esteves Munhoz Luciana Lozza de Moraes Marchiori	
DOI 10.22533/at.ed.4382012055	
CAPÍTULO 6	40
ANÁLISE FUNCIONAL DA PSICOPATIA REPRESENTADA NO FILME “PRECISAMOS FALAR SOBRE O KEVIN”	
Samuel Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.4382012056	

CAPÍTULO 7	52
CLÍNICA DE SITUAÇÕES: O ACONTECIMENTO ANTROPOLÓGICO COMO OUTRA POSSIBILIDADE DE SER NO MUNDO	
André Resende Mariana Gabriel	
DOI 10.22533/at.ed.4382012057	
CAPÍTULO 8	58
A CIÊNCIA EXPLICA A FELICIDADE?	
Gislene Farias de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.4382012058	
CAPÍTULO 9	64
IMPROVISANDO RELAÇÕES ENTRE CORPOS MARGINAIS	
Taís Carvalho Soares Ronald Clay dos Santos Ericeira	
DOI 10.22533/at.ed.4382012059	
CAPÍTULO 10	75
ESCALA DE AVALIAÇÃO DA EXCLUSIVIDADE SEXUAL (EAES): ESTUDO PSICOMÉTRICO	
José Carlos da Silva Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.43820120510	
CAPÍTULO 11	88
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA NA ÚLTIMA DÉCADA	
Nívea Moema Moura Silva Anne Caroline Santana de Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.43820120511	
CAPÍTULO 12	100
PSICOLOGIA E A QUALIDADE DE VIDA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS COM AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM CAETANÓPOLIS-MG	
Emmanuelle Fernanda Barbosa Sara Angélica Teixeira da Cruz Silva Alberto Mesaque Martins	
DOI 10.22533/at.ed.43820120512	
CAPÍTULO 13	114
PESQUISA-INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL: UM DISPOSITIVO METODOLÓGICO	
Marília Novais da Mata Machado	
DOI 10.22533/at.ed.43820120513	
CAPÍTULO 14	124
MALA FE Y DEPRESIÓN: LA CULPA COMO VIVENCIA DEL AUTOENGAÑO EN EL PACIENTE DEPRESIVO	
Cristina de los Ángeles Pastén Peña	

DOI 10.22533/at.ed.43820120514

CAPÍTULO 15 137

A TECNOLOGIA DIGITAL COMO MEDIADORA NO ENSINO LITERÁRIO

Antoni Gonçalves Caetano

DOI 10.22533/at.ed.43820120515

CAPÍTULO 16 148

A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA ESTRATOMÉTRICA DA PSICOLOGIA SOCIAL SOVIÉTICA

Thalysiê Correia

DOI 10.22533/at.ed.43820120516

CAPÍTULO 17 160

CONSTRUINDO DUNAS: AÇÕES DO *PROJETO DUNAH* EM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Marina Corbetta Benedet

Jackelyne Maria

Gabriela Ferreira Sardá

DOI 10.22533/at.ed.43820120517

CAPÍTULO 18 170

DESDOBRAMENTOS DE INTERVENÇÕES DA ABA SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: ESTUDO DE CASO

Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa

Pollianna Galvão Soares de Matos

Daniel Carvalho de Matos

DOI 10.22533/at.ed.43820120518

CAPÍTULO 19 191

PREVALÊNCIA DE ANSIEDADE EM TRABALHADORES DA FUNDAÇÃO DOS ESPORTES DO PIAUÍ – FUNDESPI

Francisco das Chagas Araújo Sousa

Caroline Calaça da Costa

Flavio Ribeiro Alves

Renan Paraguassu de Sá Rodrigues

Andrezza Braga Soares da Silva

Laecio da Silva Moura

Jefferson Rodrigues Araújo

Elzivania Gomes da Silva

André Braga de Souza

Samara Karoline Menezes dos Santos

Anaemilia das Neves Diniz

Kelvin Ramon da Silva Leitão

DOI 10.22533/at.ed.43820120519

CAPÍTULO 20 201

CONVIVER: UM INTERVALO REFLEXIVO

Winthney Paula Souza Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.43820120520

CAPÍTULO 21	222
DEPRESSÃO PÓS-PARTO NA PERCEPÇÃO DE GESTANTES ATENDIDAS NA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DO MUNICÍPIO DE PARNARAMA-MA	
Francisco das Chagas Araújo Sousa	
Renata Pereira Lima	
Wenderson Costa Silva	
Maria José Sena dos Santos	
Germana de Alencar Maia Luz	
Hisabel Pereira de Araújo	
Rômulo Matos Pinheiros	
Elzivania Gomes da Silva	
André Braga de Souza	
Samara Karoline Menezes dos Santos	
Anaemilia das Neves Diniz	
Kelvin Ramon da Silva Leitão	
Mário Sérigo de Paiva Dias	
DOI 10.22533/at.ed.43820120521	
CAPÍTULO 22	233
A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS DE PSICOLOGIA A RESPEITO DA ÉTICA NA PROFISSÃO	
Joice Franciele Friedrich Almansa	
Solange Zanatta Piva	
DOI 10.22533/at.ed.43820120522	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	246
ÍNDICE REMISSIVO	247

PARA ALÉM DE MODERNIDADE E DE PÓS-MODERNIDADE: FREUD COMO UM PENSADOR CONTEMPORÂNEO

Data de aceite: 08/05/2020

Alessandro Carvalho Sales

Universidade Federal de São Paulo

São Paulo – SP

RESUMO: Trata-se aqui de buscar fornecer referências para melhor compreender e situar o pensamento de um autor como Freud, relativamente a alguns caracteres acerca do que se convencionou chamar de modernidade e de pós-modernidade. Por esse viés, como localizar a singularidade do inventor da psicanálise? Em nossa perspectiva, o estatuto peculiar de suas construções não cabe nem no primeiro nem no segundo caso. É o que buscaremos mostrar, ao tempo também em que apresentaremos Freud como um pensador contemporâneo, fazendo valer certa noção de Giorgio Agamben.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade; Pós-Modernidade; Freud; Contemporâneo; Agamben.

ABSTRACT: This is to try to provide references to better understand and situate the thought of an author like Freud, in relation to some characters about what has been called modernity and postmodernity. Through this bias, how to locate the singularity of the inventor of psychoanalysis? In our perspective, the peculiar status of his

constructions does not fit in either the first or the second case. This is what we will try to show, at the same time that we will also present Freud as a contemporary thinker, making a certain notion of Giorgio Agamben worthwhile.

KEYWORDS: Modernity; Postmodernity; Freud; Contemporary; Agamben.

1 | INTRODUÇÃO: ORIENTAR-SE NO PENSAMENTO

Pelo menos desde Kant, que escreveu um ensaio intitulado *Que significa orientar-se no pensamento?*, pensar o pensamento tem sido algo caro à filosofia, tema retomado em filigranas por autores como Heidegger, que costumava afirmar o quanto “ainda não pensamos”, e Deleuze, segundo suas proposições relativas a uma imagem renovada do pensamento, que poderíamos indicar por meio da interrogação: “Será que nós temos do pensamento a mesma imagem que teve Platão ou mesmo Descartes ou Kant?” (1992, p. 85). Tudo se passa como se o pensamento não tivesse hoje o mesmo estatuto que tinha para os antigos e mesmo para os modernos. A ideia do pensar parece ter sofrido torções.

Observamos algumas dessas alterações por exemplo através da chamada Revolução

Científica do século XVII e a questão do saber. Ali, o mundo passou por metamorfoses que relançaram as bases do conhecimento, fazendo a transição da tradição à modernidade. Esquivando-se do objetivismo antigo, o novo complexo epistemológico – o discurso racional e verdadeiro sobre o conhecimento – passou a ter na ideia de Homem o cerne maior e a moderna noção de sujeito do conhecimento indicava que Progresso, Felicidade, Ciência, Capital e outros ideais seriam lugares que não demorariam a ser desvendados e alcançados.

Para fazermos essa narrativa ainda de uma outra maneira, marquemos: o regime de pensamento dos séculos XVI e XVII sofre uma profunda metamorfose em relação à tradição, a partir de Descartes e de Francis Bacon, algo que será ratificado e aprofundado pelo kantismo que viria e produziria inumeráveis efeitos já ao longo do século XVIII. Descartes, Bacon e Kant construíram o lugar metafísico desse Homem e do chamado moderno sujeito de conhecimento, em substituição ao fundacionismo da antiguidade e suas mitologias do divino, a partir da proposição do *cogito*, o “penso, logo sou”. A consciência reflexiva desse Homem, que passa a tomar a si como substância pensante, irá, paulatinamente, saltar ao proscênio da ideia de Razão. Lembremos da afirmação de Foucault em seu livro *As Palavras e as Coisas*, de que “o homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente” (1992, p. 404).

2 | MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

O projeto teleológico característico da modernidade, no entanto, passou a fazer água. Contar essa história é também relatar certa falência do referido sujeito do conhecimento e uma nova alteração do horizonte epistemológico, agora da modernidade à atualidade.

Se a modernidade é tida como o lugar e o modo de pensamento alicerçados na condição de uma Razão Humana, de sua consciência suposta diáfana, ao ponto mesmo em que seria possível – por fim, segundo uma imagem do pensamento tomado como natural, segundo sua boa vontade, e desde que soubéssemos nos desviar das paixões do corpo que nos induzem ao erro – chegar à plenitude da Verdade e do Sentido. E, no entanto, um autor como Deleuze nos indica: “Hoje não é mais a razão teológica, porém a razão humana, a das Luzes, que está em crise e desmorona” (1992, p. 201).

É preciso vislumbrar nesse apontamento colocado por Deleuze toda uma problemática capaz de nos levar aos contornos mesmo da complexidade de nossa atualidade. O que fazer quando já não mais dispomos dos caminhos seguros para ascendermos às alturas de um Sentido e de uma Verdade últimos, tais como prometidos por nossa modernidade? Como fazer para não sermos tragados pelo

império do nonsense, pelo a-fundamento, pelo abismo radical da falta de sentido? A ideia de decadência – ou, como por vezes dizem os franceses em uma forte palavra, *la chute*, ou seja, a queda – teria a ver com o fato funesto e decisivo, porém bastante tangível, de não mais conseguirmos atingir os píncaros dos Valores e Ideais outrora consagrados? Parece que estamos um pouco perdidos ou, quem sabe, para usar a pergunta kantiana que abriu este texto, *desorientados*. Desavisados, seguimos pisando cacos pontiagudos e cortantes, restos de um espelho já de há muito fraturado.

É preciso pois dizer que uma certa pós-modernidade faz sua morada precisamente no espaço desse sem-sentido. Para além de toda noção de pós-modernidade voltada para a esterilidade do aspecto simplesmente cronológico que pode estar no bojo do prefixo *pós*, vejamos o que diz o crítico literário britânico Terry Eagleton:

“Pós-moderno” quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade (2005, p. 35).

Diante desse grau tão patente de negatividade, tudo se passa mesmo como se, a partir de um movimento de desconstrução de fundamentos que por vezes chega a beirar uma sulfurosa iconoclastia, o pós-modernismo acabasse por celebrar, em última instância, o lugar mesmo da Ausência de sentido e de verdade, como se ele aí se refestelasse, vide por exemplo os trabalhos de um autor, entre outros, como Jean Baudrillard. Este afirma: “A melancolia é a qualidade inerente ao modo de desaparecimento do sentido, ao modo de volatilização do sentido nos sistemas operacionais. E nós somos todos melancólicos” (1991, p. 199).

Envoltos em uma onda lancinante, tudo indica que não aprendemos a lidar com a diferença e a multiplicidade incontornáveis, tão afeitos que éramos – ou somos? – à ordem do pleno, do absoluto, da consciência una. As consequências são incisivas e se atualizam em formas de vida variadas, mas que se deixam entrever em seus *fogs* e *moods* característicos: relativismos de toda espécie, niilismos os mais profundos, cinismos hediondos.

3 | QUAL O LUGAR DE FREUD?

Freud é, certamente, uma das peças mais importantes de todo o quadro que estamos tentando expor. A começar por ser ele um dos que fazem a narrativa radical do descentramento da consciência humana. Ao final da conferência XVIII, em suas

Conferências Introdutórias à Psicanálise, ele comenta as três feridas narcísicas que se alojaram no coração desse Homem: o heliocentrismo de Copérnico, a evolução das espécies proposta por Darwin e a própria ideia de inconsciente, as quais, em certa medida e por diferentes razões, desinflaram e problematizaram aquele lugar último, absoluto e mesmo pretensioso, das epistemologias da tradição e da modernidade. O Homem, doravante, terá de se haver com uma fissura fundamental, uma fenda que o abre e o leva à imanência de um fora inconsciente, capaz de sobredeterminar seus atos e pensamentos conscientes.

Nascido em 1856, Freud tornou-se um pensador fundamental para entendermos as condições muito peculiares de nosso tempo. Ao levar até o fim a ideia de uma espécie de etiologia psíquica inconsciente para nossos sintomas de superfície, partindo da hipnose como forma de tratamento para a histeria, seu objeto primordial de estudo e de pesquisa, foi aperfeiçoando continuamente seu método, passando pela catarse e pelo chamado método da pressão, até chegar à psicanálise. Ele escreve em sua *Autobiografia*:

(...) o estudo de repressões patogênicas e de outros fenômenos que ainda abordaremos fez a psicanálise levar a sério a noção do “inconsciente”. Para ela, tudo psíquico era primeiramente inconsciente, a qualidade de consciência podia juntar-se a ela ou permanecer ausente. Naturalmente isso deparou com a objeção dos filósofos, que consideravam “consciente” e “psíquico” idênticos e afirmavam não poder imaginar um absurdo como “inconsciente psíquico” (2011, p. 108).

Atentemos: o novo método de tratamento e os novos modos de escuta trazidos por Freud – em suas conexões com os sintomas, os sonhos, os atos falhos, a sexualidade, a cultura –, isso é lido por um autor como Foucault de uma maneira dupla: primeiramente, ao lado de Nietzsche e de Marx, Freud estabelece e dá contornos a um espaço *outro* de distribuição signica, o espaço profundo do inconsciente, ao tempo em que, além disso, a tarefa da interpretação é tornada necessariamente infinita, inesgotável, encetada nos termos de um perspectivismo para sempre inacabado. Afirma o pensador francês: “Na realidade, eles mudaram a natureza do signo e modificaram a maneira pela qual o signo em geral podia ser interpretado” (2000, p. 44).¹

Para o que nos interessa aqui, o que Freud leva a termo, diante das contexturas trazidas pelo sintoma e à delicada tarefa de sua interpretação, é de maneira alguma resignação, mas sim ressignificação, aliás, produção de sentido. Se o inconsciente emerge nos termos de signos de linguagem, é também pela linguagem que é possível mobilizar o analisando rumo à produção de sentido que possa se compor com as

¹ Eis aqui, textualmente, as duas principais perguntas de Foucault nesse importante trabalho: “A primeira questão que eu gostaria de colocar é a seguinte: Marx, Freud e Nietzsche modificaram profundamente o espaço de distribuição no qual os signos podem ser signos?” (2000, p. 44); e, mais adiante: “O segundo tema que gostaria de lhes propor, e que inclusive está um pouco ligado a esse, seria indicar, a partir desses três homens de que falamos há pouco, que a interpretação finalmente tornou-se uma tarefa infinita” (2000, p. 46).

condições de seu quadro sintomatológico e assim produzir efeitos.

De outra maneira, frente ao sintoma, é preciso encontrar sentido, construir sentido. Seria este um Sentido único, último, que precisaria ser desvelado enquanto lugar traumático originário? Se é fato que Freud inicia seus procedimentos de investigação num vínculo necessário e muito próximo às certezas das ciências da natureza e do próprio iluminismo, seu percurso em relação à constituição da obra aponta uma série de deslocamentos. É numa tal direção que escreve ainda Foucault, numa citação agora um pouco mais longa:

Em Freud, sabe-se claramente como é feita *progressivamente* a descoberta desse caráter estruturalmente aberto da interpretação, estruturalmente vazio. Ela foi feita inicialmente de uma maneira muito alusiva, muito velada a si mesma na *Traumdeutung*, quando Freud analisa seus próprios sonhos, e invoca razões de pudor ou de não divulgação de um segredo pessoal para se interromper. Na análise de Dora, vemos aparecer essa ideia de que a interpretação deve deter-se, não pode ir até o fim por causa de alguma coisa que será chamada, alguns anos mais tarde, de transferência. E depois se afirma, ao longo de todo o estudo da transferência, o interminável da análise, no caráter infinito e infinitamente problemático da relação do analisando com o analista, relação que é evidentemente constituinte para a psicanálise, e que abre o espaço no qual ela não cessa de se desdobrar, sem nunca poder terminar (2000, p. 47, grifo nosso).

Em todo caso, segundo o que aqui estamos propondo, não teríamos como apontar Freud como um moderno nem como um pós-moderno. Pelo contrário, ao inventar a noção de inconsciente – fazendo desse elemento o cerne de sua clínica e publicando uma obra que mostra continuamente a condição de um sujeito circunscrito e atravessado segundo vetores inesperados que não param de deslocá-lo em relação a si mesmo, opacificando-o incessantemente, tornando-o desidêntico a si, na medida em que se vê cindido por um *outro*, marca irremediável e heterogênea –, Freud contribui decisivamente para a derrocada das pretensões da modernidade e de seu sujeito tornado hiperbólico. De outro lado, uma vez que toda a heurística freudiana reside na possibilidade de doarmos sentido aos nossos sintomas, tentando nuançar as condições do nosso mal-estar, não teríamos como chamá-lo de pós-moderno. Ele parece não caber nesses rótulos, está para além deles.

Para dizer ainda de uma outra maneira, ainda que saibamos da tessitura controversa da possível leitura de Nietzsche por Freud – este na verdade insistia que não o havia lido –, tudo se passa como se o criador da psicanálise também tivesse tomado para si, percebendo ou não, algo do desafio nietzscheano de enxergar saídas e caminhos relativos à morte especulativa de Deus e mesmo do Homem, fazendo-o sob o ponto de vista efetivamente prático de uma clínica cujo objetivo maior já não era outro senão o da produção de sentido. Isso colocado, resta no entanto a interrogação: se no presente quadro não localizamos Freud nem como moderno nem como pós-moderno, onde situá-lo?

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: FREUD COMO UM PENSADOR CONTEMPORÂNEO

No texto *O que é o contemporâneo*, Giorgio Agamben, partindo de uma leitura da *Segunda consideração intempestiva* de Nietzsche (*Da utilidade e desvantagem da história para a vida*), afirma:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (2000, p. 58-59)

A contemporaneidade seria assim um tipo de conexão singular com a condição do próprio tempo, implicando uma distância ou mesmo certa ideia de anacronismo, pois aquele que por demais se adequa e “cola” ao seu tempo, supostamente sem arestas ou incongruências, não conseguirá muito bem vê-lo e dele não será contemporâneo.

Um pouco mais à frente, Agamben propõe a seguinte formulação: “(...) o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele” (2000, p. 64). Numa palavra, o pensador contemporâneo seria aquele apto a enxergar, mais do que a luz, o próprio escuro, ou o obscuro – condição necessária para a luminosidade.

Enfim, essa nos pareceria uma afirmação bastante interessante e cabível quanto à singularidade das proposições freudianas. Poderíamos propor que seu pensamento buscaria valorizar precisamente uma dimensão cega ou falha, que é capaz, no entanto, de dar a ver e de mobilizar a própria visão? É possível.

Para sempre um contemporâneo, imerso em um inconsciente inesgotável que fura toda cronologia, toda sorte de Sentido último, mas apresentando também os riscos mortíferos do abismo da falta de sentido, Freud entretanto construiu topologias outras para o pensamento, para além de absolutos e de relativos, ainda que tudo isso problematizando e levando em conta. Escutando os escuros, Freud iluminava.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1991.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

EAGLETON, T. *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, M. Nietzsche, Freud e Marx. In: *Ditos e Escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREUD, S. *Conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917)*. Obras completas, volume 13. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, S. *O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925)*. Obras completas, volume 16. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KANT, I. Que significa orientar-se no pensamento? In: *Kant textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

ANÁLISE FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL DO PROJETO ORIGINAL E RESSIGNIFICAÇÃO DA PERSONAGEM VIOLET JONES NO FILME FELICIDADE POR UM FIO

Data de aceite: 08/05/2020

Caroline Loli

Trabalho do curso de Psicologia da Universidade Paranaense, Cascavel, Paraná, Brasil;

Julia Maffesoni

Trabalho do curso de Psicologia da Universidade Paranaense, Cascavel, Paraná, Brasil;
juliamaffesoni@hotmail.com

Tawane Laila de Lazari

Trabalho do curso de Psicologia da Universidade Paranaense, Cascavel, Paraná, Brasil;

Cleina Roberta Biagi

Trabalho do curso de Psicologia da Universidade Paranaense, Cascavel, Paraná, Brasil.

RESUMO: Violet Jones é a personagem principal do filme Felicidade por um Fio, o qual relata a história de uma publicitária perfeccionista, negra e com conflitos na vida pessoal, e que embarca em uma jornada de autoconhecimento começando pela mudança radical em seu visual. Violet teve de conviver desde a mais tenue idade com uma grande parcela da sociedade, a começar pela própria mãe, que sofrera com os mesmos estereótipos. Violet sempre escutava que seu cabelo crespo era feio e que era preciso mantê-lo liso para ser aceita. O filme mostra como a construção social do preconceito para com pessoas que não se encaixam nos padrões

européus acontece; e como a protagonista se constrói até a sua vida adulta lidando com os estereótipos, perseguindo, por conseguinte, o seu projeto ideal. Por conta de uma desilusão, durante uma festa exibida na última cena do filme, Violet resolve pular numa piscina e decide assumir o seu cabelo crespo, e não viver mais de acordo com o que a sociedade classifica como certo e errado. Diante do exposto, pelo método progressivo-regressivo proposto por Jean-Paul Sartre, este trabalho acompanha o movimento pelo qual Violet persegue seu projeto de Ser. A análise fundamenta-se nos conceitos Sartrianos de Para-Si, Para-o-Outro, Para-Si-Para-o-Outro, escolhas, angústia, liberdade, bem como no de autenticidade – conversão moral que a protagonista Violet Jones realiza no final do filme. Utiliza-se, igualmente, de reflexões de autores que dialogam com Sartre. A realização deste estudo mostra-se importante por lançar foco aos valores instituídos pela sociedade, que são bem representados na vivência da personagem; e como eles se revelam em suas escolhas e ações. Corrobora-se com esse estudo, a importância do método Fenomenológico-Existencial para auxiliar o indivíduo na ressignificação de seu projeto original.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto original. Fenomenologia-existencial. Conflitos existenciais.

ANALYSIS EXISTENTIAL PHENOMENOLOGICAL OF THE ORIGINAL PROJECT AND REFRAMING OF THE CHARACTER VIOLET JONES IN THE MOVIE NAPPILY EVER AFTER

ABSTRACT: Violet Jones is the main character of the movie *Nappily Ever After*, which reports the history of a publicity perfectionist, black woman and with conflicts in the personal life, and that boards in an autoknowledge journey beginning for the radical change in her appearance. Violet would to coexist from the most tenuous age with a great piece of the society, beginning for your mother, who had suffered with the same stereotypes. Violet was always listening that her curly hair was ugly and was necessary to maintain it straight to be accepted. The movie shows how social construction of the prejudice for with persons who are not fitted in the European standards happens; and since the protagonist is built up to his adult life dealing with the stereotypes, pursuing, consequently, her ideal project. On account of a disillusionment, during a party shown on the last scene of the movie, Violet resolves to jump in a swimming pool and decides to assume your curly hair, and not to live anymore in accordance with what the society classifies in right ou not. Before the exposed one, for the regressive-progressive method proposed by Jean-Paul Sartre, this work accompanies the movement for which Violet pursues her project of Being. The analysis is based on the concepts Sartrianos of For-Itself, For-Others, For-Itself-For-Others, choices, it distresses, freedom, as well as in authenticity – moral conversion that to protagonist Violet Jones carries out in the end of the movie. It makes use, equally, of reflections of authors who talk to Sartre. The realization of this study appears important because of launching that focus to the values established by the society, which are well represented in the existence of character; and as they reveal themselves in her choices and actions. It is corroborated with this study, the importance of the method Existencial Phenomenological to help the individual in reframing of her original project.

KEYWORDS: Original project. Existential Phenomenology. Existential conflicts.

A (DES)REIFICAÇÃO DO MÉTODO NA PSICOLOGIA EXISTENCIALISTA: PARTINDO DA EXPERIÊNCIA DO (SUPOSTO) CONHECEDOR

Data de aceite: 08/05/2020

Data de submissão: 05 /02/ 2020

Sylvia Mara Pires de Freitas

Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia

Maringá – Paraná

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4057123879317140>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5882-7065>

RESUMO: Este trabalho expõe reflexões que partem de minhas experiências na relação com a Psicologia e no contexto acadêmico. São abordados três contextos: a minha escolha pela Psicologia, que ocorreu de maneira acrítica, tendo como fundamento o sentido da generosidade, isto é, o de se valer de teorias, métodos e técnicas da Psicologia, neste caso, para auxiliar o outro. Nesta parte reflito sobre a noção de generosidade para Sartre, evidenciando a relação com a ideologia do saber-poder em contraponto com o sentido de uma Psicologia que promova construções conjuntas e criativas. O segundo contexto refere-se a reificação histórica da relação ensino-aprendizagem e sobre a necessidade de o(a) professor(a) ter consciência crítica das condições contraditórias em que se insere, a fim de superar a replicação de conhecimentos. O terceiro contexto foca a compreensão da dialética da relação racial, que

aconteceu, primordialmente, como banca de uma dissertação de mestrado cujo conteúdo foca Frantz Fanon e Sartre. O eurocentrismo, ao produzir hegemonia sobre o conceito de ser humano (pessoa cis, branca, naturalmente boa, mas corrompida pelo meio), igualmente produz o imperativo de a pessoa branca legitimar a pessoa negra a partir de si. Compreende-se, portanto, que a dialética racial exige que a pessoa branca reconheça o lugar que ocupa socio-historicamente, para entender sua implicação e responsabilidade na construção da história da pessoa negra. Nestes três contextos é chamada a atenção para a possibilidade de superação da condição alienante com o método progressivo-regressivo, por este ser um método não reificado e não reificante, e porque exige que aquele(a) que ocupa o lugar de suposto saber coloque em questão sua implicação com este lugar que ocupa.

PALAVRAS-CHAVE: Existencialismo. Método progressivo-regressivo. Conhecimento. Interseccionalidade. Alienação.

ABSTRACT: The present article reveals thoughts that arise from my own experiences in relation to Psychology and the academic context. Three contexts are approached: my choice for Psychology, which occurred in an uncritical way - based on the sense of generosity, in other words, the use of psychological

theories, methods, and techniques, aiming to help others. In this section I reflect upon the notion of generosity for Sartre, highlighting the relationship between the power/knowledge ideology in contrast to the sense of a Psychology that promotes collective and creative elaborations. The second context refers to the historical reification of the teaching-learning relationship and the need for the teacher to be critically aware of the contradictory conditions in which he or she puts him/herself, in order to overcome knowledge reproduction. The third context focuses on the understanding of the dialectics of racial relationships, which for me happened, primarily, when I was an examiner of a Masters' degree program that focused on Frantz Fanon and Sartre. Eurocentrism, by producing hegemony over the concept of the human being (cisgender, white, naturally good, but corrupted by the environment), also produces the imperative for the white person to legitimate the black person from their own self. Therefore, it is understood that the racial dialectics requires that the white person identifies the social-historical place he or she occupies, in order to understand their implication and responsibility in the constitution of the history of the black person. In these three contexts, particular attention has been paid to the possibility of overcoming the alienating condition with the progressive-regressive method, considering it's a not reified and reifying method, and because it requires that the person that occupies the place of alleged knowledge questions his or her implication in this place that they occupy.

KEYWORDS: Existentialism. Progressive-regressive Method. Knowledge. Intersectionality. Alienation.

1 | INTRODUÇÃO

Os fundamentos do método científico moderno recomendam que devemos apresentar uma atitude “neutra” diante do objeto de estudo, isto é, perante o que está à nossa presença enquanto pesquisador(a). À vista disto, a produção de conhecimentos se justificaria pela realidade não estar maculada por experiências do(a) pesquisador(a).

Na tentativa de o ser humano controlar a natureza conhecendo como ela é, a ideia clássica de neutralidade científica determina que a consciência do(a) pesquisador(a) identifique-se com o Ser, considerando que os resultados da pesquisa devem ser passíveis de generalização, uma vez que exige experimentações. Estas premissas têm seu nascimento quando o ser humano busca controlar a natureza; contudo, quando as transpõe ao controle de seus semelhantes ocorre a tensão entre pesquisador(a) e o objeto de estudo.

A utilização do método científico, portanto, revela um entendimento de que a subjetividade é passiva e adaptativa ao mundo; de que é o Ser (das coisas) que se “movimenta” ao encontro dela (consciência); de que já há um Ser *a priori* a ser conhecido; e que, pelo fato de subjetividade e objetividade serem correspondentes, pode-se universalizar os conhecimentos produzidos.

Este raciocínio analítico, no tocante as ciências humanas e sociais, faz do método científico e dos conhecimentos por meio dele produzidos, ferramentas de controle do outro e das relações sociais, por conseguinte, da constituição do sujeito e da sociedade. Coloca, portanto, o(a) pesquisador(a), durante o processo de pesquisa, numa posição passiva diante do mundo e, contraditoriamente, ao obter os resultados, detendo o conhecimento, ocupa uma posição soberana. Neste caso, no entanto, tanto o instrumento metodológico quanto a instrumentalização do saber são reificados e reificantes do ser humano.

Sartre (2008) afirma, portanto, que é a consciência que funda o conhecimento, haja vista ser o(a) pesquisador(a) que escolhe o seu objeto de estudo, dando-lhe um sentido e uma finalidade. A consciência é uma abertura para o mundo, e é pela ação que a pessoa se volta a algo e desse se faz consciência. A característica da consciência é estar sempre em diáspora, ou seja, sempre aberta e voltada ao que está à sua presença, em fuga de si e, para isso, é necessário ter distância desse objeto. Apreendendo o que não é, a consciência não se identifica com o Ser, tendo em conta ela não ser o Ser que apreende. A consciência nada é antes do encontro com o Ser. Enfim, ela é somente consciência desse Ser.

Pensar num método para sua aplicação no campo das ciências humanas e sociais, acreditando que a verdade pode ser generalizada, revela um projeto normatizador das vivências singulares, das relações sociais e do futuro da humanidade. Essa lógica que busca criar padrões, nega que há alguém que produz a pesquisa de acordo com seu projeto, inclusive que foram pessoas que produziram a própria lógica e a ciência. Padronizar é prescrever uma vida que um coletivo considera “normal”, portanto, aceitável para as pessoas que o integram; é negar que as pessoas experienciam a dimensão universal de maneira singular e que, paradoxalmente, são as ações de cada indivíduo, mesmo que coletivamente ou em grupos, que produzem o campo socio-histórico. De igual maneira – singularmente – o campo sociomaterial é apreendido, significado, mantido ou modificado. Segundo Sartre (2002), as ações de cada indivíduo não se diluem nas dos demais, tampouco a consciência: o que ocorre são ações que podem visar um mesmo objetivo, portanto, uma união das pessoas pelas suas ações em vista a projetos comuns.

A utilização de um método reificado e reificante mostra um projeto intimamente ligado ao desejo de poder controlar a liberdade alheia em nome de uma suposta harmonia e equilíbrio, uma vez que é pela liberdade que as diferenças e oposições podem se manifestar, e serem empecilhos aos projetos hegemônicos.

À vista disto, para o existencialismo sartriano, o método deve ser dialético e heurístico, tendo em conta que ele é produto do ser humano e é construído pelo mesmo movimento dialético que o(a) pesquisador(a) se relaciona com o mundo: o de interiorização deste (consciência de) e a exteriorização (ação), que expressam o

sentido e a finalidade do que apreende do mundo de acordo com o que persegue. Este método é denominado por Sartre (2002) de Progressivo-Regressivo. Por ele busca-se entender o indivíduo, um coletivo ou um grupo inserido na história, acompanhando seus respectivos movimentos tal como delineiam no mundo, na tensão com o que lhes é imposto sociomaterialmente.

Furlan (2008) ratifica esta compreensão quando menciona a relação de Sartre com o marxismo:

Essa admoestação já encontramos em Sartre (1960/1979) na discussão do marxismo da época, que, segundo ele, era preguiçoso, pois ao invés de pensar os acontecimentos auxiliados pelo método e teoria do materialismo histórico, fazia de cada um deles apenas mais um exemplo do saber já conquistado. Era o que Sartre chamava de universal abstrato, pois não passava mais pela concretude da singularidade dos fatos. Assim, o particular passa a ser uma categoria abstrata se compreendido como separado da totalidade, isto é, de suas relações com outros particulares; o geral ou universal, uma categoria abstrata se separada da particularidade dos fatos; o singular concreto, ao contrário, é o que mantém a uma só vez a idéia [sic] de diferença da singularidade e de universalidade que a constitui, na medida em que a realidade é totalizadora. (FURLAN, 2008, p. 30)

Em conformidade com o exposto, não podemos separar as pessoas do que apreendem do campo sociomaterial, tampouco este campo das pessoas; por conseguinte, não podemos compreender o objeto de estudo separado do(a) pesquisador(a) – ambos se constroem dialeticamente. No entanto, nem sempre o(a) pesquisador(a) reflete sobre como ocorre essa construção, isto é, como realiza seu caminhar nas circunstâncias em que produz sua pesquisa. Sartre menciona que

O princípio *metodológico* que faz começar a certeza com a reflexão não contradiz de modo algum o princípio *antropológico* que define a pessoa concreta pela sua materialidade. Para nós, a reflexão não se reduz à simples imanência do subjetivismo idealista: ela só é um começo se nos lança imediatamente entre as coisas e os homens, no mundo. A única teoria do conhecimento que, atualmente, pode ser válida é a que se fundamenta na verdade da microfísica: o experimentador faz parte do sistema experimental. É a única que permite afastar qualquer ilusão idealista, a única que mostra o homem real no meio do mundo real. Mas esse realismo implica necessariamente um ponto de partida reflexivo, isto é, *desvelamento* de uma situação faz-se na e pela práxis que a modifica. Não tomamos a tomada de consciência na origem da ação, vemos nela um momento necessário da própria ação: a ação adota *em processo de realização* suas próprias luzes. (SARTRE, 2002, p. 37, NR, grifos do autor)

Isto posto, e considerando a importância de métodos não reificados e não reificantes, este trabalho expõe reflexões que partem de experiências que tive na relação com a Psicologia e no contexto acadêmico, ocupando lugares historicamente legitimados como de suposto saber. Utilizando o método dialético, proposto por Sartre (2002), para realizar reflexões sobre algumas circunstâncias em que me encontrava e como as entendia, pude compreender a facilidade como nos alienamos a ideologia

social dominante e a dificuldade para se desembaraçar dela.

2 | A ESCOLHA DA PSICOLOGIA COMO PROFISSÃO E COMO ATO DE “GENEROSIDADE”

Os jargões que estamos acostumados a escutar, tais como: “Escolhi fazer Psicologia, porque quero ajudar as pessoas”, ou mesmo, “Porque quero me conhecer melhor”, pressupõem, primeiramente, o poder atribuído à esta ciência, como se ela por si, e *a priori*, tivesse respostas aos anseios de quem a escolhe e instrumentos “autônomos” para a ajuda ao outro – e esses eram meus móveis na época em que fiz a minha escolha.

Além de buscarmos uma ascensão social, ao escolhermos realizar um curso superior, cuja justificativa se funda no motivo de agir de maneira “doadora à quem precisa”, nossa escolha evidencia a premissa de que de um lado há aqueles(as) que possuem algo, no caso o conhecimento, e podem, de alguma maneira (por métodos, técnicas etc.), “doa-lo” à quem necessita de seus resultados. Podemos pensar que o projeto de ajudar o outro pressupõe uma atitude generosa, mas quando ele se fundamenta na crença de que quem necessita de ajuda está inerte, numa posição de dependência, desvela o projeto do poder.

Para Sartre (1997), de certa forma, a generosidade tem uma função destrutiva. Ele entende que quando damos algo que possuímos seria igual a destruí-lo, aniquilá-lo, mas conservamos seu valor. É uma relação contraditória de “furor-amor”, cujo ímpeto, segundo Sartre, é o de possuir, e acrescenta:

Desfruto de uma maneira superior de tudo que abandono, de tudo que dou, pelo fato mesmo de doar; o dom é um gozo áspero e breve, quase sexual: dar é gozar possessivamente do objeto dado, é um contato destrutivo-apropriador. Mas, ao mesmo tempo, o dom enfeitiça aquele a quem damos, obriga-o a recriar, a manter no ser, por uma criação contínua, esse algo meu que já não quero mais, aquilo que acabo de possuir até o aniquilamento e do qual, por fim, não resta mais do que uma imagem. Dar é subjugar. Este aspecto do dom [...] concerne sobretudo às relações com o outro. [...] Logo, se a psicanálise existencial encontra a prova da *generosidade* de um sujeito, deve buscar mais longe seu projeto originário e indagar por que o sujeito escolheu apropriar-se por destruição, mais do que por criação. (SARTRE, 1997, p. 726, grifo do autor)

Consoante o pensamento de Sartre, o projeto de ajudar o outro, doando-lhe, por diversos meios e maneiras o que se tem, pode, à primeira vista, sugerir certo romantismo. Este projeto irrefletido, no entanto, pode estar alienado a ideologia do saber-poder, que reifica o outro, subjugando-o a verdades absolutas.

Podemos exemplificar com a colocação de Gordon (2017), que esclarece que devido a hegemonia epistemológica europeia, algumas organizações dominantes do conhecimento tratam pessoas negras e indígenas, por exemplo, como pessoas-problemas e não como pessoas que enfrentam problemas, ou seja, são esses

sistemas que assim as classificam e produzem conhecimentos sobre elas fora da realidade delas, e que retornam à elas como verdades sobre si, devendo essas pessoas reconhecerem que a maneira como devem se edificar como sujeito é prescrita por outros. Ademais, uma vez que não se encaixam nos sistemas dessas organizações estão excluídas do que é determinado como “natural”, como “normal”.

Quando entendemos que a Psicologia é uma produção social – que por si, enquanto produto de ações humanas, ela é inerte; que são as pessoas que as criam, a fazem acontecer e a conservam e, pelo processo criativo, a superam; e de igual modo compreendemos que a condição de quem precisa de ajuda é muito mais complexa e contraditória da que podemos considerar –, conseguiremos denunciar o projeto social que as classes hegemônicas realizam para o especialista do saber prático, como Sartre coloca na obra *Em defesa dos intelectuais* (1994).

Como especialista, o profissional integra a classe média cumprindo o espaço e o papel criado para ele: o de guardião da história. Reconhecer o lugar de especialista possibilita ao(a) psicólogo(a) assumir a referência dos valores de sua escolha por este lugar e, quiçá, modificar os critérios de verdade pelos quais realizou sua escolha. Somente ao compreender o lugar social reservado a ele(a), isto é, o de instrumento criado pelas classes hegemônicas para o controle e manutenção das pessoas menos favorecidas, é que o(a) profissional pode superar essa condição de produtor(a) de excludentes sociais e de destruição do processo criativo.

A Psicanálise existencial, portanto, viabiliza, pelo método progressivo-regressivo, a produção de conhecimentos sobre o outro, seguindo o mesmo movimento dialético pelo qual este produz a sua existência. Por conseguinte, busca elucidar o que é próprio do outro, ao invés de intentar “doar-lhe” o que é produzido alhures a sua vida. Neste sentido, este método busca desvendar os liames reificantes.

3 | A REIFICAÇÃO DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

A práxis docente está inserida num contexto contraditório, considerando que ela ocorre em condições preestabelecidas por terceiros(as) que não figuram na relação direta e diária com os(as) alunos(as). Vejamos. A relação professor(a)-aluno(a) ocorre mediada por normas: tempo de aula, carga horária das disciplinas, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, necessidade de avaliações, quantidade de alunos(as) em sala de aula, espaço físico e recursos disponíveis, tempo de período letivo etc. Estes e outros limites predefinidos – mesmo que tenhamos consciência deles – dificultam e, em muitos casos, impossibilitam que a memorização e replicação dos conhecimentos sejam superadas.

Na condição de a consciência visar intencionalmente algo e essa visada estar relacionada ao projeto de ser, podemos entender que cada aluno(a) poderá significar

e dar uma finalidade ao conteúdo apreendido. Contudo, lidar com uma coletividade serial – que é a estrutura comum de uma sala de aula por esta se constituir por um ajuntamento de pessoas que, na maioria das vezes, não se escolhem como pares – exige que o conteúdo da aula seja apreendido de igual maneira por todos(as). Encontramos, então, uma situação contraditória: o(a) professor(a), como mediador(a) do(a) aluno(a) com os conhecimentos, se tiver consciência deste lugar que ocupa, encontrará obstáculos para mediar o(a) aluno(a) com a sua maneira singular de apre(e)nder.

Márcio Danelon, em sua tese de doutorado intitulada *Educação e subjetividade: uma interpretação à luz de Sartre*, evoca que:

a educação não é somente um processo de construção teórica de conceitos que interpreta e propõe metodologias com vistas a objetivos específicos, mas também um processo que traz em seu bojo a necessidade de um mundo real em que discorrerá seu aparato teórico. O que queremos afirmar é que a educação se faz mediação entre a teia textual que forma o emaranhado de conceitos, idéias [sic], valores etc., com o mundo vivido dos sujeitos que nela transitam. (DANELON, 2004, p. 81-82)

Não é fácil estar inserido no contexto acadêmico de produção de conhecimentos e ter as normatizações limitando a possibilidade de superação de métodos pedagógicos reificantes, como mencionado. Destarte, conforme menciona Sartre (1994), em circunstâncias alienantes, a tarefa do intelectual é contesta-las e elucidá-las, buscando, de acordo com as possibilidades, negá-las em suas práxis. Indica este autor, segundo Freitas (2018), que a crítica não deve ser realizada na dimensão abstrata, mas na dimensão do acontecimento, isto é, direcionada a um fato singular ocorrido em determinada data e local que carrega em si a universalidade.

À vista disto, somente métodos que acompanham a dialética dos movimentos construídos na relação ensino-aprendizagem, isto é, métodos que auxiliam a compreensão da complexidade dos acontecimentos, podem dar conta de desvelar o que é vivido em sala de aula.

Sabemos da dificuldade do(a) professor(a) realizar a mediação em salas que integram grande número de alunos(as), mas em condições propícias, o(a) professor(a) pode se valer de seu lugar de mediador(a) e promover junto com os(as) alunos(as) a produção de novos conhecimentos. Com todos(as) os(as) envolvidos(as) nessa relação, ao refletir sobre como ele(a) próprio e os(as) alunos(as) apreendem o conteúdo, pode-se denunciar e superar a reificação do processo ensino-aprendizagem.

4 | A DIALÉTICA DA RELAÇÃO RACIAL

O terceiro e último ponto que trago neste capítulo, parte de minha experiência como membro banca avaliadora da dissertação de mestrado de Nilson Lucas Dias Gabriel (2019), intitulada *A concepção de liberdade na biografia e na obra Pele Negra, Máscaras Brancas de Frantz Fanon*. Minha presença na banca deveu-se a utilização pelo, na época, mestrando, do método progressivo-regressivo de Sartre – um lugar que pressupõe um suposto saber que tenho do método, ao contrário sobre os estudos de Fanon, autor que pude conhecer melhor a partir da leitura desta dissertação.

Em situações anteriores que pude conversar com Lucas Gabriel e outros(as) alunos(as) negros(as) sobre raça e racismo, refleti sobre o problema de buscar identificar experiências de mulheres brancas com a de mulheres negras, na tentativa de diminuir as diferenças. Compreendi que esta intenção se assemelha ao colocado anteriormente sobre a atitude de generosidade, tendo em conta que, uma mulher branca ao reconhecer semelhanças de experiências a partir da raça, é mais uma vez a pessoa branca a legitimar a experiência da pessoa negra.

Para atingir esta compreensão, foi necessário que assumisse meu lugar de fala, isto é, do lugar que historicamente as mulheres brancas ocupam, para, assim, poder reconhecer o das mulheres negras. Ademais, nesta relação racial, reconhecer o lugar construído pelas pessoas brancas me implica ética e responsabilmente com a história de violência produzida por estas às pessoas negras, ou seja, implica uma compreensão dialética em que ambas sejam visadas na construção histórica dos acontecimentos, ao contrário de realizar o entendimento de e por uma das partes somente. Bem como disse Ta-Nehisi Coates (2015): o racismo não é filho da raça, mas seu produtor.

Gabriel (2019) ratifica esta compreensão ao dizer que:

[...] em sua dimensão para-o-outro, o negro, como numa encruzilhada é transpassado por dois olhares, o do seu semelhante e o do seu diferente. O branco é desleixadamente esquecido de ser posicionado no mundo. Esquecido de ser racializado. Esquecido da necessidade de ser branco, em detrimento daquele que é sempre lembrado por ser negro (p. 136).

Há, portanto, a contradição de que quanto mais buscamos afirmar a semelhança, mais negamos as diferenças; por conseguinte, por uma compreensão dialética, quando afirmo a minha experiência como idêntica a de uma mulher negra por sermos mulheres, por exemplo, afirmo que a dela é idêntica a minha. Neste caso, no campo da moral, o valor da verdade continua sendo designado pela pessoa branca – prossegue-se com a síntese passiva da história, ou seja, o não reconhecimento da colonização produzida pelo branco.

Na condição de pensarmos a questão da raça enquanto interseccionalidade na constituição do sujeito contemporâneo, concordamos com a seguinte colocação de Gabriel (2019): “o reconhecimento da alteridade e da história, o respeito pelas diferenças históricas advindas pela cor, quiçá seja o fundamento da ética” (p. 136).

Desta forma, questões relacionadas a raça, bem como as de gênero e de classe, não são “partes” da história, haja vista que não foram produzidas “a parte” da complexidade das relações que construíram e constroem a história da humanidade. Estas questões são dialeticamente construídas e construtoras pelos/dos modos de ser individual e pelas/das estruturas sociais de uma sociedade capitalista que somente se mantem enquanto produzir desigualdade social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de refletir sobre algumas experiências é para ratificar a importância de igualmente dar foco ao lugar do(a) “suposto(a)” conhecedor(a). Há uma inclinação cultural no meio acadêmico de divulgar os procedimentos e resultados de uma pesquisa, de expor problemas ou conquistas, mas pouco são focadas as experiências do(a) professor(a) e/ou pesquisador(a). O método progressivo-regressivo visa exatamente acompanhar as intersecções dos movimentos das pessoas envolvidas em determinado contexto; por ele podemos desvelar o que se apreende do mundo e suas implicações, não concebendo uma verdade absoluta que retorne ao mundo contaminando a de outros acontecimentos.

Gordon (2017) chama a atenção para os “ismos” das ciências – psicologismo, sociologismo, biologismo etc., que produzem a “pessoa-problema”, mas não dão conta de perceberem que é a própria ciência que a criam. De igual forma, o problema da soberania das disciplinas corrobora com o que Gordon define como “decadência da ciência”. Acrescenta este autor, citando Karl Jaspers, que a realidade nem sempre se submete a consciência. Isto significa, complementa Gordon, que qualquer forma de busca por organizar uma realidade necessita ir além de seu objeto de estudo, bem como deve fazer parte deste – “deve ser algo tão grande quanto à realidade” (p. 117), o que, para este autor, significa o reconhecimento da “realidade vivida do povo diásporo africano” (p. 119).

Diante do exposto, podemos entender que a colonização do método torna-se também um problema, haja vista conferir-lhe o poder disciplinar e despolitizador da atitude investigatória; de igual forma, a soberania metodológica e das disciplinas produz os excluídos, com os quais se recusam dialogar.

Sartre alerta, do lugar de filósofo burguês e europeu, sobre a dialética do reconhecimento (do eu e do outro, como Gordon também se refere) na relação com a História:

Compreender-se, compreender o outro, existir, agir: um só e mesmo movimento que fundamenta o conhecimento direto e conceitual no conhecimento indireto e compreensivo, mas sem nunca deixar o concreto, isto é, a História ou, mais exatamente, que compreende o que sabe. Esta perpétua dissolução da inteligência na compreensão e, inversamente, este perpétuo redescender que introduz a compreensão na inteligência como dimensão de não-saber racional no âmago do Saber, são a própria ambiguidade de uma disciplina na qual o interrogador, a interrogação e o interrogado formam uma só coisa. (SARTRE, 2002, p. 129)

Destarte, a escolha por um método é uma escolha política, visto que as ações do(a) pesquisador(a) conduzirão a determinações ou superações das condições vigentes.

REFERÊNCIAS

COATES, T-N. **Entre o mundo e eu.** (P. Geiger, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DANELON, M. **Educação e subjetividade: uma interpretação à luz de Sartre.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2004. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252858/1/Danelon_Marcio_D.pdf

FREITAS, S. M. P. de. **Psicologia existencial de grupos e da mediação:** contribuições do pensamento de Sartre. Curitiba: Appris, 2018.

FURLAN, R. A questão do método em Psicologia. **Psicologia em Estudo, Maringá**, n. 13, v. 1, p. 25-33, jan./mar 2008. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000100004>

GABRIEL, N. L. D. **A concepção de liberdade na biografia e na obra Pele Negra, Máscaras Brancas de Frantz Fanon.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019. 178f.

GORDON, L. R. Decadência disciplinar e a de(s)colonização do conhecimento. **Epistemologias do Sul**, n. 39, v. 1, p. 81-92, 2017. Recuperado de <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/784/653>

SARTRE, J-P. **O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica.** (P. Perdigão, Trad.). Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

SARTRE, J-P. **Crítica da razão dialética: precedido por Questões de método.** (G. J. de F. Teixeira, Trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARTRE, J-P. **A imaginação.** (P. Neves, Trad.). Porto Alegre/RS: L&PM, 2008.

COMPREENSÃO DO SER NA CONTEMPORANEIDADE E SUPERAÇÃO DE IMPASSES PSICOLÓGICOS: CONTRIBUIÇÕES DO EXISTENCIALISMO DE SARTRE

Data de aceite: 08/05/2020

Data de submissão: 04/02/2020

Charlene Fernanda Thurow

Universidade Federal de Santa Catarina,
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Florianópolis - Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/2482748032191511>

Virgínia Lima dos Santos Levy

Universidade Federal de Santa Catarina,
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Ciências Humanas
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/1135492894699248>

Daniela Ribeiro Schneider

Universidade Federal de Santa Catarina,
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/5847729124150252>

RESUMO: Na tentativa de superar os reducionismos enfrentados pela Psicologia até o momento histórico de suas elaborações teóricas, Sartre expõe uma compreensão da realidade como síntese da relação dialética entre subjetividade e objetividade, indivíduo e sociedade, sujeito e materialidade. Considerando, portanto, o sujeito concreto inscrito na sua realidade objetiva, material, social, relacional, sendo fundamental a

apropriação singular que este faz sobre sua realidade, institui-se uma nova perspectiva psicológica, que compreende a pessoa como um universal-singular. Deste modo, através de uma revisão de literatura, este artigo pretende retomar alguns conceitos relativos ao psiquismo humano, como os de “consciência”, “constituição do sujeito”, “ego”, “cogito”, “campo de possibilidades de ser” e “projeto-de-ser” para compreender o sujeito como ser-no-mundo, ser-em-relação em Sartre. Posteriormente, buscamos articular estes conceitos para refletir sobre as possibilidades de trabalho psicológico que se desdobram na proposta da psicanálise existencial sartriana e do método progressivo-regressivo. A partir da proposta de Sartre sobre o modo como o ser, a subjetividade, a existência humana se constitui, buscamos compreender as possibilidades de se fazer um trabalho clínico existencialista, na tentativa de transcender às inviabilizações dos sujeitos singulares na contemporaneidade. Acreditamos, portanto, que o método proposto por Sartre, não reduz o sujeito a determinismos de quaisquer espécie, pode ser algo valioso para construir meios que possibilitem tanto a compreensão do sujeito, por ele mesmo e pelo profissional que a ele se dedica, quanto a intervenção diante de seu sofrimento psíquico.

PALAVRAS-CHAVE: Existencialismo sartriano. Método progressivo-regressivo. Psicanálise

existencial. Sofrimento psíquico.

THE UNDERSTANDING OF BEING IN CONTEMPORANEITY AND OVERCOMING PSYCHOLOGICAL IMPASSES: CONTRIBUTIONS TO SARTRE'S EXISTENTIALISM

ABSTRACT: In an attempt to overcome the reductionisms faced by Psychology until the historical moment of his theoretical elaborations, Sartre exposes an understanding of reality as a synthesis of the dialectical relationship between subjectivity and objectivity, individual and society, subject and materiality. Therefore, considering the concrete subject inscribed in his objective, material, social, relational reality, the singular appropriation that he makes of his reality being fundamental, a new psychological perspective is established, which understands the person as universal singular. Thus, through a literature review, this article intends to resume some concepts related to the human psyche, such as “conscience”, “constitution of the subject”, “ego”, “cogito”, “field of possibilities of being” and “project -to-be “to understand the subject as being-in-the-world, being-in-relationship in Sartre. Subsequently, we sought to articulate these concepts to reflect on the possibilities of psychological work that unfold in the Sartre’s existentialism psychoanalysis proposal and in the progressive regressive method. Based on Sartre’s proposal of how being, subjectivity and human existence are constituted, we seek to understand the possibilities of carrying out existentialist clinical work, in an attempt to transcend the unfeasibility of singular subjects in contemporary times. We believe, therefore, that the method proposed by Sartre, does not reduce the subject to determinisms of any kind, can be something valuable to build means that make possible both the understanding of the subject, by himself and by the professional who is dedicated to him, as to the intervention in the face of psychological suffering.

KEYWORDS: Sartre’s existentialism. Progressive-regressive method. Existential psychoanalysis. Psychic suffering.

1 | INTRODUÇÃO

A Ciência, historicamente, depara-se com impasses dicotômicos. No século XX, a Psicologia vivenciava o auge de uma crise epistemológica com relação à dicotomia entre um subjetivismo e um objetivismo. Os teóricos que debatiam a questão na época apresentavam dificuldades para superar tal dualismo, e necessitavam de mais estudos para responder tais impasses. A necessidade de reflexão no campo da Psicologia era abrangente e estrutural, de acordo com Schneider (2008), pois, rapidamente se podia cair em resultados que confirmassem a lógica causalista, e a psicologia poderia se reduzir a um cientificismo. Deste modo, ganham novamente relevância no campo ‘*psi*’ contribuições de outras áreas de conhecimento, especialmente as que se dedicam a aspectos imensuráveis da existência humana, como a Filosofia. Neste contexto, Edmund Husserl, no final do século XIX, questionando elementos ontológicos e metodológicos das filosofias e psicologias constituídas até então,

estruturou os eixos da Fenomenologia. Pouco depois, Jean-Paul Sartre busca, na fenomenologia de Husserl - assim como em Heidegger, Jaspers, Politzer, e no marxismo, lapidado por Marks e Engels -, embasamento para um novo modo de compreender o sujeito, o modo como este se constitui e atua no mundo e como lhe atribui sentido.

Sintetiza então uma dialética no campo da psicologia, sem perder de vista o sujeito e a construção da sua subjetividade. Considera, como ponto de partida, o sujeito concreto na sua realidade objetiva, material, social, relacional, ou seja, antropológica e sociológica, não podendo se limitar à fala ou o que o sujeito reflete sobre si. Para alcançá-lo, é preciso descrever suas ações, sua práxis do cotidiano, o contexto no qual está inserido, buscar pela descrição conhecer como o sujeito experimenta suas relações (SARTRE, 1997).

Conforme esclarece Schneider (2008), a concepção de sujeito, na teoria sartriana, não é a de um materialismo histórico restrito, mas uma concepção histórica dialética. Dentro desta perspectiva, o sujeito não pode ser explicado, ou mesmo compreendido, apenas por um dos aspectos que constitui sua existência. É preciso, para compreendê-lo, levar em consideração a sua história de vida, em termos dos aspectos idiossincráticos, particulares, mas também a conjuntura familiar, a rede sociológica, os aspectos microssociais e macrossociais, seu contexto social e sua época cultural. É por este conjunto de fatores, ou ainda, neste conjunto, que o sujeito se constitui, torna-se quem é.

Dentro do movimento dialético, o ser humano é fundamentalmente histórico e devem ser consideradas a cultura e o contexto no qual ele se tece. Segundo Legrand (1993), Sartre utiliza o conceito de *mediação* para explicar como os homens se constituem, constroem-se, elaborando certa racionalidade sobre o mundo, sobre si próprios e sobre os outros, através da sua realidade sócio-histórica. O processo através do qual o sujeito constitui a sua dinâmica psicológica se dá através dos microgrupos sociais, da mediação da família, da escola, que acabam sendo meios de tal constituição.

Sendo assim, acreditamos que o método proposto por Sartre pode ser algo valioso para construir meios que possibilitem tanto a compreensão do sujeito, por ele mesmo e pelo profissional que a ele se dedica, quanto a intervenção diante de seu sofrimento psíquico. Deste modo, este artigo, através de uma revisão de literatura, vem retomar alguns conceitos relativos ao psiquismo humano, ao modo de experienciar a si e ao mundo, para uma posterior articulação dos mesmos nas possibilidades de trabalho psicológico que se desdobram da proposta de psicanálise existencial sartriana e do método progressivo-regressivo.

2 | O SER-NO-MUNDO

2.1 A Consciência

A consciência para Sartre está no nível ontológico da realidade e é definida pela sua intencionalidade, já expressada por Husserl. Segundo Sartre (1997), a consciência é a pura relação com as coisas, ela é transparência, é o nada. Ela é a dimensão da subjetividade constitutiva da realidade, é a nossa relação concreta com o mundo. Em contrapartida ao que Descartes e outros filósofos acreditavam, não é necessário ter um EU puro dentro dela, muito menos representações, ela não é opaca, não há nada “dentro” dela, ou seja, não há conteúdo nem substância, ela é pura relação às coisas. Toda consciência é, portanto, posicional do objeto, toda consciência é consciência de alguma coisa. Ela é relação (o para-si) com o em-si. Não há consciência sem objeto. Ela também é consciência de ser consciência, ou seja, é consciência (de) si não teticamente, ela não é objeto para ela mesma, ela é transfenomênica, não aparece como fenômeno (SARTRE, 1997; SPOHR; SCHNEIDER, 2009).

Para Sartre, há consciências de primeiro e de segundo grau. Compreende-se este primeiro grau de consciência como irrefletida, pré-reflexiva ou espontânea, pois não tomam a si mesmas como objeto, não são posicionais do eu. Quando imagino, percebo, ou reflito espontaneamente sobre algo, encontro-me tão absorvido no objeto, que não há espaço para posicionamento sobre o eu. Não há eu no plano irrefletido, é toda consciência em ato, no momento que está acontecendo. E estas podem sempre ser irrefletidas se não forem tomadas como objeto da consciência atual, ou seja, estas consciências de primeiro grau é que serão objeto para a consciência de segundo grau, necessariamente reflexiva. Essa consciência que Sartre denomina de reflexionante é não-posicional-de-si, mas no entanto, é posicional-do-eu, é onde nos colocamos em questão (SARTRE, 2010).

Na consciência de primeiro grau, não estou posicionado diante de mim mesmo (não apareço como Eu), pois estou completamente absorvido no mundo que me cerca no momento em que elas ocorrem, porém, isso não quer dizer que essa consciência não é minha. O Eu só aparece como objeto na consciência de segundo grau. O Eu é objeto para a consciência, produto dela, é uma síntese da totalização da consciência. É necessário o movimento reflexivo que torna a consciência espontânea em refletida para construir a internalização do Eu (SARTRE, 2010).

Conforme explica Schneider (2011),

Essas situações espontâneas, irrefletidas, são experimentadas pelo meu ser como totalidade psicofísica. Assim, por mais que sejam não-posicionais-de-si e não-posicionais-do-eu, o Eu (*moi*) psicofísico está sempre no horizonte da experimentação. Experimento enquanto totalidade corpo/consciência no mundo. O *Moi*, portanto, é o Eu enquanto totalidade psicofísica de ser, presente em seu

cotidiano. É a experimentação concreta. Por outro lado o *Je* é o Eu tomado em seus diferentes perfis, a face ativa do Ego, aquele que resulta do meu posicionamento sobre minhas experimentações anteriores. Dessa forma, quando apreendo reflexivamente meu ser, tomando-o em seus diferentes perfis, apreendo-o em sua face ativa (*je*). É uma tomada abstrata do meu ser. Já quando estou experimentando minhas situações cotidianas, mergulhado espontaneamente no mundo das relações, das emoções..., sou essa totalidade psicofísica (*moi*), mesmo que não me aproprie dela, não a coloque como objeto para mim. Mas atentemos: o Eu (*je*) e o Eu (*moi*) não são dois “Eus”, mas sim duas faces de um mesmo Eu, duas formas de experimentar meu ser (p.140).

Portanto, a condição para a ocorrência do fenômeno da relação do ser humano com o mundo é o fato de o sujeito ser, inegavelmente, corpo/consciência. O corpo é a forma concreta, objetiva, é a mediação do ser com o mundo, já a consciência é a condição que torna possível esta relação. O correlativo corpo/consciência são absolutos e relativos, pois dependem do outro para existir, mas não se reduzem a ele. É uma totalização de duas dimensões de seu ser, o em-si e o para-si. O ser humano é, portanto, a totalização perpétua do em-si-para-si, uma totalização sempre em curso, pois não há síntese final possível (SARTRE, 1997).

2.2 O Ego

Neste ponto, podemos sintetizar outro conceito elaborado por Sartre, o Ego. Se o *Je* é o Eu que unifica os estados e as qualidades, o *Moi* é o Eu em forma de ‘mim’, pois é a unidade das ações, da experimentação psicofísica (é quem sente, quem se afeta com o mundo), a composição dos dois sintetiza-se o Ego, que nada mais é do que a unidade sintética de todas as nossas experiências. O Ego se constitui, não é um suporte objetivo que é preenchido. É a síntese concreta dos estados, qualidades e ações, porém, ele é algo distinto deles que só aparece a partir da reflexão. É uma unificação espontânea, porque são experimentadas primeiramente na perspectiva irrefletida e depois são refletidos na consciência de segundo grau. Esta série de consciências espontâneas, que vão ganhando sentido na medida em que vão sendo totalizadas pelas reflexões críticas, constituem o Ego. Por este motivo é também chamado de personalidade, é constituído em meio ao mundo e aos outros, em meio às variáveis antropológicas e sociológicas (SARTRE, 2010; SPOHR; SCHNEIDER, 2009).

O Ego como síntese, se retotaliza, se reconfigura a cada nova variável de estados e/ou ações, é uma totalização em curso, um vir-a-ser (SARTRE, 2010). Conforme postula Sartre (1997), “É enquanto Ego que somos sujeitos de fato e de direito, ativos e passivos, agente voluntários, possíveis objetos de um juízo de valor e responsabilidade” (p. 221). É um objeto transcendente, pois posso mudar de ideia do que eu sei de mim, ou seja, dialetizando-me.

Podemos, portanto, compreender como ações, todos os nossos movimentos

concretos no mundo (escrever, varrer....), até mesmo aqueles de natureza psíquica (raciocinar, meditar...). Definimos nosso ser pelas nossas ações, transformamos o mundo através da nossa práxis e assim transformamos a nós mesmos, pois o sujeito é aquilo que ele faz. Já os estados, definem como o sujeito se lança ou como é afetado em determinadas ocasiões, em frente a certas pessoas, diante de certos objetos. Em situações emocionadoras, ocorre com o sujeito um conjunto de afetações psicofísicas espontâneas. Estas experimentações de ser são, aos poucos, apropriadas, e o sujeito passa a se reconhecer como aquele que teve tais experiências (SARTE, 2010). A unidade dos estados são as qualidades, pois “quando sou tomado por tal emoção frequentemente, quando reajo a certas situações sempre da mesma forma, esses estados constitutivos do meu ser acabam por se tornar minhas qualidades objetivas” (SCHNEIDER, 2011, p.139).

3 | O MÉTODO DA PSICANÁLISE EXISTENCIAL E SUA CONCEPÇÃO DE SUJEITO

Partindo do Método Progressivo-Regressivo, de Henri Lefèbvre, Sartre concebe sua Psicanálise Existencial como proposta para a Psicologia. Nesse horizonte, cada sujeito é um ser social, coletivo, universal, ao mesmo tempo em que é único, singular. Em outras palavras, os sujeitos fazem apropriações subjetivas a partir dos determinantes da cultura em que estão inseridos, da classe social da qual fazem parte e do momento histórico em que vivem, dentre outras variáveis possíveis. É exatamente este movimento psíquico de elaboração da realidade que faz o sujeito atribuir sentido a si e ao mundo.

Este método científico se propõe a elucidar as condições de possibilidade de o sujeito ter se tornado quem é, de ter feito as elaborações que fez, assim como compreender as diferentes variáveis constitutivas do fenômeno, o conjunto de suas determinantes e as relações entre elas (SARTRE, 1997). O objetivo da psicanálise existencial, como expõe seu fundador, é o de “iluminar, sob forma rigorosamente objetiva, a escolha fundamental pela qual cada pessoa se faz pessoa” (SARTRE, 1943, p. 655).

Há um horizonte de racionalidades na constituição do sujeito, ao verificar a mediação concreta entre o indivíduo e o seu contexto sociológico e antropológico e buscar o nexos existente entre as diversas ações realizadas por ele. O método proporciona a aproximação e elucidação da dimensão de ser do sujeito, concebendo-o enquanto ser-no-mundo, como ser-em-situação, um singular/universal (SARTRE, 1952). Deste modo o trabalho da psicanálise existencial é o de: “decifrar o projeto de ser de cada indivíduo estudado, pois, é ele que define o que são e para onde se encaminham os diferentes movimentos de uma pessoa no mundo” (SCHNEIDER, 2006, p. 53).

Contudo, as possibilidades de ser de um sujeito não são simplesmente escolhidas por ele, mas dadas em relação com as condições de materialidade, o contexto antropológico, a rede sociológica à qual pertence. Objetivados em determinada atmosfera, ou seja, em um ambiente cujas relações envolvem o clima antropológico (social, cultural) e sociológico (familiar, relações de mediação). Experimentamos atraídos ou repelidos por diferentes situações; alguns eventos nos afetam mais que outros; as situações têm pesos específicos e singulares; e assim, vamos nos tecendo. Neste movimento, formamos nosso campo de possibilidades de ser, no qual teremos que escolher nosso ser, em determinada direção, e nos tornaremos tudo aquilo que escolhermos em situação, nas relações concretas com as coisas e os outros (BERTOLINO, 2004).

O processo de personalização, pelo qual o sujeito constitui sua singularidade, é, portanto, um processo constante de interiorização/ exteriorização do sociológico. Que, por sua vez, só ocorre num contexto sócio-histórico e é assim, através da elaboração reflexiva, que um sujeito faz de seu ser nesse sociológico, é que se configuram em termos psicológicos, o seu campo de possibilidades de ser, quer dizer, sua estrutura de escolha. O psicológico existe constituindo-se uma subjetividade objetivada, um processo dialético de apropriação da objetividade, de interiorização da exterioridade (SARTRE, 1960).

Sendo assim, o psicológico, para Sartre (1965), é segundo, é síntese da realidade concreta que tomaremos como consciência reflexiva. Aqui, outro termo fundamental da teoria de Sartre pode ser explorado, o projeto de ser. Este pode ser entendido como o processo de transcender o que está dado, indo em direção ao futuro, é o seu movimento concreto no mundo (nunca totalizado) em busca do desejo de ser. O projeto é sustentado pelo campo de possibilidades sociais e históricas, perfazendo as possibilidades de escolha do sujeito. Segundo Maheirie e Pretto (2007), o projeto de ser “se faz no presente, com base num passado e dirigido por um desejo, por aquilo que ainda não é e projeta vir a ser” (p, 458).

Esse projeto de ser resulta do e no próprio sujeito, pois é sobre o projeto que o sujeito se constitui na história como um processo no qual, ao mover-se em direção a certo futuro, vai definindo seu ser e a forma de ser afetado pelas coisas, a forma de estabelecer relações com os outros, sua racionalidade, suas posturas e ações, mesmo que esse projeto seja alienado. Sendo assim, tal projeto vai aparecer de diferentes maneiras em vários momentos da vida da pessoa, sendo retomado, reconfigurado, mas sempre como pano de fundo de qualquer ato humano (SARTRE, 1997; SCHNEIDER, 2006).

O projeto existe desde que o sujeito é lançado no mundo e se encontra condicionado a todas as suas experiências vividas, as quais oferecem um contorno ou uma coloração particular que resultará no diferencial entre o projeto de um sujeito e de

outro sujeito. É uma totalidade de sínteses dialéticas de superações e conservações de aprendizagens passadas e presentes em favor de um futuro. Caracterizado por ser dinâmico, o projeto é sempre atualizado, e se constitui num movimento de totalizações, retotalizações e destotalizações incessantes (MAHEIRIE; PRETTO, 2007, p. 458).

No plano do vivido, sabemos que não basta conceber, desejar, planejar para realizar, é preciso agir no mundo na direção dessa realização. As ações do ser humano comprometem-no em determinada direção e este se tece e nesse fazer se faz. Sartre (1952) esclarece que o sujeito que exerce seu poder de escolha, sua liberdade é aquele ser que pode realizar seus projetos.

O termo liberdade é concebido por Sartre (1997) como uma característica ontológica constitutiva do ser humano, ou seja, é uma característica determinada do ser da realidade humana. A liberdade não diz respeito ao plano moral, de escolhas dicotômicas como o que é certo ou errado, mas sim da escolha de ser, por isso do plano ontológico. Portanto, ser livre não significa vulgarmente obter o que se quer, mas sim determinar-se a querer, diz respeito ao caminho, à construção até o que se quer. O que nos leva a uma diferenciação: liberdade de escolher é diferente de liberdade de obter. Percebe-se que escolher é um ônus e um bônus do ser humano, porém, muitas vezes experimentamo-nos psicologicamente determinados, como se forças predeterminadas nos dominassem e decidissem nossa trajetória.

Sartre (1997) declara que o ser humano está condenado à liberdade. Esta afirmação significa que não podemos deixar de escolher, pois mesmo quando aparentemente não escolhemos, ainda assim estamos escolhendo. Quando o ser do sujeito está em poder dos outros, sob pressão das circunstâncias, ainda assim faz escolhas, na condição de alienação. Portanto, ao escolher, ainda que de forma alienada e mesmo que não se reconheça na sua ação, o sujeito se tece e escolhe o ser que ele é e será. A escolha que faz o compromete, mesmo que tente se desresponsabilizar. Entretanto, o que caracteriza o ser humano é a sua possibilidade de transcendência das situações, pois ele sempre pode fazer algo daquilo que fizeram dele (SARTRE, 1952), o que é, portanto, antes de um ônus, um bônus.

O sujeito, sendo dialético, é produtor e produto, é construído através das mediações e se constrói, elaborando suas possibilidades de ser; então, o termo liberdade não pode ser utilizado como uma arma vulgar contra o ser, pois alienar-se é uma condição regular, de que o ser humano também não escapa. A liberdade deve ser entendida por 'dentro' do campo de possibilidades. O sujeito deve ser desalienado e chamado para a escolha de ser, porém também deve ser acolhido, pois o papel do psicólogo é também compreender a constituição deste campo de possibilidades (SCHNEIDER, 2011). Sendo assim, Sartre (1960) esclarece que "o homem faz a história, ao mesmo tempo em que é feito por ela. No entanto, é preciso assinalar que

a história não está em meu poder, ela me escapa e [...] isto não decorre do fato de que não a faço: decorre do fato que o outro também a faz” (p. 69).

Quando exercemos nossa liberdade, escolhemos, nos escolhemos, experimentamos afetações psicofísicas de ser e estas experimentações são apropriadas por nós. Essa constante relação entre a dimensão da liberdade e a dimensão da experimentação psicofísica de ser é regular na vivência humana. O cogito é a totalização do caminho que fizemos até então, é resultante do processo histórico de construção, da condição de ser na vida de relações do sujeito. É uma experiência singular concreta e histórica (SARTRE, 1952). O cogito se dá a partir da experimentação psicofísica como uma certeza de ser, “ou seja, o cogito é o sujeito concreto (moi), espontaneamente afetado pelas coisas, pelos outros, pelas situações. Coisas, outros, situações que, dessa forma, ganham função sobre o sujeito” (SCHNEIDER, 2006, p.306).

A partir da articulação de um conjunto de ocorrências objetivas, de como o sujeito se experimenta sendo, constitui-se uma elaboração singular que faz parte da instância do psicológico. O sujeito constitui uma consciência da sua existência, porém, a forma como o sujeito se sabe sendo nas situações é fruto, além da elaboração de suas escolhas, da imposição de um certo teorema, mediado pelo sociológico, apropriado ativamente pelo sujeito, instaurando-se a dinâmica psicológica singular. Ao escolher sobre o que os outros fizeram de nós, nos percebemos sendo tal sujeito específico, reconhecemo-nos como aquele que realizou tais ações. O cogito ocorre à pessoa, impõe-se ao sujeito como uma síntese que explica a realidade, esta síntese sendo mediada, mas também assumida em escolha, dentro das possibilidades de compreensão do sujeito até então. O cogito, diz respeito a maneira que o sujeito se sabe escolhendo e não advém de apenas um perfil, ele é a síntese dos vários perfis do sujeito, cada qual com seu saber de ser específico (SARTRE, 1952; 1997).

O cogito é densificado, cristalizado ao longo da construção histórica do ser, como uma determinação à priori. É natural da dinâmica psíquica a cristalização do cogito assumindo este como uma absolutização. E o ser permanece prisioneiro deste cogito absolutizado até fazer uma elaboração diferente deste: quem eu sou, cristalizado. Podemos simbolizar o cogito absolutizado, como se fosse uma lente inviabilizadora, da qual o sujeito enxerga toda a realidade disfuncional. A partir de uma absolutização inviabilizante, o sujeito produz impasses psicológicos. Neste momento, cabe ao profissional de psicologia a verificação destes impasses, a investigação deste cogito de ser e a mediação para viabilizar o sujeito destotalizando e retotalizando seu saber-de-ser nos seus diversos perfis, buscando tecimento.

Boechat (2004, p.162) afirma: “o método progressivo-regressivo coloca a psicanálise existencial como um polo mediador entre o homem, em sua singularidade e o contexto histórico do qual ele parte como construtor”. O movimento

progressivo-regressivo é concebido como uma forma de compreender os sujeitos em seu movimento de totalização histórica da sua singularidade, perfazendo o movimento singular/universal da constituição humana. Partimos da singularidade à universalidade e retornando a esta singularidade, sempre dentro da perspectiva histórica (passado/futuro) e assim o método estabelece o movimento progressivo-regressivo. Proporciona ao profissional, compreender os dados constitutivos da realidade complexa, que é cultural, social, e indubitavelmente, singular, individual (MAHEIRIE; PRETTO, 2007).

Este método, que possibilita uma compreensão fenomenológica científica do caso, é dialético e o levantamento dos dados deve ser realizado dentro da descrição dos episódios, a analisar em nível antropológico, sociológico e psicológico. Considerando que o sujeito faz a história e a história faz o sujeito, partindo do campo dos estudos marxistas, o método proposto é regressivo, na medida em que busca contextualizar o modo como o sujeito se constitui, mas também progressivo: “não terá outro meio senão o “vaivém”: determinará progressivamente a biografia (por exemplo), aprofundando a época, e a época, aprofundando a biografia” (SARTRE, 1960, p. 86- 87).

Com este exaustivo e complexo processo de investigação, evidencia-se como o sujeito se constituiu, com aquele cogito e aquela dinâmica psicológica, e o psicólogo trabalha para que o sujeito adote uma consciência de segundo grau frente ao seu saber-de-ser, do modo como se constituiu. Deve ficar evidente ao paciente como ocorrem as suas experimentações, quais os gatilhos que desencadeiam as suas afetações, a atmosfera que é experimentada e o futuro que se impõe, em termos psicológicos. Somente após compreendido quem se sabe sendo e como, é que o sujeito tem a possibilidade de se situar dentre variáveis antropológicas e sociológicas implicadas neste saber-de-ser e, assim, superar a dinâmica psicológica inviabilizadora. A realização da compreensão, nestes termos, é algo que se dá em dois momentos específicos, conforme Maheirie e Pretto (2007), a cumplicidade, ou analítico regressivo, e a criticidade, ou histórico genético. Partindo-se sempre da descrição fenomenológica da situação vivida pelo paciente, e “contextualizando-a na existência do mesmo com toda sua significação e vivência. Resulta num exercício de ‘olhar com o olhar do outro’, o que, ao mesmo tempo, esclarece para o sujeito e para o pesquisador o fenômeno vivido” (MAHEIRIE; PRETTO, 2007, p. 460).

Neste processo de destotalização do saber-de-ser, a intervenção do psicólogo, dentro do método progressivo-regressivo a nível psicológico é dividido em duas compreensões: (a) a reflexão cúmplice, que se dá empaticamente ‘por dentro’ da realidade do sujeito, ou seja, partindo da racionalidade do sujeito, do modo singular como intui os fatos históricos vividos por ele, acolhendo-o e elucidando o processo, a construção do caminho percorrido, de como se deu a reflexão ou a alienação do

seu movimento vivido; e (b) a reflexão crítica que implica em mostrar ao paciente, ferramentas para se localizar em meio ao seu próprio saber e chamar o paciente para a sua condição de escolha, o que possibilita ao paciente vislumbrar outras possibilidades (SCHNEIDER, 2011).

O resultado deste processo é a desalienação, e a implicação do paciente com o ser que ele deseja-ser, além da destotalização do cogito inviabilizante. O processo de superação dessa alienação propicia a abertura de possibilidades de ser no mundo, um futuro aberto ao sujeito, tendo a titularidade de seu ser, ou seja, construindo sua própria história através de uma liberdade desalienada. Contudo, este é um processo, dos mais complexos que o ser humano pode experimentar, pois essa destotalização de quem se sabe sendo, implica em inúmeras variáveis, como por exemplo, a dose de alienação em que o sujeito está inserido; as variáveis do contexto antropológico e sociológico; o nível de implicação com a mudança; ou até mesmo a própria natureza do impasse psicológico, pois uns são mais primitivamente complexos que os outros. Complexidade esta possível de ser desvendada a partir da teoria postulada por Sartre, no fazer científico (SCHNEIDER, 2011).

A liberdade é uma ferramenta perigosa, quando não compreendida através do levante ontológico de Sartre e do materialismo histórico-dialético, base da sua teoria, pois com o intuito de alterar uma dinâmica psicológica, não é suficiente apenas escolher, pois muitas vezes o sujeito não o consegue. É preciso que o sujeito se empodere desta possibilidade para então, junto à compreensão do seu saber e constatação do processo de construção deste cogito (o processo de desalienação), ele possa vir a enxergar como possível para si um campo de possibilidades mais ampliado e conseguir escolher-se diferente. Por mais implicado que esteja em seu processo psicoterápico, o sujeito não consegue mudar de uma hora para a outra, pois, na medida em que um futuro se impõe, ele está enroscado de forma complexa no dinamismo psíquico, com seu saber-de-ser único, com seu modo específico de se relacionar, com certos mecanismos frente as situações, construindo uma rede complexa de modo de ser (SCHNEIDER, 2006). Entretanto, o ser do sujeito, a partir desta teoria, é uma contínua totalização/destotalização/retotalização e este trabalho, relatado neste artigo, é uma prática possível, fenomenológica e geradora de protagonismo.

4 | CONCLUSÃO

Sartre, com o intuito de propor uma nova perspectiva de compreensão psicológica, percebeu que havia fragilidades na sustentação da ontologia e antropologia da psicologia e, a partir disto, inicia seus estudos. Superando as dificuldades empíricas encontradas até então, constitui uma teoria psicológica que

não fica restrita nem a aspectos individuais nem sociológicos, mas que compreende a realidade como síntese da relação dialética entre subjetividade e objetividade, indivíduo e sociedade, sujeito e materialidade. Assim, Sartre fornece subsídios para uma práxis da psicologia que compreende a psicopatologia para além de seus aspectos universais. É pela descrição do ser por trás do diagnóstico, do processo de constituição de suas complicações emocionais, que se torna possível transcender a condição “psicopatológica”, na busca de uma escolha menos alienada de si. Após esta exposição, é possível compreender a relevância das contribuições de Sartre para os dias atuais, pois há uma urgente necessidade de superação da alienação, da solidão e do processo de enlouquecimento, sofrimentos regulares na sociedade contemporânea. É fundamental que compreendamos, como Oliveira e Paiva (2016), que o papel do psicólogo hoje não é o de eleger aspectos da condição humana em detrimento de outros, mas o de perceber que não é no determinismo social, nem no determinismo biológico, nem em concepções individualistas que se dá conta do ser, e sim no processo constante de interface entre o singular e o universal.

REFERÊNCIAS

BERTOLINO, Pedro. **Constituição da Atmosfera Humana**, 2004. Disponível em www.nuca.org.br, acesso: 05/04/2017.

BOËCHAT, Neide Coelho. **As máscaras do cogito**: a interpretação da realidade humana pela ontologia fenomenológica de Jean-Paul Sartre. Rio de Janeiro: Nau, 2004. 214 p.

LEGRAND, Michel. **L’approche biographique**. Maeseille: Hommes Et Perspectives, 1993. 301 p.

MAHEIRIE, Kátia; PRETTO, Zuleica. O movimento progressivo-regressivo na dialética universal e singular. **Rev. Dep. Psicol.,UFF**, Niterói, v. 19, n. 2, p. 455-462, Dec. 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232007000200014>.

OLIVEIRA, Isabel; PAIVA, Ilana. Atuação do psicólogo no campo das políticas sociais: mudanças e permanências. In: HUR, Domenico; LACERDA JR., Fernando (orgs.). **Psicologia, Políticas e Movimentos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016. pp. 142 – 156.

SARTRE, Jean-Paul. **L’être et le néant**: essai d’ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard, 1943. 722 p.

SARTRE, Jean-Paul. **Saint Genet**: comedian et martyr. Paris: Gallimard, 1952. 578 p.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da Razão Dialética**: Questões de método. Paris: Gallimard, 1960. 900 p.

SARTRE, Jean-Paul; FERNANDES, Augusto Pastor; ALVES, João Lopes. **Esboço de uma teoria das emoções**. 1965.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica** (P. Perdigão, trad.). Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. A transcendência do ego—esboço de uma descrição fenomenológica. **Cadernos**

Espinosa, n. 22, p. 183-228, 2010.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Liberdade e dinâmica psicológica em Sartre. **Nat. hum.**, São Paulo , v. 8, n. 2, p. 283-314, dez. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302006000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jan. 2020.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. O método biográfico em Sartre: contribuições do existencialismo para a Psicologia. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 8, n. 2, ago. 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812008000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jan. 2020.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Sartre e a psicologia clínica**. Ed. da UFSC, 2011.

SPOHR, Bianca; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Bases epistemológicas da antipsiquiatria: a influência do Existencialismo de Sartre. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 15, n. 2, p. 115-125, 2009.

PRÁTICAS INTEGRATIVAS DA PSICOLOGIA À FONOAUDIOLOGIA EM UM TRABALHO COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Data de aceite: 08/05/2020

Gislaine Moreira Matos

Programa Associado de Mestrado e Doutorado
em Ciências da Reabilitação
(UEL/UNOPAR)

Londrina – Paraná

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5953765194653156>

Daiane Soares de Almeida Ciquinato

Programa Associado de Mestrado e Doutorado
em Ciências da Reabilitação
(UEL/UNOPAR)

Londrina – Paraná

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8908517384775367>

Gabriel Pinheiro Elias

Departamento de Psicologia
(Universidade Pitágoras/UNOPAR)

Londrina – Paraná

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5490812895935213>

Vitoria de Moraes Marchiori

Curso de Psicologia
(UNIVALI)

Itajaí – Santa Catarina

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1246789028160480>

Carla Mancebo Esteves Munhoz

Departamento de Psicologia,

(Universidade Pitágoras/UNOPAR)

Londrina – Paraná

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8167940495073939>

Luciana Lozza de Moraes Marchiori

Programa Associado de Mestrado e Doutorado
em Ciências da Reabilitação
(UEL/UNOPAR)

Londrina – Paraná

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4890612596204095>

RESUMO: As doenças vestibulares trazem implicações e limitações físicas, bem como sintomas psicológicos como angústia, depressão, ansiedade e medo, além de diminuir a qualidade de vida dos sujeitos acometidos por esses males. O tratamento inclui intervenções medicamentosas e reabilitação vestibular. Com a diversificação de queixas, portanto, faz-se necessária a atuação interdisciplinar com diferentes profissionais da área da saúde, incluindo os profissionais da Psicologia. O presente trabalho teve o objetivo de oferecer um programa de avaliações de voz, sistema auditivo e vestibular, para averiguar a importância da ação conjunta entre profissionais da Psicologia e da Fonoaudiologia em um trabalho com professores da Rede Estadual de Ensino, no Estado do Paraná (PRÓ-MESTRE). Para este estudo, que faz parte da terceira etapa do PRÓ-

MESTRE, foi realizado um levantamento e análise de informações sobre a saúde e o estilo de vida de 326 professores da rede estadual de Ensino, além da aplicação do instrumento que avalia a interferência da tontura e da vertigem na qualidade de vida, dando uma visão sobre os aspectos físicos, aspectos funcionais e emocionais (Dizziness Handicap Inventory – DHI). Verificou-se que as práticas integradas e interdisciplinares apresentam resultados satisfatórios na promoção de saúde coletiva, evidenciando a importância de um olhar holístico e integral da natureza humana, de forma que as questões biológicas são indissociáveis das questões emocionais e psicológicas.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Fonoaudiologia; Reabilitação; Saúde Coletiva

INTEGRATIVE PRACTICES FROM PSYCHOLOGY TO SPEECH THERAPY IN A PAPER WORKING WITH TEACHERS FROM THE PUBLIC TEACHING NETWORK

ABSTRACT: Vestibular diseases have physical implications and limitations, as well as psychological symptoms such as anguish, depression, anxiety and fear, in addition to decreasing the quality of life of subjects affected by these illnesses. Treatment includes drug interventions and vestibular rehabilitation. With the diversification of complaints, therefore, interdisciplinary action with different health professionals is necessary, including Psychology professionals. This paper had the objective to offer a program of voice evaluations, auditory and vestibular system, in order to verify the importance of the joint action between Psychology and Speech Therapy professionals in a joint work with the Public Teaching Network teachers, in the State of Paraná (PRÓ-MESTRE). For this study, which is part of the third stage of PRÓ-MESTRE, a survey and analysis of information on health and lifestyle of 326 teachers from the public education network was carried out, in addition to the application of the instrument that assesses the interference of dizziness and vertigo in the quality of life, giving an insight into the physical, functional and emotional aspects (Dizziness Handicap Inventory – DHI). It was found that integrated and interdisciplinary practices have satisfactory results in the promotion of collective health, showing the importance of a holistic and whole look at human nature, so that biological issues become inseparable from emotional and psychological issues.

KEYWORDS: Psychology; Speech therapy; Rehabilitation; Public Health

1 | INTRODUÇÃO

Enquanto profissionais da saúde, tanto o fonoaudiólogo como o psicólogo, se deparam com uma realidade que exige um olhar plural, em especial quando na saúde coletiva. Ao falar da saúde do professor como sujeito, deparamo-nos com a complexidade desvelada no conceito de saúde que atravessa multi-inferências demandando, assim, múltiplos olhares – como campos de conhecimento, tanto a fonoaudiologia quanto a psicologia possuem uma rica possibilidade de integração

e contribuição à temática. Desse modo, em um projeto de pesquisa na clínica de fonoaudiologia da Universidade Pitágoras Unopar cujo intuito foi oferecer um programa de avaliações de voz, sistema auditivo e vestibular a professores, para averiguar a importância de um olhar integrado e interdisciplinar para os acometimentos das doenças vestibulares. Sendo assim, discentes da psicologia inseriram-se numa proposta de atuação interdisciplinar, além de participar da verificação da interferência das vestibulopatias na qualidade de vida através do auxílio na aplicação do Dizziness Handicap Inventory (DHI), (JACOBSON, NEWMAN, 1990).

As vestibulopatias compreendem as doenças que ocasionam alteração do equilíbrio corporal, ou seja, os distúrbios do equilíbrio resultam de afecções nos trajetos vestibulares (centrais ou periféricos), tendo origem periférica quando causadas por desordem no sistema vestibular (labirinto/nervo vestibular) e origem central quando causadas por disfunção acima do nervo vestibular, em núcleos, vias e inter-relações no SNC (LIMA, et al., 2015). Sendo diagnosticada por meio de anamnese detalhada, juntamente com exames complementares direcionados à possível causa (RIBEIRO; TESTA e WECKX, 2000).

Lima, et al., 2015 relata que a vestibulopatia ocorre com mais frequência depois dos 65 anos de idade e a estimativa é que cerca de 50% a 60% da população idosa possua alguma disfunção vestibular.

Os pacientes com vestibulopatias são seres humanos singulares e, portanto, devem ser tratados como seres únicos, dotados de anseios, necessidades, sonhos, dores, queixas e experiências de vida diferenciadas e, não como meros números de um prontuário (BARRETO, LEMOS & APRILE, 2011).

Segundo Ribeiro, Testa e Weckx (2000), as vestibulopatias causam um grande impacto na rotina do paciente, inclusive na sua funcionalidade. São doenças que causam alterações no equilíbrio corporal, que depende de informações sensoriais do labirinto, dos olhos e de receptores proprioceptivos. Sendo a tontura o sintoma mais proveniente da vestibulopatia, caracterizada como rotatória (vertigem) ou não rotatória (desequilíbrio, instabilidade, oscilação, flutuação, entre outros). A rotatória tem origem labiríntica enquanto que a não rotatória pode ser labiríntica, visual, neurológica ou psíquica.

Segundo Lima, et al., (2015) a funcionalidade dos pacientes é comprometida pelos seguintes sintomas: tontura, vertigem, zumbido, nistagmo, desequilíbrio corporal, quedas ocasionais, alterações emocionais, hipoacusia, manifestações neurovegetativas, pré-síncope, síncope, distúrbios da memória, dificuldade de concentração e perturbações visuais. Como dizem Ribeiro, Testa e Weckx (2000), cerca de 10 % da população humana tem algum tipo de tontura, tendo maior incidência nas mulheres e com o agravante de que a variação hormonal normal ou anormal influencia no funcionamento do ouvido interno, gerando a tontura ou

agravamento da mesma.

Paiva & Kuhn (2004) citam que os sintomas psicológicos podem causar as vertigens ou coexistirem com elas. Nesse aspecto, um transtorno psíquico pode provocar, agravar ou estar representado por uma crise. Usualmente, a depressão ou o transtorno do pânico, pode ser provocado ou causado por uma crise. Sendo os principais sintomas considerados comórbidos da vertigem a angústia, ansiedade, medo, depressão e distúrbio de memória, com declínio na qualidade de vida dos pacientes.

A vestibulopatia conta com a reabilitação vestibular como tratamento, que é uma terapia que consiste na recuperação funcional do equilíbrio. A reabilitação vestibular promove a estabilização visual, diminuição da sensibilidade individual durante a movimentação cefálica e estabilidade estática e dinâmica nas situações de conflito sensorial, realizada por uma equipe interdisciplinar, geralmente constituída por médicos, fisioterapeutas, psicólogos farmacólogo e fonoaudiólogos (ROGATTO, et al., 2010).

As possíveis causas da vestibulopatia seriam as infecções, doenças vasculares, neoplasias, AVE, traumatismo crânio encefálico, desordens metabólicas, disfunção hormonal ovariana, drogas tóxicas, doença auto-imune, intolerância ortostática, doenças de etiologia desconhecida, envelhecimento, pós-cirurgia geral ou otológica, otite média crônica, distúrbios psíquicos, inatividade prolongada, surdez súbita, surdez congênita, tumor do ângulo ponto cerebelar enxaqueca e síndrome plurimetabólica (LIMA, et al., 2015).

2 | METODOLOGIA

Este estudo representa uma parte da terceira etapa de um estudo maior intitulado PRÓ-MESTRE – Saúde, Estilo de Vida e Trabalho de Professores da Rede Pública do Paraná, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que fez um levantamento e análise de informações sobre a saúde e o estilo de vida de professores da rede estadual de Ensino, a fim de propiciar subsídios a políticas públicas e propostas na temática (FILLIS et al. 2016). Partindo dos relatórios do PRÓ-MESTRE, foi feito contato com os sujeitos-professores interessados em participar do programa. Todos os participantes foram informados sobre os procedimentos para as avaliações e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição sob o protocolo nº 742.355.

Caracterização da amostra:

Inicialmente, a direção do Núcleo Regional da Secretaria de Educação do Paraná foi contatada para a apresentação do projeto e houve anuência ao pedido de contato com as escolas. O acesso às escolas foi realizado por meio de uma reunião

com os diretores, na qual foram expostos os objetivos e a metodologia do projeto para enfim ser realizado o convite aos professores em um momento de sensibilização e apresentação do projeto, no intervalo entre as aulas e nos três turnos. (FILLIS et al. 2016).

As avaliações deste amplo projeto de pesquisa aconteceram em três etapas, sendo que este estudo faz parte da terceira etapa. O fluxograma a respeito dessas etapas e suas respectivas particularidades encontram-se na Figura 1. Maiores informações a respeito das etapas anteriores, consultar as referências FILLIS et al. (2016) e FILLIS (2017).

A terceira etapa do estudo contou com 427 professores selecionados no estudo de FILLIS (2017). Destes, 326 consideraram a possibilidade de continuar com as avaliações dentro do projeto, a saber: avaliações auditivas, vestibulares, vocais, do equilíbrio postural e da mobilidade cervical, além de fatores relacionados como atividade física, alterações metabólicas e circulatórias.

Como critérios de inclusão, foram selecionados professores de sala de aula do ensino fundamental e médio da rede estadual do município de Londrina, de ambos os sexos, com idade entre 18 e 60 anos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O processo estruturou-se no agendamento e acolhida; em exames de audiometria, vocal, equilíbrio e mobilidade cervical; e na aplicação de instrumentos sobre a vertigem e seus aspectos emocionais para a verificação da qualidade de vida em relação às vestibulopatias.

O instrumento aplicado, o DHI brasileiro constitui-se em instrumento confiável para a avaliação da interferência da tontura e mais especificamente da vertigem na qualidade de vida, dando uma visão sobre os aspectos físicos, aspectos funcionais e emocionais (CASTRO, 2007).

Ao final do processo, a equipe seguia para discussão do caso e preparo da devolutiva.

3 | RESULTADOS

A acolhida possibilitou um diálogo aberto com os professores, revelando percepções sobre sua saúde e de seus colegas em um panorama geral da categoria. Nesses diálogos, alguns relataram aderência ao programa por já se encontrarem em situação de necessidade de tratamento fonoaudiólogo – parte deles, inclusive, comentou estar afastados do serviço por condições de saúde. Outra colocação que apareceu nesses diálogos foi a de que a categoria é sobrecarregada, física e emocionalmente, por questões estruturais e sociais: tal sobrecarga faz com que não tenham tempo para cuidar da saúde, buscando esse tipo de serviço apenas quando

há necessidade.

Durante o processo de exames, os professores foram acompanhados pelos alunos da psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e educação física. A aplicação de instrumentos para avaliar vertigem e seus aspectos emocionais foi de forma dialógica e colaborativa, envolvendo a troca de saberes e abrangendo a dimensão política do sujeito-professor. As discussões em equipe permitiram vazar essa atuação conjunta, elaborando uma síntese e reflexões ao debate.

No âmbito formativo, essa experiência contribuiu para uma construção profissional de práticas integradas e interdisciplinares, numa forma que englobou maior apreensão do que é trabalho em saúde. Notabilizou-se, nessa experiência, a extensão em saúde pública/coletiva que afeta a voz daqueles que por ela nos formam como profissionais e como pessoas.

4 | DISCUSSÃO

Em campo, a atuação do psicólogo que tem como objetivo, diante de Aprile, Karsh e Paulino (2009), identificar as consequências dos distúrbios do desequilíbrio corporal nos aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos e no relacionamento familiar e social. Compreendendo os limites e possibilidades de cada um, pensar em estratégias de superação dos preconceitos, medos e inseguranças em assumir a ocorrência dos distúrbios, resgataram a autoconfiança e autonomia, elevar a autoestima, desenvolver uma perspectiva de futuro otimista e restabelecer e fortalecer vínculos familiares e sociais.

O impacto que a doença causa na qualidade de vida tem sido cada vez mais investigado, sendo que a identificação dos aspectos mais afetados pode auxiliar na escolha da melhor reabilitação ou tratamento para o referido sintoma. A partir deste pressuposto o DHI brasileiro constitui-se em instrumento confiável para a avaliação da interferência da tontura e mais especificamente da vertigem na qualidade de vida, dando uma visão sobre os aspectos físicos, aspectos funcionais e emocionais (CASTRO, 2007). Assim sendo, foi de grande valia a presença dos discentes da psicologia junto da aplicação e verificação dos resultados obtidos neste questionário, para o direcionamento de futuras condutas e do processo de reabilitação.

O DHI brasileiro pode ser aplicado, como um instrumento que permite a avaliação do prejuízo causado pela tontura na qualidade de vida dos pacientes vestibulopatas e, também, como método de acompanhamento da evolução clínica que verifique o efeito terapêutico obtido, seja devido ao tratamento por reabilitação, medicamentos e/ou cirurgias (CASTRO, 2007), isso certamente pôde ser visto na aplicação do citado instrumento juntos aos professores em questão.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de conhecimento da Psicologia mostrou-se imprescindível, agregando na forma de compreender o ser humano na sua totalidade. As discussões em equipe permitiram vazar essa atuação conjunta de diferentes áreas da saúde, elaborando uma síntese e reflexões ao debate. No âmbito formativo, essa experiência contribuiu para uma construção profissional de práticas integradas e interdisciplinares, numa forma que englobou maior apreensão do que é trabalho em saúde, com um olhar para o ser humano como um todo indissolúvel.

Notabilizou-se, nessa experiência, a extensão em saúde pública/coletiva e da sua vertente para um futuro processo de reabilitação dos professores que tenham queixas de vestibulopatias com interferência na sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

APRILE, MR.; KARSH, UM; PAULINO, CA. **Humanização em saúde e interdisciplinaridade no estudo de pacientes com vestibulopatias**. Rev. Equilíbrio Corporal e Saúde. 2009; 1;46-54.

BARRETO, JR., LEMOS, ND, APRILE, MR. **Arteterapia e humanização em saúde: uma prática no tratamento de idosos com vestibulopatias**. Rev. Equilíbrio Corporal e Saúde., v.3, n.2, p. 45-53, 2011.

CASTRO, A.S.O. et al . **Versão brasileira do Dizziness Handicap Inventory**. Pró-Fono R. Atual. Cient., Barueri , v. 19, n. 1, p. 97-104, 2007 .

FILLIS, M.M.A. et al. **Frequência de problemas vocais autorreferidos e fatores ocupacionais associados em professores da educação básica de Londrina, Paraná, Brasil**. Cad. Saúde Pública. 1(e00026015): 1-10, 2016.

FILLIS, M.M.A. **Percepção de alteração vocal em professores e fatores associados**. Londrina. Tese [Doutorado em Saúde Coletiva] – Universidade Estadual de Londrina; 2017.

JACOBSON, G.P; NEWMAN, C.W. **The development of the dizziness handicap inventory**. ArchOtolaryngol Head NeckSurg V.116, n.4 p. 424-7, 1990.

LIMA, C.L, et al. **Queixas Psicológicas Relacionada com as Disfunções Vestibulares em Pacientes Atendidos em um Ambulatório de Reabilitação Vestibular**. Rev. Equilíbrio Corporal Saúde. v.7 n.2. P.37-0, 2015.

PAIVA, ADP, KUHN, AMB. **Sintomas Psicológicos Concomitantes à Queixa de Vertigem em 846 Prontuários de Pacientes Otoneurológicos do Ambulatório de Otoneurologia da Universidade Federal de São Paulo**. Escola Paulista de Medicina. Rev. Bras. Otorrinolaringol. v.70, n.4, 512-5, 2004.

RIBEIRO, K.M.X; TESTA, J.R.; WECKX, L.L.M. **Labirintopatias na mulher**. Ver Bras Med. v.57p.5, n.456-62, 2000.

ROGATTO, A. R., DEGRESSION et al . **Proposta de um protocolo para reabilitação vestibular em vestibulopatias periféricas**. Fisioter. Mov. (Impr.), Curitiba, v. 23, n. 1, p. 83-91, Mar. 2010.

Apoio Financeiro: FUNADESP

ANÁLISE FUNCIONAL DA PSICOPATIA REPRESENTADA NO FILME “PRECISAMOS FALAR SOBRE O KEVIN”

Data de aceite: 08/05/2020

Data da Submissão: 12/02/2020

Samuel Lopes

Instituto de Estudos do Comportamento –
PSICOLOG

Ribeirão Preto – SP

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9774684082962039>

RESUMO: A análise funcional é o método utilizado por analistas do comportamento para estabelecer relações entre as variáveis ambientais e os comportamentos, na busca de compreender o porquê dos organismos se comportarem, como o fazem e entender o que mantém determinados comportamentos. Para tanto, algo que deve ser analisado não é somente a topografia do comportamento, e sim, a função deste para aquele organismo específico naquele contexto. O objeto da análise funcional do presente trabalho é o comportamento antissocial do personagem Kevin, retratado no filme “Precisamos Falar sobre o Kevin”, que descreve as contingências associadas ao seu comportamento violento, as condições antecedentes que favoreceram a instalação desse repertório comportamental e as variáveis consequentes mantenedoras, dentro da complexidade das contingências familiares

de Kevin, sobretudo o relacionamento com os pais. Essa ferramenta analítica é interessante para ampliar a nossa compreensão acerca deste transtorno comportamental desafiador, por meio da exploração das variáveis da relação do indivíduo com o seu meio ambiente, enriquecendo os conhecimentos na área de saúde mental.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopatia, Análise Funcional, Análise do Comportamento, Psicologia.

FUNCTIONAL ANALYSIS OF PSYCHOPATHY REPRESENTED IN THE MOVIE “ WE NEED TO TALK ABOUT KEVIN “

ABSTRACT: Functional analysis is the method used by behavior analysts to establish relationships between environmental variables and behaviors, in an attempt to understand why organisms behave, how they do it and understand what maintains certain behaviors. Therefore, something that must be analyzed is not only the topography of the behavior, but the function for that specific organism in that context. The object of the functional analysis of the present work is the antisocial behavior of the character Kevin, portrayed in the film “We need to talk about Kevin”, which describes the contingencies associated with his violent behavior, the antecedent conditions that favored

the installation of this behavioral repertoire and the variables consequent maintainers, within the complexity of Kevin's family contingencies, especially the relationship with his parents. This analytical tool is interesting to expand our understanding of this challenging behavioral disorder, by exploring the variables of the individual's relationship with his environment, enriching knowledge in the mental health area.

KEYWORDS: Psychopathy, Functional Analysis, Behavior Analysis, Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Precisamos falar sobre Kevin é um filme norte-americano, dirigido por Lynne Ramsay e lançado em 2011. Foi baseado na obra literária da escritora Lionel Schiver, lançado em 2003 e aborda a história fictícia do adolescente Kevin, que assassinou onze pessoas, dentre elas colegas, professores e funcionários da escola onde estudava, logo após ter matado o pai e a irmã. Esse filme lança diversos questionamentos e reflexões acerca do comportamento antissocial e possíveis associações com traços de psicopatia, além de permitir a análise da complexidade dos personagens e das peculiaridades da dinâmica familiar e dos eventos explorados pela obra.

O filme desenvolve dois focos narrativos em paralelo, sendo que o primeiro retrata as consequências do massacre de Kevin, sobretudo para a sua mãe Eva, que sofre violência física, verbal e psicológica dos moradores da cidade onde mora (parentes das vítimas assassinadas) que a responsabilizam pelo crime cometido pelo filho, preso numa unidade de detenção para menores. Eva tenta reestruturar a sua vida no momento atual, porém encontra dificuldades em se adaptar à essa nova realidade aversiva, mostrando-se visivelmente abatida, solitária, depressiva e exaurida, assombrada pelas lembranças do crime do filho e pelas perdas vivenciadas desde então. Com certa regularidade ela visita Kevin na penitenciária, porém observa-se um grande distanciamento afetivo de ambos, refletido por longos períodos de silêncio e entre mãe e filho, evidenciando a angústia de Eva e o menosprezo de Kevin pelo sofrimento da mãe.

O segundo foco narrativo do filme mostra o histórico de vida de Kevin desde o nascimento até a adolescência, retratando o funcionamento de sua dinâmica familiar e o desenvolvimento dos comportamentos antissociais, até culminar no episódio do massacre no colégio, que impactou a vida de todos os moradores da cidade. Esse arco da história ilustra os eventos antecedentes e os consequentes do comportamento violento de Kevin, o que permite a análise e a compreensão das contingências relacionadas ao desenvolvimento da classe de comportamentos que definem o quadro de psicopatia, por meio da história da relação de Kevin com seu ambiente familiar.

A seguir, segue algumas considerações iniciais acerca psicopatia, para

contextualizar a análise funcional destes comportamentos.

2 | DEFINIÇÃO E CONCEITO DE PSICOPATIA

A psicopatia é um conceito psicológico de significado controverso que, apesar da dificuldade em especificá-lo e delimitá-lo, se estabeleceu como um rótulo útil para designar certos quadros comportamentais e afetivos, tanto nas áreas médica e psicológica, quanto no âmbito jurídico e até mesmo entre o público leigo. A definição e o estudo da psicopatia estiveram inicialmente associados a populações carcerárias e pacientes manicomiais, sobretudo os que apresentavam características mais agressivas e violentas. Dessa forma, historicamente, o termo surgiu para designar quadros de comportamentos antissociais extremados, usualmente associados a crimes violentos e bárbaros, em que as faculdades da razão não pareciam prejudicadas (HARE & NEUMANN, 2008).

Embora as descrições típicas de psicopatia tenham se originado a partir de estudos de caso com criminosos, ao longo do desenvolvimento das pesquisas empíricas, sobretudo com o trabalho de Cleckley (1941 / 1976), o conceito de psicopatia foi se desvinculando do crime em si, destacando-se as características de personalidade e os comportamentos atípicos (compondo traços de personalidade), que poderiam ser encontrados em qualquer indivíduo, expandindo os estudos para outros grupos comunitários, dentro da população geral. Isso permitiu o desenvolvimento de instrumentos de mensuração da psicopatia e a realização de pesquisas de caráter experimental e correlacional, aprimorando a definição desse constructo (WILKOSKY & ROBINSON, 2008; HENRIQUES, 2009).

Atualmente, na área de Saúde Mental, a psicopatia é classificada pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM V* (APA, 2013), como um *Transtorno de Personalidade Antissocial (301.7 / F60.2)*, tendo como característica essencial, um padrão difuso de desconsideração e violação dos direitos das outras pessoas que ocorre desde a infância ou início da adolescência e se mantendo na idade adulta, preenchendo três ou mais dos critérios descritos na Tabela 1.

Crítérios Diagnósticos

- **Fracasso em ajustar-se às normas sociais relativas a comportamentos legais, conforme indicado pela repetição de atos que constituem motivos de detenção;**
- **Tendência à falsidade, conforme indicado por mentiras repetidas, uso de nomes falsos ou de trapaça para ganho ou prazer pessoal;**
- **Impulsividade ou fracasso em fazer planos para o futuro;**
- **Irritabilidade e agressividade, conforme indicado por repetidas lutas corporais ou agressões físicas;**
- **Descaso pela segurança de si ou de outros;**
- **Irresponsabilidade reiterada, conforme indicado por falha repetida em manter uma conduta consistente no trabalho ou honrar obrigações financeiras;**
- **Ausência de remorso, conforme indicado pela indiferença ou racionalização em relação a ter ferido, maltratado ou roubado outras pessoas**

Tabela 1. Crítérios Diagnósticos de Transtorno de Personalidade Antissocial – 301 (F60.2), segundo o DSM V (APA, 2013).

Para o diagnóstico de TPA, indivíduo deve ser maior de 18 anos. Dessa forma, é comum evidências de Transtorno de Conduta com surgimento anterior aos 15 anos de idade, sendo caracterizado por comportamentos específicos, como agressão a pessoas e animais, destruição de propriedades, fraude ou roubo e grave violação à regras (APA, 2013).

Há controvérsias sobre as causas da psicopatia, atualmente entendida como resultado da combinação de fatores biológicos e variáveis ambientais e psicossociais. Nesse aspecto, o campo da psicologia oferece recursos para a compreensão da complexidade desses fatores.

3 | PERSPECTIVAS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Na análise do comportamento, uma ciência interessada em descrever os processos de aprendizagem e as leis gerais do comportamento, conceitos relacionados ao fenômeno da “personalidade” e seus transtornos, se diferenciam substancialmente das interpretações psicodinâmicas presentes até a atualidade nos modelos diagnósticos (CALIXTO E BANACO, 2019). Dessa forma, na perspectiva analítico-comportamental, a personalidade é compreendida como um padrão estável de comportamento ao longo da vida de um indivíduo, porém definido como um responder diferencial selecionado por circunstâncias ambientais, ou seja, diferentes padrões de respostas, que seriam emitidas a depender das relações ambientais estabelecidas (SKINNER, 1953 / 2003).

Em sua obra, Skinner nega a atribuição de causa do comportamento aos eventos

mentais hipotéticos, como traços de personalidade, emoções, vontade, desejo, impulso, etc. (considerando-os como expressões de comportamentos), devendo ser analisados e explicados funcionalmente, buscando no ambiente externo e interno os seus determinantes.

Dessa forma, a personalidade deixa de ser compreendida como uma entidade única determinante do responder e passa a ser entendida como o próprio se comportar diferencialmente, selecionado pelas contingências históricas e vigentes. Skinner (1974), ressalta que os princípios de seleção por consequências responsáveis pela determinação do comportamento, também são responsáveis pela formação e manutenção do que entendemos por personalidade.

A determinação do comportamento ocorre em três níveis, filogenético, ontogenético e cultural, que atuam de forma complementar. A seleção filogenética compreende os aspectos inatos responsáveis pela determinação dos padrões fixos e estáveis de comportamento, como reações a eventos ambientais. Esses padrões são denominados reflexos incondicionados e garantem que os organismos respondam diferencialmente, aproximando de eventos potencialmente benéficos e evitando eventos que podem ser prejudiciais à sobrevivência. Já na seleção ontogenética, a ênfase de análise se dá nas contingências responsáveis por selecionar determinadas classes de respostas ao longo da vida de um indivíduo. Dessa maneira, o que se entende por personalidade deve ser compreendido como um sistema de respostas funcionalmente unificado, sendo que as interações do indivíduo com seu ambiente o fator determinante dos padrões de uma personalidade específica (MOREIRA & MEDEIROS, 2007).

Dessa forma, Calixto e Banaco (2019) indicam que, em uma perspectiva analítico-comportamental, a análise dos fatores responsáveis pelos comportamentos agressivos de um indivíduo (tido como personalidade agressiva), deverá ser focada na descrição das contingências reforçadoras históricas e presentes responsáveis por sua seleção. Assim, a agressividade deixa de ser entendida como um traço de personalidade e passa a ser entendida como uma classe de resposta, uma vez que respostas agressivas ocorrem em diversas condições ambientais equivalentes entre si. O procedimento utilizado para a identificação e a descrição dessas variáveis ambientais associadas ao comportamento é denominada de *Análise Funcional do Comportamento*, sendo uma ferramenta importante do analista do comportamento para compreender a função dos comportamentos alvos e definir suas propostas de intervenção terapêutica clínica para construir a mudança comportamental.

4 | ANÁLISE FUNCIONAL DA DINÂMICA FAMILIAR DE KEVIN

O ambiente familiar é fundamental para a aquisição do repertório comportamental

da criança e o desenvolvimento de habilidades sociais, afetivas, auto estima e os pais se constituem como principais modelos de interação infantil, modelando os comportamentos da criança e servindo como ambiente para seleção e reforçamento dos mesmos (PINHEIRO ET AL., 2006).

O ambiente familiar de Kevin, a princípio se mostra adequado e estruturado, formado por um casal com um forte vínculo afetivo entre si, condições socioeconômicas satisfatórias, capaz de prover as necessidades básicas e conforto para os filhos (alimentação, segurança, acesso à educação, saúde e bens materiais). No entanto, ao longo do filme, fica evidente as dificuldades específicas dos pais em gerenciar situações problemas e déficits de habilidades parentais no manejo do comportamento de Kevin, desde o seu nascimento, constituindo-se em condições favorecedoras para a aquisição, desenvolvimento e reforçamento da classe de comportamentos que compõem o repertório de comportamento antissocial de Kevin.

Por meio da Análise Funcional, é possível identificar os comportamentos alvos e as condições antecedentes e consequentes, associadas à instalação e manutenção desses comportamentos.

A seguir serão apresentadas as descrições das contingências analisadas, focando-se nos comportamentos antissociais de Kevin, retratadas no filme, ao longo de três momentos, englobando o período pré e pós gestacional, infância e adolescência.

a) Período pré e pós gestacional

Eva é uma escritora bem sucedida e feliz no casamento com o marido Frank, tendo acesso a diversos reforçadores da vida conjugal (viagens, passeios, festas, atividade sexual). No entanto, a gravidez não planejada do casal acaba por afetar radicalmente seu estilo de vida, fazendo-a entrar em contato com novas contingências específicas da gestação, a qual se mostra pouco sensível, demonstrando sentimentos de vazio e insatisfação com a gestação, evidenciado nas cenas em que ela se mostra apática e indiferente no meio de outras gestantes, todas animadas e trocando experiências entre si. Dessa forma, Eva apresenta dificuldades de adaptação e ajustamento na fase de gestação, que é considerada de fundamental importância para a construção do vínculo afetivo emocional com o futuro bebê.

O nascimento de Kevin ocorre de maneira muito dolorosa e aversiva, favorecendo o desenvolvimento de um possível quadro de depressão pós parto de Eva, prejudicando diretamente no contato físico com o seu bebê. O quadro depressivo de Eva, dificulta o desenvolvimento do repertório comportamental materno e ela mostra dificuldades em se aproximar afetivamente do bebê, dar-lhe atenção e interagir adequadamente com o mesmo, mostrando-se pouco responsiva às suas necessidades básicas. Ela segura o bebê desajeitadamente, afastado de seu corpo e

força um sorriso para ele, sendo incapaz de acalenta-lo de forma carinhosa e atender à sua demanda afetiva básica. Dessa forma, instala-se uma relação maternal não acolhedora ao bebê, que reage de forma instintiva (chorar excessivamente), levando Eva ao limite do estresse e do esgotamento emocional, buscando se esquivar das demandas do bebê, mostrado, por exemplo, na cena em que ela fica parada no meio da rua em construção, diante de britadeiras ligadas, onde sente-se aliviada em ouvir outro barulho que não seja o choro de Kevin, por alguns instantes.

Essas atitudes, podem prejudicar o desenvolvimento de comportamentos sociais do bebê (como sorrir, interagir com a mãe para chamar a sua atenção e buscar o seu contato), diminuindo sua sensibilidade para os estímulos ambientais e também sua responsividade diante da presença da mãe, afetando a interação materno infantil. Essas condições também podem prejudicar o desenvolvimento social e emocional, na medida em que pode prejudicar a percepção de sentimentos dos outros e também de si mesmo (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005).

b) Infância – Kevin com idade aproximada de 3 e 6 anos

Logo nas primeiras cenas de Kevin na fase da infância, ele apresenta-se apático e alheio ao ambiente, sobretudo ao contato e interação com a mãe, mesmo em contextos de brincadeiras e da rotina diária. Esse comportamento atípico chama a atenção de Eva, que leva a criança no pediatra, porém o mesmo não diagnostica nenhum transtorno global de desenvolvimento (Eva suspeita inicialmente que o filho seja autista), sendo provavelmente consequência da falta de estimulação afetiva e social materno infantil.

Outra cena interessante é quando Eva tenta brincar com Kevin jogando uma bola para ele e solicitando que a jogue de volta. Kevin se mantém apático, desinteressado na atividade e não responsivo ao comando verbal da mãe, deixando-a frustrada. Ao emitir uma resposta de devolver a bola, Eva se anima e solicita novamente a demanda ao filho, que mostra desinteresse e novamente deixa de responder ao estímulo da mãe, frustrando-a novamente e, possivelmente fazendo-a desistir, livrando-o da tarefa visivelmente pouco atrativa à criança. Dessa maneira, pode-se verificar que o comportamento de Kevin passa a controlar o comportamento da mãe, na medida em que, ignorar os estímulos de Eva, o permite se esquivar de suas demandas, sendo reforçado negativamente pela interrupção das tarefas solicitadas pela mãe, que por sua vez, se esquia da interação e do sentimento de frustração pelo comportamento opositor do filho, mantendo-o por esquema de reforçamento negativo.

Conforme Kevin se desenvolve, esse repertório de comportamento opositor / desafiador vai se refinando, passando a utilizar o comportamento verbal para se esquivar das demandas da mãe. Uma cena que ilustra essa contingência é quando Eva tenta ensinar o filho a contar, e o mesmo responde de forma inadequada e

incoerente, produzindo sentimentos aversivos na mãe e, novamente, livrando-o da tarefa e da demanda pouco atrativa. Em contrapartida, esse comportamento mantém a crença de Eva de que a criança está emitindo essas respostas com o propósito de irritá-la e perturbá-la, produzindo sentimento de frustração e insegurança em seu papel de mãe.

Nas cenas seguintes, observa-se a aquisição de outros comportamentos opostos / desafiadores, que apresentam a mesma função de se esquivar das demandas maternas, ilustrados nas cenas em que Eva tenta dar a refeição ao filho e o mesmo joga o prato de comida na parede, por diversas ocasiões. Esse comportamento infantil acaba sendo interpretado pela mãe, como uma afronta direto à ela, como se a criança o fizesse intencionalmente para perturbá-la. Esses episódios tornam o cuidado materno infantil uma tarefa penosa e emocionalmente desgastante, até que Eva chega ao ponto perder o controle e responder verbalmente de forma agressiva ao filho, dizendo que ela era mais feliz antes dele nascer, desabafando seus sentimentos aversivos. Porém ela acaba sendo surpreendida pelo marido, que demonstra sua reprovação diante da reação dela. Dessa maneira, ambos os pais, mostram-se novamente inábeis para manejar o comportamento oposto infantil, sendo que Eva adota uma postura passiva-agressiva em relação à criança, e o pai acaba tomando uma atitude permissiva em relação ao filho e negligente às dificuldades da mãe em lidar com o comportamento problema de Kevin.

Diante do estabelecimento de diferentes estilos parentais, Kevin passa a responder diferencialmente na presença do pai, mostrando-se dócil e afetivo, fortalecendo a crença de Eva de que o filho a rejeita, quando na verdade, o pai exerce um controle diferente de seu comportamento, por conta de sua interação e padrão de comportamento mais permissivo com o filho, satisfazendo suas vontades, favorecendo o acesso a reforçadores positivos e ignorando os comportamentos inadequados. Dessa maneira, Franklin deixa de exercer sua autoridade paterna, no sentido de ajudar a disciplinar e consequenciar diferencialmente o comportamento de Kevin, o que poderia favorecer o manejo do comportamento oposto e a instalação e reforçamento de comportamentos adequados, concorrentes ao anterior.

Outro comportamento oposto de Kevin na infância é o controle de esfíncter, nas cenas em que ele evacua nas fraldas, fazendo com que a mãe o troque. Terminada a troca, Kevin evacua novamente, para observar a reação da mãe, que se descontrola emocionalmente e agride Kevin, fraturando-lhe o braço. Eva sente-se culpada pela reação agressiva e leva o filho ao médico para cuidar do ferimento. Ao voltar para casa, Eva teme que o filho a delate para o pai, o que provocaria um sério conflito entre eles e uma nova desaprovação por parte do marido. No entanto, Kevin mente para o pai, dizendo que caiu do trocador e machucou o braço, surpreendendo Eva pela atitude inesperada do filho. Na ocasião seguinte, Eva e Kevin estão no carro

voltando para casa e a mãe solicita fazer uma parada em uma loja para resolver um assunto. Kevin nega a solicitação da mãe afirmando querer ir para casa. Eva tenta argumentar, porém Kevin utiliza o ferimento do braço (que tornou-se uma cicatriz) para controlar o comportamento de EVA e fazer prevalecer sua vontade. Dessa maneira, instala-se o comportamento opositor / desafiador de mentir e manipular a mãe, que acaba sendo reforçado negativa e positivamente pela mesma, na medida em que ele consegue se livrar das demandas indesejáveis e obter acesso a reforçadores no ambiente familiar.

Um aspecto interessante dessa cena, é que Kevin fica sob controle da punição positiva, na medida em que a agressão sofrida acaba sendo efetiva para mudar seu comportamento, evidenciado na cena em que ele passa a utilizar adequadamente o vaso sanitário, surpreendendo os pais. Em outra cena quando Kevin adolescente relembra esse evento, ele diz a Eva que essa agressão foi a coisa mais sensata que ela fez, referindo ser, a condição aversiva, o método mais eficaz de aprendizagem, demonstrando sua percepção de realidade.

Outra cena interessante, mostra Eva decorando a parede do seu escritório com diversos mapas, fazendo referência à sua área profissional de turismo e demonstrando satisfação pela realização dessa atividade. Kevin a observa e demonstra falta de sensibilidade e empatia ao sentimento da mãe e verbaliza desvalorizando o trabalho dela. Eva se retira do local para atender ao telefone e, ao retornar, se depara com o cômodo todo respingado de tinta, atirada nas paredes com um brinquedo em forma de arma d'água de Kevin. Eva fica perplexa e se descontrola diante da atitude dissimulada do filho, que referiu ajudar a deixar o quarto mais bonito. Num acesso de fúria ela destrói o brinquedo do filho. A cena seguinte, mostra o marido consolando Eva, dizendo que o filho estava apenas tentando ajuda-la, minimizando o comportamento agressivo de Kevin, invalidando o sentimento da esposa e, reforçando negativo o comportamento desafiador do filho. Uma possibilidade de intervenção adequada nessa situação, seria colocar Kevin em contato com as consequências reais de seu ato (limpar a sujeira de tinta, reparar o dano causado, fazê-lo compreender o sentimento de tristeza da mãe como resultado direto de sua ação específica e aplicar uma punição negativa, de modo a ser consequenciado contingencialmente pelo seu comportamento).

O comportamento permissivo do pai e a inabilidade em estabelecer limites e regras ao filho foi evidenciado em diversas cenas, como por exemplo, quando Kevin entra no quarto dos pais durante a madrugada e interrompe uma relação sexual, deixando-os extremamente constrangidos. O pai o acolhe e o leva de volta ao seu quarto, atendendo ao pedido do filho para ler uma história. Outra cena mostra Kevin no quarto de hospital, logo após o nascimento de sua irmã Celia. Ele joga água na cabeça do bebê, fazendo-o chorar. Para retirá-lo do ambiente, o pai o leva para comprar

salgadinhos. Em ambas as cenas, atitude do pai acaba reforçando positivamente o comportamento inadequado de Kevin, impossibilitando o desenvolvimento da noção de respeito à privacidade dos pais e o respeito à integridade física e emocional da irmã pequena e de todos à sua volta. Dessa maneira, Kevin se desenvolve em um meio ambiente familiar sem regras, sem limites e com total controle sobre os comportamentos dos pais, tornando-se insensível para as consequências aversivas e danosas de suas ações, sem empatia e sensibilidade para com os sentimentos e sofrimentos das pessoas ao redor, consolidando o repertório comportamental antissocial e desenvolvendo os traços de personalidade psicopata.

c) Adolescência – Kevin com 16 anos

Na chegada da adolescência, Kevin mantém comportamentos de hostilidade em relação à mãe, utilizando de sarcasmo, ironia nas interações com ela. Esse padrão é evidenciado, sobretudo quando Kevin desvaloriza e invalida as tentativas da mãe em se aproximar afetivamente dele, nas cenas em que ela o leva para jantar e joga mini golfe, tentando agradar o filho.

Um dos aspectos mais importantes retratado nessa fase da vida de Kevin é o aperfeiçoamento da habilidade de manuseio do arco e flecha, que foi a arma utilizada para cometer o assassinato em massa no colégio. O interesse pela arma surgiu quando criança, após a mãe ler uma história infantil. Logo após esse evento, Kevin ganha um arco e flecha de brinquedo do pai, que passa a incentivá-lo cada vez mais na utilização do objeto, inicialmente como uma brincadeira, na infância, e como um esporte, na adolescência. Ele chega a montar um campo de treinamento para o filho, no quintal de sua casa, onde passa a maior parte do seu tempo sozinho, praticando tiro ao alvo. Ao contrário do marido, Eva sente-se desconfortável com esse hábito do filho, evidenciado pela cena em que Kevin, ainda criança, atira uma flecha de brinquedo em sua direção, sendo protegida pelo vidro da janela da cozinha, por onde observava o filho.

Na fase da adolescência, os comportamentos antissociais de Kevin acabam sendo direcionados à irmã pequena, por meio de comportamentos violentos, que são escalonados em magnitude de gravidade, inicialmente como ofensas verbais, brincadeiras agressivas e, depois, ações mais violentas que são mostradas de forma implícitas (como a morte do *hamster* de Célia e o acidente que a fez perder um olho). Ele demonstra indiferença frente aos sentimentos dos outros e não se responsabiliza pelos seus atos. Diante desses eventos, começa a se desenvolver uma crise conjugal entre os pais de Kevin, sobretudo pelo agravamento da dificuldade de comunicação entre eles, ao longo do tempo. Por diversas ocasiões, Eva tenta conversar com o esposo sobre Kevin e expor as suas preocupações com o comportamento do filho, mas nunca consegue ter um diálogo com o marido. Em uma cena em que ela tenta lhe dizer que Kevin poderia ter sido o responsável pelo acidente de Célia, Franklin

se exalta e diz para Eva “conversar com alguém” (como se essa desconfiança fosse uma paranoia dela) e se retirando do ambiente, isentando-se da responsabilidade de conversar sobre os comportamentos do filho, demonstrando sua dificuldade em reconhecer e se posicionar frente aos problemas de comportamento de Kevin.

Dessa forma, o filme caminha para o seu desfecho, com Kevin preparando e executando o seu plano do massacre na escola, com o ápice do comportamento antissocial, assassinando seus colegas, professores e sua própria família, em cenas que representam seu total desprezo pelas pessoas, indiferença com valores morais, sentimentos, afetos e insensibilidade com o mundo que o rodeia. Dessa vez, ele acaba sendo punido legalmente pelo seu crime, sendo detido na penitenciária. No entanto, por ser menor de idade, Eva acaba sendo responsabilizada pelo crime do filho, sofrendo as reais consequências aversivas de seus atos. Destaca-se as habilidades de enfrentamento de Eva diante das condições aversivas em que passa a viver, na qual sofre violência a todo o momento, mas mesmo assim, tenta reestruturar e continuar sua vida.

5 | CONCLUSÃO

Os comportamentos antissociais de Kevin foram instalados, desenvolvidos e mantidos pelas contingências de reforçamento do contexto familiar, desde a primeira infância. A inabilidade parental, a ausência de limites, regras e consequenciamento contingente dos comportamentos, a ausência de diálogo entre os membros da família e a ausência de modelos adequados de expressão emocional e afetiva, constituíram-se em condições desfavorecedoras para a aquisição de repertórios de comportamentos adequados e adaptativos e prejudicaram o desenvolvimento do senso moral, empatia e comportamentos pró-sociais do personagem.

É importante mencionar que, a idéia deste trabalho não é responsabilizar Eva pelos comportamentos de Kevin, apesar de sua dificuldade parental. O filme também mostra que ela consegue, de fato, desenvolver habilidades maternas adequadas, com o nascimento da segunda filha, vivenciando uma relação materno infantil afetiva, acolhedora e harmoniosa. Dessa maneira, deve-se ter cautela ao culpabilizar a mãe pelo que aconteceu, sendo o resultado de um conjunto de fatores complexos que se encadeiam na composição das contingências familiares, na qual Kevin estava inserido, que determinaram sua resposta a essas condições. A compreensão dessas peculiaridades se mostra o diferencial para um maior entendimento do comportamento humano, por mais chocante e devastador que ele possa ser.

Por ser uma obra ficcional, a presente análise se refere a um personagem fictício, e não a um caso clínico real, estando limitado aos eventos retratados no filme, um recorte das contingências de toda uma história de vida passada e presente. No

entanto, como ferramenta de estudo, treinamento e desenvolvimento do raciocínio clínico e aplicação prática dos conceitos teóricos da Análise do Comportamento, a análise funcional de filmes mostra-se uma estratégia interessante, atrativa, divertida e enriquecedora, na medida que nos permite o acesso às situações, eventos, personagens e contingências surpreendentemente desafiadoras.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-V**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013

CALIXTO, F., & BANACO, R. A. Possibilidades analítico-comportamentais para a análise e investigação dos Transtornos de Personalidade. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 10, n. 1, p. 027-041, 2019.

CLECKLEY, H.M. **The Mask of Sanity**. 5th ed. (1941/1976). Versão digital acessada em 9 de fevereiro de 2020 (www.cassiopaea.org/cass/sanity_1.PdF)

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HARE, R.D., & NEUMANN, C.S. (2008). Psychopathy as a clinical and empirical construct. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 4, n. 2, p. 217-246, 2008.

HENRIQUES, R. P. De H. Cleckley ao DSM-IV-TR: a evolução do conceito de psicopatia rumo à medicalização da delinquência. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 285-302, 2009

MOREIRA, M. B., & MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINHEIRO, M. I. S.; HAASE, V. G.; DEL PRETTE, A., AMARANTE, C. L. D.; DEL PRETTE, Z. A. P. Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.19, n.3, p.407-414, 2006.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano** (J. C. Todorov, & R. Azzi, trads.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. (1974). **About behaviorism**. New York: Knopf., 1974.

WILKOWSKI, B.M., & ROBINSON, M.D. Putting the brakes on antisocial behavior: secondary psychopathy and post-error adjustments in reaction time. **Personality and Individual Differences**, v. 44, n. 8, p. 1807-1818, 2008.

CLÍNICA DE SITUAÇÕES: O ACONTECIMENTO ANTROPOLÓGICO COMO OUTRA POSSIBILIDADE DE SER NO MUNDO

Data de aceite: 08/05/2020

André Resende

Instituto de Psicologia-UFRJ

Mariana Gabriel

Instituto de Psicologia-UFRJ

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é realizar a apresentação e discussão metodológica de um caso clínico, a partir do referencial teórico da psicanálise existencial, desenvolvido na Divisão de Psicologia Aplicada da UFRJ e orientado pelo professor Fernando Gastal. Partindo da clínica de situações como teoria e prática clínica em direção à subjetividade, buscaremos analisar o percurso clínico de 1 ano e 9 meses feito com uma estudante universitária que aqui chamaremos de Ariana, que chega ao consultório em crise após tentativa de suicídio da mãe, sem o amparo do pai esquizofrênico que não vê desde a infância, afastado de sua presença desde um surto psicótico que culminou em sua paraplegia.

Ariana é uma estudante de biologia de classe média com 23 anos, que carrega o peso

de uma proto-história marcada pela loucura em sua família. Após seu nascimento, seu pai desenvolveu esquizofrenia e desde os 5 anos de idade eles não mais se encontraram. Em meio a sucessivos surtos psicóticos, seu pai revelou a filha, ainda criança, que planejava matar mãe e filha e depois se matar. Ariana cresceu sozinha com a sua mãe, professora universitária, que sofre de depressão crônica e tentou se matar há 2 anos atrás por overdose de ansiolíticos, mas socorrida por Ariana, pouco tempo antes de procurar atendimento clínico no Departamento de Psicologia Aplicada da UFRJ e relatar o acontecimento. Em contraste ao seu passado e presente marcados pela facticidade do adoecimento psíquico em sua família, inicia um intenso relacionamento com um professor de música estrangeiro, que a leva a sair da casa de sua mãe e a projetar um futuro desejado com seu companheiro, mas contradições surgem, como descreveremos neste relato clínico.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Uma clínica de situações

Em *Ser o Nada*¹, Sartre aborda o conceito

1 SARTRE, J.P. *O ser e o nada*, Petrópolis: ed. Vozes, 1999.

de situação como a síntese entre a liberdade ontológica do para-si e a faticidade mundana. A liberdade projetante do ser não se realiza de modo independente do mundo, mas antes, é situada pelas necessidades e escassez transcendidos por nossa liberdade ontológica rumo ao porvir. Trata-se da liberdade situada:

Não há liberdade a não ser em situação, e não há situação a não ser pela liberdade. A realidade humana encontra por toda parte resistências e obstáculos que ela não criou, mas essas resistências e obstáculos só têm sentido na e pela escolha que a realidade humana é. (SARTRE, 1999, p. 602)

Desta maneira, numa clínica de situações, nos afastamos de uma perspectiva individualizante, que desvincula o sujeito de seu mundo. Ao invés disso, tomamos o projeto singular sintetizado em meio às determinações espaciais e temporais.

Evitamos o que Sartre chama de perspectiva em sobrevoo, que é tomar a situação como algo abstrato e genérico. O sujeito e o mundo são indissociáveis, formam uma amálgama singular-universal, como ser-no-mundo ou ser-em-situação, uma unidade sintética entre a exterioridade do mundo e a interiorização desta exterioridade.

Um clínica de situações é um esforço prático em direção à existência concreta do ser situado. Para alcançar este objetivo, utilizamos a descrição fenomenológica como método para se alcançar a experiência pré-reflexiva, desvelando o projeto em curso. Neste trabalho clínico, partimos de uma perspectiva biográfica, por meio do qual busca a compreensão da vida do sujeito a partir de uma perspectiva de temporalidade como totalidade, tal como adotado por Sartre em sua última obra, *O idiota da família*², de maneira a situar o sujeito concreto a partir das estruturas históricas e dialéticas que o compõem.

No início do trabalho clínico, identificamos os núcleos de sofrimento e os núcleos de desejo, de modo a mapear as áreas da vida concreta da paciente. No caso de Ariana, tomamos seu núcleo familiar, amoroso, acadêmico e profissional. Enquanto que o núcleo familiar desde o início mostrou-se intensa fonte de sofrimento, marcados pela faticidade do adoecimento psíquico de seus pais, o núcleo amoroso revelou-se ora como impasses e contradições de um relacionamento abusivo, ora como fonte de um futuro desejado, com a possibilidade de forjar uma nova vida com seu companheiro.

Como meio de romper a reflexão impura, própria da temporalidade psíquica, tão comum na queixa do consultório, do “eu sou assim e não de outro jeito”, que afasta o sujeito em seu movimento dialético, e o cristaliza em uma certeza objetificada de si mesmo, lançamos mão da presentificação dos acontecimentos. Trata-se do âmago do trabalho clínico. Ao realizar a descrição fenomenológica dos acontecimentos, a ação

2 SARTRE, J.P. O idiota da família: Gustave Flaubert de 1821 a 1857, Vol. 1. 2013.

realizada pelo paciente é vivida pré-reflexivamente, acessando a dimensão concreta da temporalidade originária. Deste modo, desvela-se o sentido da ação, através da purificação reflexiva, evidenciando a verdade existencial de sua práxis, fazendo emergir o campo de possibilidade para onde o sujeito se vê lançado. Ao avançarmos na exploração fenomenológica dos acontecimentos, alcançando o sujeito em sua liberdade pré-reflexiva, não em sua determinação, o sujeito intui seus impasses, intui seu modo de ser e dá significado a sua práxis. Chamamos este momento de localização, um recurso metodológico fundamental no trabalho de intervenção que revela as possibilidades de transformação da situação do sujeito.

2.2 Localizações como intuição do ser em situação

Em uma das sessões, Ariana relata ter tido uma crise, pedimos que ela descreva como foi. Disse que estava cozinhando com o seu namorado, quando ele comenta sobre a variedade de peixes do mediterrâneo, então ela comete um equívoco e associa o mediterrâneo com o mar morto. Levantando a questão, de como seria possível ter peixes no mar morto? Nesse momento, seu namorado faz uma cara de espanto, dizendo que o mediterrâneo era imenso. Como ela não sabia disso?

Ariana relata que muitas coisas passaram pela sua cabeça ao mesmo tempo. Primeiro, o seu namorado apareceu naquele momento como alguém que estava acima dela, alguém que ela admira porque fala 4 línguas, é tradutor, músico e já viajou o mundo inteiro. Depois, simultaneamente emerge à sua consciência uma outra situação em seu trabalho como babá de uma família francesa, no qual as crianças eram extremamente cultas e falavam em grego entre si para que ela não soubesse do que se tratava. Junto à isso, veio também a imagem do mapa temporal que eu tinha lhe mostrado sobre sua vida nas sessões anteriores. Esse mapa faz parte de um recurso metodológico que faz uso do método progressivo-regressivo, este recurso consiste em uma linha temporal com os acontecimentos desde sua infância até o momento presente. Dessa forma, foi possível fazer ver sua totalização em curso, o que os *Outros* fizeram dela e como ela mesma estava se colocando no mundo. Uma das localizações que apareceu para Ariana nas sessões que trabalhamos o mapa, foram as situações em que ela compreendeu-se como sendo inferiorizada, em relação ao apartamento que era pequeno demais, a mãe que a colocava como incapaz e o primeiro namorado que a desprezava.

No momento da crise, ela descreve que todos esses pensamentos vieram feito uma “tempestade”, e foi quando ela começou a chorar descontroladamente. Disse que, no meio desses pensamentos, uma frase lhe vinha constantemente à mente: “*como eu penso pequeno*”. Nesse momento, Ariana começa a questionar a sua existência: “*por que eu nunca fui viajar? Por que nunca sai de casa? Era*

como se eu não tivesse esse direito". Ela relata então, um sentimento de angústia frente às possibilidades que ela poderia ter sido e não foi. Apontamos aqui, que sua localização foi positiva, pois ela compreendeu o que estava sendo, isto é, "pensando pequeno", se restringindo de outros possíveis desejados. Podemos dizer também, que a localização é atravessada pela negatividade da sua existência, isto é, por aquilo que ela deixou de ser.

Em seguida, Ariana conta que depois disso, foi tirar o seu passaporte, para então poder viajar. Esse episódio ilustra um acontecimento antropológico, que Sartre chamou de *instante*, uma compreensão de si na ordem da *práxis*, que não ocorre somente na clínica, mas no próprio fazer-se no mundo o ser intui-se e com isso se modifica em sua prática, transformando o seu projeto. O fato de Ariana ter se movido em direção à um novo horizonte de possíveis, implica modificar-se em sua existência, modificar aquilo que ela vinha sendo. O *instante* ocorre na vida prática do sujeito, lugar onde ele está sempre se fazendo no mundo, junto às coisas e aos outros, ele se encontra constantemente tendo que se escolher em cada ação, experiência e relação com as coisas. Como disse Sartre: "*Somos ontologicamente um tipo de ser impossibilitado de eleger-se de uma vez para sempre.*" O ser encontra-se em um movimento de retotalização constante com o seu projeto original, que está sempre sujeito a ser abandonado e substituído por outro. O instante é uma intuição que o ser tem de si mesmo quando está imerso no mundo, vivendo e se relacionando com as coisas, quando então, ele se compreende em sua totalidade, do que ele foi, está sendo e do que pode ser; o instante se caracteriza pelo fato de, nessa totalização em curso, ao se deparar com o seu campo de possíveis, o ser decide abandonar o seu projeto original, para eleger um outro modo de ser-no-mundo. É um presente que se caracteriza pelo fim e pelo começo. O fim de um projeto e começo de outro. É uma modificação na ordem práxis da vida, que implica na metamorfose do projeto original.

Essa metamorfose, muitas vezes, é acompanhada do sentimento de angústia, a sensação provocada pela liberdade diante daquilo que se foi e não quer mais ser, diante das possibilidades de outras formas de ser que não é familiar com aquilo que se estava sendo.

Ariana descreve o acontecimento em que ela e seu namorado estão assistindo desenho animado na televisão. Inesperadamente seu namorado afirma que ela está passando muito tempo em sua casa. Solta a frase "a gente não trabalha com paixão". Ariana nos conta que ela e seu namorado combinaram não ser monogâmicos, mas contraditoriamente, isso causava ciúmes em seu namorado, com a possibilidade dela se encontrar com outro homem. Ele costumava ficar com outras garotas, mas não suportou a ver com outro homem em um bloco de carnaval. Não revelou o ciúmes durante a festa, mas guardou seu descontentamento até o momento em que

assistiam televisão juntos. Ao presentificar o acontecimento, Ariana diz que sente-se falando com um medroso, com uma criança que não pode se responsabilizar por suas atitudes. Ao fazer-se criança, Ariana se viu no papel de responsável pela relação, produzindo um sentimento aterrorizante. Produziu-se então uma localização. A partir deste objeto emocionador, Ariana intuiu-se como aquela que se faz cuidadora, aquela que vive em função do outro, que abdica de um futuro desejado e se anula, vivendo o projeto do outro, numa posição de escravidão existencial.

Terceira localização:

Outra localização feita no processo terapêutico foi quando Ariana, depois de muitas sessões, compreendeu que o seu relacionamento amoroso era abusivo e decidiu terminar. Como ainda estava com as chaves ex, optou por ir até seu apartamento e deixar as chaves embaixo da porta, para assim não ter de vê-lo. Nesse *instante*, em que Ariana coloca a chave embaixo da porta, ela começa a ter uma crise de ansiedade. Ela relata que o coração começou a bater muito rápido, que sentiu tontura e falta de ar. Ao trabalhar esse acontecimento na clínica, foi possível ver que aquela crise era a manifestação de um impasse entre suas possibilidades de existir no mundo.

O que estava em jogo no ato de deixar as chaves, não era apenas oficializar o término, mas o que estava por vir caso ele se concretiza-se. Ao terminar, Ariana ficaria sozinha e pior que isso, ficaria mais tempo em casa, ao lado da mãe. A mãe de Ariana é um objeto emocionador em sua vida, isto é, uma pessoa que demanda excessivamente de sua presença e que a sufoca desde criança. Por um lado, então, está a sua *morte existencial*, isto é, voltar a ser aquela que vive em função da mãe. Do outro lado, se continuasse o relacionamento, seria uma mulher que se contenta com migalhas, que se submete a situações de abuso psicológico e cuida de um homem de 30 anos. No entanto, deixando a chave, deixa-se também a possibilidade de ser outra, de descobrir-se longe da mãe, deixa-se de ser alguém que é amada algumas vezes, deixa-se o carinho, o afeto, o abraço, enfim, deixa-se um possível desejado.

É nesse sentido, que Ariana se depara com possíveis insuportáveis, pois ficando ao lado da mãe sem nenhum subterfúgio, sente que não tem forças e que pode ser sugada até adoecer junto com a mãe. O medo da loucura aparece. O impasse de Ariana se corporifica, e aqui também é um momento caracterizado pelo *instante*, que ela intui-se, compreende-se em sua práxis, movimenta-se na direção de modificar-se e nisso percebe seus possíveis diante de si, possíveis estes que a aterrorizam. O ato de deixar as chaves, vai em direção à uma metamorfose do seu projeto existencial. Porém, a complexidade do impasse aqui, é que ao deixar as chaves ela deixa o seu projeto de *servidão existencial* e ao mesmo tempo, deixa também a oportunidade de renunciá-lo. Com isso, ela só consegue ver em seu horizonte de possibilidades, dois

possíveis indesejados: continuar o seu projeto de *servidão existencial* com a mãe e o fantasma da loucura que está embutido nisso ou aceitar um relacionamento pela metade.

REFERÊNCIAS

SARTRE, J.P. *O ser e o nada*, Petrópolis: ed. Vozes, 1999

A CIÊNCIA EXPLICA A FELICIDADE?

Data de aceite: 08/05/2020

Gislene Farias de Oliveira

Doutorado em Psicologia social pela Universidade Federal da Paraíba. Pós doutorado em Ciências da saúde pela Faculdade de Medicina do ABC, São Paulo. Professora da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Cariri – UFCA.
Contato: Gislene.farias@ufca.edu.br.

RESUMO: A felicidade caracteriza-se por uma disposição emocional positiva, acompanhada de sentimentos de prazer e bem-estar, em geral associados à uma coerente compreensão do mundo ou do contexto de uma determinada situação. É um fenômeno eminentemente subjetivo, vinculado a traços de personalidade e a dimensões socioculturais. Favorecer situações que levem os indivíduos a reconhecerem as emoções em si e nos outros, bem como uma promoção de políticas públicas de promoção à saúde mental e emocional, podem ser benéficas como ações de prevenção nas áreas social e ocupacional.

PALAVRAS-CHAVE: Felicidade, saúde mental, bem-estar subjetivo.

DOES SCIENCE EXPLAIN HAPPINESS?

ABSTRACT: Happiness is characterized by a positive emotional disposition, accompanied

by feelings of pleasure and well-being, usually associated with a coherent understanding of the world or the context of a given situation. It is an eminently subjective phenomenon, linked to personality traits and sociocultural dimensions. Favoring situations that lead individuals to recognize emotions in themselves and in others, as well as promoting public policies to promote mental and emotional health, can be beneficial as prevention actions in social and occupational areas.

KEYWORDS: Happiness, mental health, subjective well-being.

1 | INTRODUÇÃO

Será que há meios para se mensurar a felicidade? A felicidade é ter uma vida mais tranquila uma vida mais desafiante? Como explicar o estado de felicidade de alguns, enquanto outros em condições semelhantes e, por vezes até melhor, sentem-se desconfortáveis, queixam-se em demasia e não parecem ter satisfação com a vida que levam?

Parece haver uma ideia em algumas pessoas de que, a vida do outro parece dar mais certo, ter mais oportunidades do que a delas. Trata-se de uma “constatação” que

pode levar a uma grande insatisfação com a vida que levam, não prestando atenção ao que há de bom em suas vidas e, que poderia ser melhor aproveitado.

Um jeito de pensar vai contaminando outro, da seguinte maneira: “algumas profissões são mais felizes que outras”, “ser religioso trás mais felicidade do que ser ateu” ou, “ser mais bem remunerado ajuda a ser mais feliz”, e coisas assim. Pensando desta maneira, toda pessoa numa certa faixa salarial seria feliz. Todos os bailarinos, psicólogos ou floristas seriam os mais felizes.

Há na população, num determinado momento, uma certa preocupação com a felicidade. Quando é que finalmente eu serei feliz? quando me formar?, quando meu salário atingir certo valor?, quando eu casar?, quando os filhos crescerem?. Temos uma tendência a nos referenciar nas outras pessoas, que nos parecem bem sucedidas e felizes.

Médicos, psicólogos e profissionais de saúde que trabalham em ambiente hospitalar, ouvem queixas do tipo: “eu deveria ter feito um pouco mais por mim”, “não me sinto preparado para essa adversidade”, “o que eu posso fazer para ser feliz?”, e coisas do tipo. Na verdade se queixam sobre a vida que levaram e/ou ainda levam, sejam ricos, pobres, jovens, idosos, homens ou mulheres.

2 | A PSICOLOGIA POSITIVA

A psicologia positiva evidenciou trabalhos de autores como Ed Diener (1984), Csikszentmihalyi (1990), Kahneman *et al.* (2003), Peterson e Seligman (2004), dentre outros, que trabalham temas como: afetos positivos, satisfação com a vida, felicidade, otimismo, resiliência, qualidade de vida e, gratidão, dentre outros similares.

A busca pelo estado de felicidade parece ter influenciado de forma crescente as novas pesquisas, em muitas áreas afins. Há uma espécie de moda sobre a felicidade, que parece estimulada, em parte pela própria mídia, em parte pelas pesquisas que revelam que a felicidade traz inúmeros benefícios à saúde, além de uma paz emocional e benefícios imunológicos e estímulo à criatividade.

Autores como Cloninger (2004), explicam que a psiquiatria conhece muito bem sobre as características biomédicas de pessoas que se dizem infelizes, mas muito pouco sobre as pessoas que sentem-se felizes. Num artigo recente, o autor explica as razões por que a psiquiatria, ainda se concentra em diminuir o mal-estar das pessoas, em vez de buscar aumentar sua satisfação com a vida e seu bem-estar subjetivo.

Num primeiro momento, a psiquiatria parece ter se concentrado nas doenças mentais e não, necessariamente, na compreensão de como aconteceu o desenvolvimento da saúde mental. Num segundo momento, a forma de categorizar e classificar as doenças mentais ainda é muito limitada. Tal ênfase em uma distinção

categorial, entre pessoas doentes e pessoas saudáveis, parece aumentar a separação e o contraste entre as mesmas. Noutra sentença, ao colocar-se em foco as intervenções que eliciem a saúde mental de todos, seria um tanto complexo, dado o estigma reinante, ante a doença mental. E mesmo reconhece-la, é difícil, dados os métodos psiquiátricos para diagnóstico e tratamento, que requerem estudos e treinamentos prolongados para tais profissionais, além de, em geral, sair muito caro para os prováveis pacientes. Essa situação, tende a limitar a disponibilidade de muitas intervenções, mesmo que, a um pequeno número de indivíduos (CLONINGER, 2006).

Nesta mesma direção, estudos de Seligman e Csikszentmihalyi (2000), demonstraram que a psicologia, não é somente o estudo das patologias e das fraquezas humanas, mas também concentra-se nas capacidades, na força pessoal e nas virtudes, dimensões importantes para resistir às pressões sociais e laborais. Educar uma criança, neste sentido, não seria, tentar “eliminar” os comportamentos considerados “errados”, mas sim, ajuda-la a identificar suas capacidades, seus talentos naturais e, alimentar suas qualidades, seus pontos fortes, para que consigam firmar-se mais competentes emocionalmente e, mais resilientes.

São inúmeras as definições de felicidade, embora normalmente façam menção a um estado positivo emocional, acompanhado de sentimentos de prazer e bem-estar.

Uma definição mais popular de felicidade, é encontrada em dicionários: “Estado da pessoa feliz, satisfeita, alegre, contente (...) satisfação; sensação real de satisfação plena; estado de contentamento “. (DICIONÁRIO *on line* DE PORTUGÊS, 2018)

Ekman (1992) por sua vez, acredita que emoções básicas implicam em expressões faciais específicas, independentemente da cultura do indivíduo. Também estariam associadas a determinadas alterações fisiológicas e comportamento associado, os quais também teriam um paralelo demonstrável em primatas. Observando-se tais critérios, é possível afirmar-se que a felicidade parece ser uma emoção básica.

Alguns estados emocionais e experiências vivenciadas parecem produzir felicidade, a exemplo de amor, saúde, alegria, sensação de saciedade, a segurança, o prazer sexual, dentre outros. As emoções tais como o medo, a tristeza, a raiva e o sentimento de asco ou nojo, além de ansiedade, dor, e angústia, tenderiam a diminuir a felicidade.

Cloninger (2004) orienta que “felicidade” é uma expressão que nos leva a uma compreensão mais coerente do contexto a nossa volta, ou seja: a felicidade requer uma forma lúcida de viver. Isso incluiria uma série de processos humanos, reguladores, assim como os aspectos materiais, sexuais, intelectuais, emocionais e espirituais da vida. Para esse autor tais dimensões podem ou não, serem adaptativos,

dependendo do grau de consciência das pessoas, da consciência dos seus valores e de seus objetivos. Do grau de coerência dos seus pensamentos e relacionamentos humanos, poderia inferir-se o quão seriam capazes de conduzir-se a um estado de harmonia e de felicidade.

Em geral, as pessoas entendem a felicidade verdadeira, como um emaranhado de intensos sentimentos positivos, que acarreta sensação de plenitude e de paz. Isso independeria de como seja definida. A felicidade tem um componente emocional, talvez por isso, seja percebida diferentemente pelas pessoas, com algum ponto de regulação, possivelmente, definido geneticamente na personalidade de cada um.

A sensação de felicidade de cada ser humano, pressupõe reflexões cognitivas e, análises sociais ante as crenças individuais. Somente parte desta sensação parece ter a ver com o que a pessoa sente. O restante seria produto de uma produção mental calculada, em que se computam expectativas, referenciando-se em modelos ideais, dentre outros inúmeros fatores. Portanto, a felicidade é um estado mental, que nos parece estratégico e intencional.

São inúmeras as receitas orientadas por livros de autoajuda disponíveis, embora a felicidade possa vir de onde menos se espera. Seguem-se algumas possibilidades, mais corriqueiramente citadas na literatura:

1 – Correr riscos, desafiar-se a sair da zona de conforto, pode trazer a sensação de aventura, de crescimento pessoal, já que ao vivenciar algo novo, agregamos experiência de vida e conhecimentos novos, o que traria uma sensação de conforto e felicidade (STEGER *et al.*, 2009);

2 – Prestar atenção aos detalhes é uma questão de sobrevivência emocional. Pessoas felizes são mais a vontade com os outros, mais benevolentes. Vivem sem se concentrar nos perigos e armadilhas sociais do mundo que nos rodeia (FORGAS, 2001).. Pessoas satisfeitas são menos atentas aos detalhes, o que as fazem presas fáceis a mentiras e golpes.

3 – Congratular-se com o sucesso das pessoas e dos amigos. Esta é uma fórmula que nos ajuda a sentir uma pessoa melhor (ELLIOT, MCGREGOR e GABLE, 1999). As pessoas são mais felizes quando estão presentes nos momentos de sucesso dos amigos e pessoas queridas.

4 – Conseguir reconhecer seus sentimentos, mesmo aqueles que são negativos ou pessimistas. Desenvolver à partir disso uma habilidade de modificar seu estado mental, ajudaria a manter um estado emocional mais voltado para o bem estar (BONANNO, 2004). Tal habilidade envolveria prestar atenção ao que se fala e a maneira de posicionar o corpo.

5 – Adiar um prazer imediato, em detrimento de alcançar-se metas mais apropriadas e duradouras no futuro, pode proporcionar maior felicidade (STEGER, 2009). Furtar-se de um doce, sair da cama mais cedo para cumprir um programa

de caminhada, pode a longo prazo proporcionar maior felicidade, do que manter-se preso aos pequenos prazeres que podem não estarem alinhados com sua meta principal.

Talvez sejam essas, apenas algumas das possibilidades de tornar nossas vidas um pouco mais prazerosas e felizes.

Pode-se concluir que a felicidade, além de ser um fenômeno eminentemente subjetivo, estaria subordinada a certos traços de personalidade, temperamento e a postura diante da vida, do que mesmo a fatores determinados e previsíveis. Isto nos leva a crer, serem questões do campo de estudo da Psicologia e da Psiquiatria, áreas da ciência que tem ampliado suas formas de perceber e lidar com esse fenômeno, muito mais do que, somente propor atitudes ou “fórmulas” para alívio dos sintomas mentais. Mesmo assim, ainda são iniciativas incipientes, principalmente quanto a orientar estratégias eficazes de promoção da saúde mental, com características específicas para a população brasileira.

REFERÊNCIAS

- BONANNO, G. A. Loss, trauma and human resilience. *American Psychologist*, 59(1), 20-28, 2004.
- CLONINGER, C.R. - *Feeling good: the science of well-being*. Oxford University Press, New York, 2004.
- CLONINGER, C.R. - The science of well-being: an integrated approach to mental health and its disorders. *World Psychiatry* 5: 71-76, 2006.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.
- DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em 12.07.2018.
- DIENER, E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575, 1984.
- ELLIOT, J. A., MCGREGOR, H. A., e GABLE, S. Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1999, 91 (3), 549-563.
- EKMAN, P. - Are there basic emotions? *Psychol Ver*, 1992, 99: 550-553.
- FORGAS, Joseph. P. Affective intelligence: The role of affect in social thinking and behaviour. Em: J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence and everyday life* (pp.46-63). New York: Psychology Press, 2001.
- SELIGMAN, M.E.P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. - *Positive psychology: an introduction*. *Am Psychol* 55(1): 5-14, 2000.
- STEGER, M. F., MANN, J. R., MICHELS, P., & COOPER, T. C. Meaning in life. In S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 679-689). Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.
- STEGER, M. F. Meaning in life. In S. J. Lopez (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.,

pp. 679-687). Oxford: Oxford University Press, 2009.

PETERSON, C. e SELIGMAN, M. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association, 2004.

IMPROVISANDO RELAÇÕES ENTRE CORPOS MARGINAIS

Data de aceite: 08/05/2020

Data de submissão: 05/02/2020

Taís Carvalho Soares

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/3133256703527759>

Ronald Clay dos Santos Ericeira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/7411392702332062>

RESUMO: Este artigo envolve a investigação de processos de subjetivação via corpo pela dimensão sensível na dança compreendendo a prática de exercícios de improvisação, criação e educação corporal. Buscou-se aprofundar nas relações com os outros corpos e com o espaço ao longo de cinquenta aulas práticas de dança contemporânea ministradas pela pesquisadora. Além das aulas semanais de duas horas de duração também foram realizados encontros extraordinários com os alunos para estudos teóricos acerca da filosofia do corpo e da dança. Trata-se de uma criação metodológica teórico/prática que constrói uma cartografia somático, performativa e autoecopoética das experiências vividas e estudos realizados. Analisa-se as forças de saber-poder e os modos de captura do corpo, da subjetividade e do desejo criando dispositivos ético-estético-políticos para experimentação de si e do mundo.

Como instrumento para este mapeamento foi aplicada entrevista estruturada com alguns dos sujeitos participantes no início da sua prática e ao final desse percurso ao longo de um ano ou seis meses. Os participantes formaram um grupo heterogêneo e marginal de dançarinos moradores de Seropédica, RJ que frequentavam as aulas de dança realizadas no Centro de Arte e Cultura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Refere-se à marginalidade dos corpos em questão tanto pelo aspecto social e geográfico como político e artístico. Considerando a margem em relação ao centro como posição de exclusão e como limite e lugar de criação de diferença porque menos sujeito às regulagens do centro.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; dança; marginalidade; improvisação; cartografia.

IMPROVISING RELATIONS BETWEEN MARGINAL BODIES

ABSTRACT: This article involves the investigation of subjectivation processes via the body by the sensitive dimension in dance, including the practice of improvisation, creation and corporal education exercises. We sought to deepen the relationship with other bodies and with space over fifty practical contemporary dance classes taught by the researcher. In addition to the weekly two-hour classes,

extraordinary meetings were also held with students for theoretical studies on the philosophy of the body and dance. It is a theoretical / practical methodological creation that builds a somatic, performative and autoecopoetic cartography of the experiences and studies carried out. The forces of knowledge-power and the ways of capturing the body, subjectivity and desire are analyzed, creating ethical-aesthetic-political devices for experiencing oneself and the world. As a tool for this mapping, a structured interview was applied with some of the participating subjects at the beginning of their practice and at the end of this course over a year or six months. The participants formed a heterogeneous and marginal group of dancers living in Seropédica, RJ who attended dance classes held at the Art and Culture Center of the Federal Rural University of Rio de Janeiro. It refers to the marginality of the bodies in question, both from the social and geographical as well as political and artistic aspects. Considering the margin in relation to the center as a position of exclusion and as a limit and place for creating difference because it is less subject to the center's regulations.

KEYWORDS: Subjectivity; dance; marginality; improvisation; cartography.

1 | INTRODUÇÃO

A problemática de pesquisa que aqui se apresenta envolve a investigação das forças que atravessam os corpos dos dançarinos na perspectiva de sua marginalidade, ou seja, enquanto posicionados a um certo distanciamento do centro e das regras através das quais a sociedade funciona, de suas normas. Entendendo que há uma potência criativa quando se está à margem, supõe-se que essa potência existe justamente pelo distanciamento do centro, seja ele geográfico, político, cultural ou social e, por isso mesmo, menos submetido aos seus protocolos. Acreditando-se, dessa forma, que distante das dominações torna-se mais livre para criar e menos preso aos padrões instituídos e às lógicas como a do capital e da normatização dos corpos.

Buscou-se (re)territorializar os artistas da cena e dançarinos da cidade de Seropédica, no Centro de Arte e Cultura (CAC) da UFRRJ promovendo sua potência de ação naquele e noutros espaços ao aproximar a comunidade artística local da universidade por meio do dispositivo das aulas de dança contemporânea. Considerando o princípio de que há uma potência de criação entre os corpos que vivem à margem, mas que se encontra em uma zona de virtualidade, há a necessidade de se fazer com que essa potência se efetive em sua realidade a partir de agenciamentos e encontros que propiciem e promovam tais construções.

(...) manter-se integral é difícil, ainda mais sendo-se marginal: hoje sou marginal ao marginal, não marginal aspirando à pequena burguesia ou ao conformismo, mas marginal mesmo: à margem de tudo (...) (Oiticica, 1969, p. 1239). Em Oiticica a ordem é para ser contrário ao que está instituído, ao status quo, convocando para

um movimento de contra-cultura, para uma luta em direção à transformação sócio-política, questionando valores morais e estéticos.

Viver à margem, nesse sentido, é mais do que transgredir os padrões, mas conscientizar de si e das relações que envolvem as estruturas da sociedade e afirmar a sua força política resistindo e produzindo outras formas livres e potentes de existir.

Faz-se referência à marginalidade dos corpos dos dançarinos pelo próprio território de imanência ser uma localidade à margem do centro de poder urbano, Seropédica, cidade localizada na Baixada Fluminense. Periferia do estado do Rio de Janeiro, região marcada por grandes desigualdades sociais, onde afirma a realidade de moradores da periferia serem tradicionalmente excluídos da universidade pública.

Entendendo a marginalidade dos artistas, também, em relação à inadequação aos processos normativos e padrões puramente estéticos do mercado da arte e da cultura hegemônica restando fora dos benefícios do sistema, em um lugar de exclusão social. Buscou-se, dessa forma, dar voz/corpo aos dançarinos que produzem obras de arte que não são negociadas a partir de objetivos últimos, mas que se alimentam pelo próprio fazer-se e modificar-se na relação espaço-temporal.

Todo o processo apresentado se desenvolve em uma produção cartográfica somático, performativa e autoecopoética consistindo em uma criação fluida e coletiva que (se) modifica na relação territorial de novos caminhos diluindo fronteiras entre objetividade e subjetividade. Acessando-se as forças existentes e resistentes aos seus tensionamentos na construção analítica que é o próprio acompanhamento das modificações desses contornos ao percorrer caminho participativo, topográfico, geográfico que comporta heterogeneidade ao mesmo tempo em que acontece o processo criativo.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Apoiando-se na Teoria da Autopoiese, que juntos desenvolvem, os neurocientistas, Humberto Maturana e Francisco Varela, defendem que todos os seres vivos são unidades autônomas. O que significa que a sua organização explica-se a si mesma e especifica as suas próprias leis ao ser compreendida em um funcionamento que opera em sua autoprodução e de seus componentes através de uma rede de relações celulares. Autonomia é, segundo a Teoria da Autopoiese, o que caracteriza os seres vivos como autopoieticos. Lembrando que poietica vem do grego poiese = produção, “modo de fazer” e por consequência autopoiese = autoprodução.

Além disso, segundo os neurocientistas, é através das relações sociais que os seres vivos estabelecem os processos de produção de si mesmos enquanto unidades e dessa forma ganham autonomia. Pois, “o desenvolvimento individual

depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função do viver com os outros” (Maturana e Varela, 1995, p. 50). É exatamente nesse jogo de interações de unidades que vão ganhando autonomia, se afirmando e se diferenciando na coletividade que se construiu as relações e os processos apresentados.

De acordo com Sacha Kagan (2010, p. 6) autopoiesis deve ser mediada por uma tendência “ecopoética”, que em suas palavras é a tendência dos sistemas psíquicos e sociais de construírem a si próprios em comunicação aberta com o meio ambiente. Assim, para serem considerados autônomos os seres vivos precisam especificar as próprias leis do seu funcionamento co-emergente com o meio ambiente, a partir de um sistema aberto de comunicação que estabelecem considerando a autonomia de ambos para uma construção harmoniosa da realidade. Para Gilles Deleuze, há, também, uma continuidade nas relações humanas com as paisagens não humanas da natureza.

Ao dançar se está criando formas que se relacionam com o espaço, modos de experimentar o mundo que contém em si desprendimento atravessando as fronteiras do sujeito que entra em devir. Pode-se entender que se é mais do que pertencente a uma paisagem, mas a própria paisagem e o próprio corpo. E quando se pensa na dança, tem-se por extensão que a dançarina é a própria dança!

Os processos de singularização passam pelo corpo e a arte como ação e experimentação o que aproxima a compreensão do “corpo sem órgãos”, múltiplo, intensivo. “Deleuze e Guattari (2004), consideram o espaço ‘entre-atraves-além’ como o fundante do conhecimento” (Ribeiro, 2012, p.12). Dessa forma, pode-se entender que o espaço atravessa os limites corporais, geográficos e culturais e é atravessado pelos rizomas que assim se estabelecem.

A concepção de ecopoética está intrinsecamente vinculada a ideia de processos de evolução de ambientes físicos e biológicos enquanto a proposição de uma poética (“modo de fazer”) artístico/estética que esteja diretamente relacionada com a contribuição da arte para a criação de um mundo sustentável ambiental, psicológica e socialmente em sua “terraforming” (Haynes).

A ideia é não se perder na lógica do capital e buscar uma visão mais ampliada acerca da sustentabilidade, entendendo-a não apenas em sua dimensão ambiental e econômica. Para tanto, pensa-se a sustentabilidade ecosófica, ou seja, àquela que visa aproximar atitudes ecológicas ao pensamento filosófico, como propôs Félix Guattari. E assim, ver as relações de sustentabilidade não apenas com o meio ambiente (natural, ecossistêmico) mas também com o ambiente social e psicológico.

O ambiente social envolve, então, aspectos da sustentabilidade psicológica e cultural e nesse aspecto se buscou criar relações a partir de uma subjetividade saudável e alegre do ponto de vista individual e coletivo. Apresentando autonomia

para se afirmar enquanto existência ética e política nas relações sociais e artísticas através da diferenciação de si na produção de novos sentidos.

Quando se fala em potência de ação se está referindo, também, à potência de diferenciar-se, menos no sentido da diferença em si e mais no próprio processo de diferenciação em ato. A potência enquanto ato é um conjunto de forças que faz viver não de modo conformado, subterrâneo, a partir dos ideais que mortificam e atribuem ao desejo um lugar fora de si a ser alcançado, mas está no próprio ato de desejar, um desejo que liberta e extrai de si as próprias forças de intensidades vitais e autônomas.

Buscou-se, portanto, o resgate dessa potência construindo um solo existencial nos territórios a serem habitados. É um processo que vai muito além da dimensão técnica da dança ao se conectar com outras esferas afetivas, sociais e políticas no ambiente habitado. Trata-se de experiências que realizaram acontecimentos que potencializaram processos de diferenciação. E que fizeram da “diferença o motor de um movimento para que se possa diferir” (Kastrup apud Ferracini, 2014, p. 228).

3 | METODOLOGIA

A cartografia aqui apresentada é uma forma de realizar pesquisa que se pretende, de fato, ser condizente com o modo como se dá o pensamento humano. Para os seus autores, Deleuze e Guattari, nosso pensamento não segue um modelo arborescente, linear, mas, rizomático, modelo dinâmico de funcionamento da cognição. O pensamento, assim como o rizoma, enquanto base epistemológica, é múltiplo em suas possibilidades e correlações. E seu funcionamento requer a utilização de dispositivos que vão sendo criados no acompanhamento da dinâmica das subjetividades e dos territórios envolvidos.

O método utilizado está o tempo todo produzindo conhecimento enquanto se mantém vivo, afinal, conhecer é criar sentidos no acontecimento, analisar. É a análise que permite o desencadeamento das ações produzindo realidade objetiva e subjetiva, base material e científica na pesquisa cartográfica.

A partir do fluxo de acontecimentos transversais e do acompanhamento do movimento das subjetividades em interação construiu-se os mapas cognitivos de um registro cartográfico. Uma pista metodológica não é o mesmo que uma regra ou protocolo de pesquisa, não é um procedimento que se dita de antemão, mas requer um aprendizado ad hoc, passo a passo. (kastrup, 2014, p. 147)

A princípio, o que poderia parecer bastante claro e objetivo vai ganhando outros contornos e sentidos. Essa desestabilização apenas marca uma característica desse método que não se aplica a padrões gerais, mas que se constrói nas relações com o objeto, ao lado deste e mais além ao se colocar em relação.

“Potencializando, de um lado, o encontro intercessor e o atravessamento

desestabilizador de um domínio qualquer (disciplinar, conceitual, artístico, sócio-político, etc.) sobre o outro” (Deleuze apud Ferracini, 2014, p. 228). “E diluindo, de outro lado, as fronteiras e limites que muitas vezes separam o conhecer do fazer, o investigar do intervir” (Ferracini, 2014, p. 228).

Para tanto, refere-se a uma política de narratividade transversal, em que “traçar a transversal é, no que diz respeito aos modos de dizer, tomar a palavra em sua força de criação de outros sentidos, é afirmar o protagonismo de quem fala e a função performativa e autopoietica das práticas narrativas.” (Kastrup, 2014, p. 156)

Em todos os níveis sociais, aponta Guattari (1992, p. 205), encontra-se uma mistura inextricável de alienação onde os espaços do capitalismo são confeccionados na escala planetária tanto quanto na escala microsocial e microfísica. Segundo ele, é no funcionamento de base dos comportamentos perceptivos, sensitivos, afetivos, cognitivos, linguísticos, etc., que se engasta a máquina capitalística.

É justamente nesse contexto de tentativa de manipulação social que a experiência apresentada se insere com um olhar micropolítico para a dança, para o ato performativo, como possibilidade disruptiva dos valores impostos, a partir da relação com a esquizoanálise enquanto um processo de percepção e de sensibilização inteiramente novo, que desencadeia a criação do corpo e dos territórios subjetivos no tempo e no espaço real de aulas de dança contemporânea.

O método de ensino compõe as seguintes etapas: 1ª ação – percepção da autoimagem (consciência corporal e ambiental, respiração, alongamento, expansão, contato e integração); 2ª ação – frases de movimento (experiência de várias ações dentro de uma ação principal, sequências, técnicas, habilidades, auto aperfeiçoamento e expressão do pensamento, ideias e conceitos); 3ª ação – fluidez do movimento (criação de narrativas e dramaturgias a partir de improvisações individuais e coletivas); 4ª ação – reflexão sobre o processo e o compartilhamento de novas proposições (relaxamento e atenção às modificações do corpo). Neste processo compreende-se o corpo como ele próprio sendo a técnica e a arte através da realização de combinações intercambiantes e sensíveis entre espaço, tempo, movimento, fluência, ritmo e peso.

Para além do estudo das tecnologias na criação das técnicas buscou-se compreender o funcionamento dos dançarinos enquanto “máquinas vivas”, em vez de produtos, mas produtoras de novos sentidos nas relações que as constituem e de suas narrativas enquanto arranjos temporais distintos que penetram as paisagens, parafraseando Michel Serres.

Para tanto, inicialmente foi realizado um processo de aproximação com os artistas da cena e dançarinos moradores de Seropédica fundando-se um grupo heterogêneo de Dança Contemporânea no Centro de Arte e Cultura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro liderado pela coordenadora deste projeto que é parte

da sua pesquisa de doutoramento em Psicologia.

Estabeleceu-se, dessa forma, uma programação semanal para sua realização onde foi aplicado ao longo de cinquenta encontros o método experimental desenvolvido para o ensino da dança e o acompanhamento da transformação dos processos de subjetivação envolvidos.

Como parte dos procedimentos metodológicos desta pesquisa adotou-se a aplicação de uma entrevista estruturada contendo seis perguntas abertas para oito dançarinos e dançarinas participantes do grupo de dança. As questões apresentadas abordam respectivamente: o porquê de eles dançarem; o que sentem quando estão improvisando; os desafios do mundo da dança; os desejos em relação ao grupo de dança contemporânea; como percebem a relação com o próprio corpo e como percebem sua relação com a sociedade. As respostas foram analisadas a partir dos aspectos que apareceram com maior frequência entre os participantes entrevistados.

As perguntas buscaram compreender principalmente os efeitos da experiência da dança e das relações inteiramente sensíveis percebidas a partir do corpo no plano de imanência criado. Para que as diferenças se afirmassem ultrapassou-se os limites identitários, os padrões rígidos e as categorias prévias lidando com tantos sujeitos quanto as suas virtualidades. A expressão ontológica da diferença, nesse sentido, requer univocidade e multiplicidades que se atualizaram em um plano de imanência, um território subjetivo, conceitual, físico-geográfico e filosófico onde se deram os acontecimentos.

Através dos afetos e dos devires há uma implicação ativa do corpo atualizando virtualidades, criando realidades, produzindo diferenciações, modificações e arte. “Podemos indicar que Deleuze pensa e afirma, ontologicamente, a Diferença pura e originária. Isto quer dizer que, do que se trata é de montar o tecido conceitual e problematizante que permita pensar o aparecimento e a atuação da Diferença.” (Craia, 2009, p. 109) Então, a diferença precisou ser produzida e o solo tornado fértil, num território que cultivou-se de modo imanente.

Por fim, o método cartográfico permitiu instaurar um plano de imanência composto por linhas duras e linhas de fuga que se mantem para além do tempo da pesquisa pelas forças que produzem formas transversais. Trata-se da dissolução do pesquisador-observador que vai abrindo contornos que se apresentam no plano de forças coletivas que ganham um corpo intensivo.

4 | ANÁLISES E RESULTADOS

Os resultados apontam para novos sentidos produzidos entre os corpos-cérebros pensantes sobre a terra em um modo de percepção marginal discutindo o contemporâneo em contraposição a uma visão meramente tecnicista das práticas

e produzindo autonomia e voz aos corpos. Considerando a marginalidade que se distingue por ser extraordinária e expressa a sua potência de criar atravessando questões sociais e abrindo espaços outros entre as margens em um movimento de multiplicação dos centros. Ao compreender a dança como um lugar político de marginalidade composto por potências e desafios que singularizam essa experiência enfrenta-se as expressões de segmentariedade dos modos de organização dominante que privilegiam as forças do capital.

Concebe-se, dessa forma, poéticas do instante que não estão fora do sistema social, mas que experimentam possibilidades de maquinação com proposições abertas enfatizando a singularidade e os processos de diferenciação de si e dos outros na criação coletiva. Por fim, acredita-se na extensão e multiplicação rizomática dessas experiências na medida em que têm provocado agenciamentos para além do tempo vivido gerando novos fluxos e se redistribuindo em novas formações coletivas entre os artistas marginais da cena se desdobrando em subgrupos de acordo com suas aproximações e afinidades que provocam a atualização das metodologias de ensino inspiradas em uma educação que se aproxime das novas peculiaridades emergentes.

Para apresentar os resultados foram identificadas, a partir das entrevistas aplicadas, seis categorias iniciais para análise correspondentes a cada uma das questões abordadas: motivações; sensações; desafios; desejos; corpo; sociedade. No entanto, estas categorias se dissolvem e novos indicadores vão surgindo na medida em que as respostas são analisadas por um aspecto mais amplo e interpretadas em cada contexto subjetivo de modo que se atualizam e repetem em diferentes temas abordados. As unidades de registros reincidem, dessa forma, em mais de uma categoria.

A referência à continuidade da prática da dança ao longo da vida, ou, nas próprias palavras dos entrevistados, “sempre”, é um dado que aparece como resposta frequente em perguntas distintas, ainda que não seja o aspecto central explorado pelas mesmas. Aparecendo duas vezes na categoria motivações e uma vez na categoria dos desejos. Também o “medo de errar” é mencionado em três categorias: motivações; sensações e desafios. E, relacionados ao mesmo, timidez; vergonha e relação com o público que aparecem em quatro categorias: motivações; sensações; desafios e corpo.

A sensação de liberdade, ou “sentir-se livre” foram unidades de registro que apareceram nas categorias: motivações; sensações e desejos. A vontade de melhorar, quebrar barreiras e superar os limites aparece nas seguintes categorias: desafios; desejos; corpo e sociedade. Os entrevistados, de modo geral, disseram se sentir bem em relação à sociedade. Apesar de reconhecerem seu preconceito, machismo, racismo e coerção. Ao mesmo tempo se percebem divergentes e únicos,

se posicionando de modo autônomo e com individualidade.

O amor pela dança e o seu encantamento também são menções que se destacam nas respostas. Assim como a busca através da dança pelo contato com o corpo que aparece nas categorias: motivações e corpo. O desejo de expressar-se aparece nas categorias: desejos e motivações. Entre os desafios apontados encontram-se a família, a idade e os olhares do público. E entre os desejos, o querer aprender mais, apresentações e formação de equipe artística.

Na relação com o corpo evidencia-se um processo construtivo em expressões como: “está melhor” e “depois da dança melhorou”. A percepção de uma autoimagem fora dos padrões, se considerando “gorda” apareceu em duas entrevistadas do sexo feminino. A insatisfação com a postura foi mencionada, apresentando o sentimento de estar corcunda, “morto” e de falta de controle do corpo. Por outro lado, também aparece na relação com o corpo afetos positivos como amor, aceitação e cuidado.

5 | PISTAS INCONCLUSIVAS

A opção pelo uso do conceito de marginalidade incluiu um duplo aspecto o de dar conta das diferenças culturais, sociais, biológicas e institucionais compreendendo os sujeitos não como fora de tais sistemas, mas pelo contrário, de situá-los no seu território para, aí sim, reconhecer suas identidades/multiplicidades. Ao se construir esses sentidos na experiência micropolítica vivida afirmou-se potências coletivas e individuais criando outros modos de existir que, mais do que negociar legitimidade, ao se afastar do centro hegemônico, experimentaram uma realidade nova e criativa pensando no contexto artístico da dança, mas, também, desta enquanto manifestação da vida e plano direto de produção de subjetividade nas relações micropolíticas.

Considerando que o espaço de encontro onde se deram as experiências práticas das aulas de dança é possível perceber o quanto existe uma complexidade muito além das relações técnicas evidenciadas dentro do laboratório, mas toda uma rede de relações envolvendo os atores sociais que compuseram todas essas modificações no ambiente. Neste emaranhado de forças evidenciam-se as diferenças políticas, ideológicas, religiosas e outras onde se exercem as relações de poder. Segundo Foucault estas forças biopolíticas estão o tempo todo operando nas subjetividades. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (Foucault, p. 89, 1999)

A partir da análise dos resultados das entrevistas e de outras fontes menos diretas nos diálogos com os alunos-dançarinos e da percepção da própria pesquisadora foram possíveis de identificar algumas dessas que forças que atravessam os sujeitos nesse contexto, são elas: timidez, vergonha, medo de errar, imperfeição, insegurança, julgamentos externos, falta de oportunidade, falta de

espaço físico, acha que não tem biotipo, que não é bom o suficiente, estereótipos, idade, gênero, sexualidade, problemas de saúde, duro, sem fluidez, falta de tempo, corpo enrijecido, medo de ser criticado, falta de ritmo, olhar do outro, público, depressão, comportamento destrutivo, problemas pessoais, familiares, entre outros.

Também identificou-se, a partir de um outro polo, forças analisadoras criadoras, tais como: criação de um ambiente estimulador, oferta de um espaço tempo, trocas, relações com outras pessoas, contexto favorável, segurança, respeito, aquisição de informações, referências, liberdade de expressão, educação somática, educação corporal, valoração das diferenças, criação coletiva, relações saudáveis e alegre, expressão política, autoconhecimento, desconstrução de crenças limitadoras, abertura para o novo, experimentações, fluidez, ritmo, intensidade, percepção corporal e espacial, ampliação da autoimagem, corpo sem órgãos, intensidades, etc.

Quando interrogada acerca das modificações experimentadas no próprio corpo a partir do encontro com a dança uma aluna comenta:

“Percebi que aumentou a minha aceitação quanto as formas do meu corpo e aos seus movimentos. Ao longo das aulas de dança pude perceber a liberdade que meu corpo foi tomando nos movimentos. No início eu estava muito presa, fechada em mim, não me permitindo muito. E com o passar das aulas isso foi modificado. E pude fazer os movimentos com mais leveza e com mais entrega. Percebi que preciso experimentar mais possibilidades de movimentos, e a me permitir a viver outras experiências de vida.”

Dentre tantas forças e instituições que compreendem a sociedade no presente, tornou-se necessário um afastamento das luzes do tempo presente, para perceber quais forças atravessavam esses corpos. E a partir destas pensar formas de criar linhas de fuga.

Por fim, as pistas inconclusivas apontam para modificações que se dão de num nível artístico para um nível existencial. A experiência ético-estético-política da dança constituiu ao mesmo tempo uma transformação no plano subjetivo. Entendendo a subjetividade inscrita no corpo. E como um campo de produção de sentido.

Diante da tentativa de normatização e normalização dos corpos essa pesquisa situa-se enquanto um agenciamento disruptivo que buscou romper com as normas estabelecidas enquanto valorizou justamente o oposto, as formas de singularização e de produção de diferenças questionando e tensionando as forças que insistentemente se criam. Resistindo e criando outras possibilidades de existir que escapam as previsibilidades de um sistema que se sustenta a partir de relações injustas.

REFERÊNCIAS

BARDET, Marie. **A Filosofia da Dança. Um encontro entre dança e filosofia.** São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2014.

BESNIER, Bernard. **A distinção entre práxis e poiêsis em Aristóteles**. Ecole Normale Supérieure de Fontenay- St-Cloud. Analytica, Vol. 1, N. 3, 1996.

BIRMAN, J. **Arquivo da biopolítica**. In: Arquivos do mal-estar e da resistência. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTELLO, Lineu. **Psicologia Ambiental e Política Ambiental: estratégias para a construção do futuro**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicologia USP, 2005, 16(1/2), 223-236.

CRAIA, Eladio. **O Virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 107-123, jan./jun. 2009.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução de Spinoza et le problème de l'expression. Paris: Les éditions de minuit, 1968. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Espinosa-e-o-%20Problema-da-Express%C3%A3o1.pdf>

. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

FERRACINI, Renato. Et al. **Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte**. Urdimento, v.1, n.22, julho 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio: Graal, 1999.

GALEAZZI, Annelise Estrella. **“Seja Marginal, Seja Herói”**: Vida e Obra De Hélio Oiticica. UERJ. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522177614.pdf.

GUATTARI, Félix. **Caosmose. Um Novo Paradigma Estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

KAGAN, Sacha. **Cultures of sustainability and the aesthetics of the pattern that connects**. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/B6Dx7q>.

PASSOS, E. KASTRUP, V. DA ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** – Porto Alegre: Sulina, 2015.

KELEMAN, S. **Realidade Somática**. São Paulo: Summus, 1994.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento. As Bases Biológicas do Conhecimento Humano**. Campinas: Psy, 1995.

NABAIS, Catarina Pombo. **Homem/Animal**. In: Kohan, Omar Walter; Xavier, Ingrid Muller (Org.). Abecedário de Criação Filosófica. Autêntica, 2009.

OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. Pro-Posições, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.

RIBEIRO, Luciana Gomes. **Dança esquizofrênica: um recorte interartístico da dança na cidade de Goiânia na década de 1980**. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA Comitê Memória e Devires em Linguagens de Dança – Julho/2012.

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA EXCLUSIVIDADE SEXUAL (EAES): ESTUDO PSICOMÉTRICO

Data de aceite: 08/05/2020

José Carlos da Silva Mendes

INTELECTO – Psicologia & Investigação, Ponta Delgada, Portugal;

Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social (IPCDHS), Coimbra, Portugal

Email: josemendes@intelecto.pt

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3612-5772>

RESUMO: Objetivo: Pretende-se com este estudo contribuir para análise psicométrica de um instrumento de avaliação relativo à exclusividade sexual. **Método:** Através do “Google Forms” realizou-se um inquérito composto por um questionário Sociodemográfico, a Escala de Ajustamento Diádico (EAS) e a Escala de Avaliação da Exclusividade Sexual (EAES). Participaram no estudo 1031 indivíduos, tendo sido eliminados 45 por não cumprirem com um dos critérios de inclusão. **Resultados:** A EAES apresentou moderado índice de consistência interna (α de Cronbach = 0.83); verificando-se homogeneidade das variáveis (KMO=0.88), teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(36) = 2781.171$; $p = 0.001$) e correlações altas para a maioria dos itens. A Análise Fatorial Confirmatória (AFC), apresentou um ajustamento aceitável após a reespecificação do modelo pela correlação dos erros ($\chi^2/df = 3.36$; GFI = 0.98; CFI = 0.98; TLI

= 0.97; RMSEA = 0.04; $p[\text{rmsea} \leq 0.05] = 0.53$). Verificaram-se boas fiabilidades compósitas e uma variância extraída média indicadora de validade convergente adequada. **Conclusões:** A EAES apresenta-se psicometricamente robusta na avaliação da exclusividade sexual composta pelas dimensões: Sexualidade e Autoestima.

PALAVRAS-CHAVE: Exclusividade Sexual, Sexualidade, Autoestima, Avaliação

ASSESSMENT OF SEXUAL EXCLUSIVITY SCALE: PSYCHOMETRIC STUDY

ABSTRACT: Objective: The aim of this study is to contribute to the psychometric analysis of an evaluation instrument related to sexual exclusivity. **Method:** Through “Google Forms”, a survey was composed of three questionnaires: Sociodemographic questionnaire, Dyadic Adjustment Scale (DAS) and Scale for the Assessment of Sexual Exclusivity (SASE). A total of 1031 individual was participated in this study, and 45 were excluded because they didn't meet one of the inclusion criteria. **Results:** SASE was presented a moderate internal consistency index ($\alpha = 0.831$); checking for homogeneity of variances (KMO = 0.88), Bartlett' sphericity test ($\chi^2(36) = 2781.17$; $p = 0.001$) and high correlations for most items. Confirmatory Factor Analysis (CFA), was presented an acceptable

adjustment after re-specification model the correlation of errors ($X^2/df= 3.36$; GFI = 0.98; CFI = 0.98; TLI = 0.97; RMSEA = 0.04; $p[\text{rmsea} \leq 0.05] = 0.53$). Good composite reliability and the mean extracted variance of suitable convergent validity were found. **Conclusions:** EAES is psychometrically robust in the evaluation of sexual exclusivity composed by the dimensions: Sexuality and Self-esteem.

KEYWORDS: Sexual exclusivity, Sexuality, Self-esteem, Assessment

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em que o sexo é considerado tabu, existindo mensagens erotofobias que se internalizam e influenciam a variação da definição da atividade sexual (SHERNOFF, 2006). As construções culturais implementaram ao longo do desenvolvimento humano um vigilância do comportamento reprodutivo socialmente inaceitável (BRAXTON, 2008). A infidelidade sexual definida como o sexo extraconjugal dentro de uma relação monogâmica, é considerada uma importante ameaça à estabilidade dos relacionamentos, inclusive o casamento (MARK; JANSSEN; MILHAUSEN, 2011), considerando-se a maior razão dos divórcios, que baseado na investigação se estima uma percentagem de noventa por cento (ZARE, 2011).

A maioria dos indivíduos acredita que a exclusividade sexual é muito importante nas relações amorosas, idealizando relações monogâmicas (MCKEEVER, 2017). Atualmente o intercâmbio sexual passou a ser o motor interno da conjugalidade (BOZON, 2003), em que os valores sexuais estão associados ao sexo extramarital (TREAS; GIESEN, 2000). A violação de normas para o comportamento sexual aceitável, é suscetível de danificar o tecido da sociedade, diminuindo a sua capacidade de cooperação especialmente para transmissão pacífica de direitos de propriedade e herança, sendo a procriação uma das maiores preocupações de todas as religiões do mundo (BRAXTON, 2008).

BOZON (2003) defende que a elevada frequência de atividade sexual tem um forte impacto na vida amorosa do casal, em que a exclusividade sexual desempenha um papel fundamental. Os níveis de satisfação moderam a ligação entre o investimento e o compromisso sexual dos parceiros (KURDEK, 2007), recaindo sobre a relação sexual o peso de criar uma díade conjugal (BOZON, 2003).

SHERNOFF (2006) defende que a definição de atividade sexual varia enormemente entre os indivíduos ou casais, podendo existir violação do acordo monogâmico quando a existência de sexo virtual, pornografia ou masturbação. A infidelidade é maioritariamente conhecida pelo rompimento da exclusividade sexual, podendo ser comprometida por diversas formas (e.g., relação extramarital, sexo oral, beijos, contacto emocional, relações virtuais, uso de pornografia, relações sexuais;

confrontar Zare, 2011).

Embora o ideal cultural da monogamia seja muito antiga, a sua prática generalizada é relativamente recente (BRAXTON, 2008), em que os indivíduos atribuem um determinado valor ao sexo, que aumenta quando a presença de sentimentos de amor (MCKEEVER, 2017). No entanto, BRAXTON (2008) defende a existência de várias teorias que podem explicar o surgimento da monogamia (socialmente reconhecida para uma vida com direitos de exclusividade sexual), tais como, a teoria do casamento institucional (DE LA CROIX; MARIANI, 2015), a teoria da evolução monogâmica (FRANCESCONI; GHIGLINO; PERRY, 2016), a teoria do comportamento planeado (CHILISA et al., 2016).

ZARE (2011) refere que a infidelidade tem sido investigada dentro de uma variedade de perspetivas na literatura categorizando-se em oito grupos de estudo: (i) diferentes tipos de infidelidade; (ii) diferenças de género na infidelidade; (iii) nível de educação e infidelidade; (iv) efeito da genética na infidelidade; (v) personalidade e infidelidade; (vi) razões da infidelidade; (vii) consequências da infidelidade e por último, (viii) a infidelidade e tratamentos. Por outro lado, TREAS e GIESEN (2000) defendem que a investigação sobre a infidelidade sexual somente se tem focado em três domínios: (i) valores pessoais, (ii) oportunidades para sexo extramarital, e (iii) relacionamento dos casais.

Para a maioria das culturas, durante o relacionamento íntimo existe uma explícita e implícita expectativa de exclusividade sexual (ZARE, 2011), onde a não monogamia desafia os pressupostos básicos sobre o amor e o compromisso; considerando-se a negociação da não exclusividade sexual complexa e idiossincrática (SHERNOFF, 2006). Um estudo de GARNER et al. (2019) investigou que os indivíduos envolvidos em relacionamentos em que a não monogamia é consensual, estão tão satisfeitos com a relação como os indivíduos que se envolvem em relações mais tradicionais.

Estando a não monogamia intrinsecamente associada à insatisfação sexual ou a dificuldades de comunicação entre casais do mesmo sexo (PARSONS et al., 2012), revela-se importante a operacionalização de uma escala que avalie a exclusividade sexual, adaptada para os tipos de orientação sexual. Pretende-se também avaliar a sua estrutura fatorial, com base no conhecimento obtido a partir de uma revisão de literatura e análise dos itens por parte dos participantes durante o pré-teste. Visa-se que este instrumento contribua para uma melhor avaliação da exclusividade sexual na população portuguesa e a sua influência no ajustamento diádico de indivíduos que detêm uma relação conjugal.

2 | MÉTODO

Estudo exploratório com recurso a uma abordagem quantitativa e transversal

para tratar as informações recolhidas através de uma participação anónima e voluntária. Não foram recolhidas informações pessoais de nenhum dos participantes.

2.1 Procedimentos

A partir de uma revisão de literatura sobre várias medidas/instrumentos relacionadas com a sexualidade e o casamento, ficaram ainda como desconhecidas escalas/instrumentos que avaliassem a exclusividade sexual para a população portuguesa. A revisão de literatura identificou variáveis que influenciavam o comportamento sexual dos indivíduos, permitindo a elaboração de um questionário com 11 questões. Procedeu-se à sua aplicação através de um pré-teste a 10 indivíduos que tivessem um relacionamento significativo com um mínimo de seis meses, tendo em consideração a sua heterogeneidade. Solicitou-se aos participantes a responder no pré-teste, assim como a colocarem dúvidas e a contribuírem com sugestões para uma melhor compreensão dos itens a serem avaliados no instrumento. No pré-teste, participaram indivíduos de ambos os sexos, em que 50% eram do sexo masculino e assumiam-se como exclusivamente heterossexuais ($n = 5$), exclusivamente homossexuais ($n = 3$) e bissexuais ($n = 2$).

Após correção e reestruturação das questões, procedeu-se à elaboração de um questionário on-line (*Google Forms*) com o respetivo Termo de Consentimento Informado e Esclarecido. A divulgação do estudo, foi disponibilizado através de email em contato com associações LGBT e instituições público e privadas. De forma a abranger o máximo de respostas, procedeu-se à criação de e-mails através do produto cartesiano de nomes próprios e apelidos portugueses em servidores portugueses (e.g., sapo.pt, clix.pt, netcabo.pt, cabovisao.pt, iol.pt). Atingiram-se um total de 1031 participações, que após avaliação das respostas, foram eliminadas 45 participações por não cumprirem com o critério de inclusão “*ter um relacionamento superior a 6 meses*”. Validaram-se no total 986 participações.

2.1 Amostra

Consideraram-se elegíveis para este estudo 986 indivíduos, em que 39.4% são homens ($n = 388$) e 60.6% de mulheres ($n = 598$), com uma idade média de 28.43 anos ($DP = 9.18$), e um relacionamento médio de 6.84 anos ($DP = 7.56$). A maioria dos participantes reside em grande meio urbano (44.8%) e pequeno meio urbano (41.9%). 55.6% dos participantes referem ter um estatuto socioeconómico médio. Quase todos os participantes em estudo afirmam ter uma vida sexual ativa (93.6%), em que 55.2 % consideram não ter problemas no seu relacionamento. A Tabela 1 apresenta como os participantes se assumem quanto à sua orientação sexual.

	n	%
Heterossexual exclusivo	553	56.1
Predominantemente heterossexual, ocasionalmente homossexual	25	2.5
Predominantemente heterossexual, mais que ocasionalmente homossexual	12	1.2
Bissexual	72	7.3
Predominantemente homossexual, mais que ocasionalmente heterossexual	23	2.3
Predominantemente homossexual, ocasionalmente heterossexual	77	7.8
Homossexual exclusivo	224	22.7

Nota: N = 986

Tabela 1 - Identificação dos sujeitos quanto à sua orientação sexual

2.2 Instrumentos

A **Escala de Avaliação da Exclusividade Sexual (EAES)** [versão original (MENDES, 2010)] é composta por 11 questões de autorresposta tipo *Likert*. A primeira questão pretende avaliar se existe algum tipo de envolvimento com outra pessoa, além do parceiro sexual através de cinco opções de resposta: “Não houve envolvimento sexual físico”; “Beijos”; “Abraços e carícias”; “Contacto sexual íntimo sem penetração”; e “Contacto sexual íntimo com penetração”. Seguidamente, são apresentados nove itens com quatro opções de resposta (1= *Totalmente Falso*, 2= *Provavelmente Falso*, 3= *Provavelmente Verdadeiro*, 4= *Totalmente Verdadeiro*). Os itens 1, 5, 6, e 7 compõem a dimensão Sexualidade e os itens 2, 3, 4, 8, e 9 compõem a dimensão Autoestima. O item 11 pretende avaliar a perceção de o(a) companheiro(a) já ter tido relações sexuais com outra(s) pessoa(as), através de quatro opções de resposta (e.g., totalmente falso, provavelmente falso, provavelmente verdadeiro, e totalmente verdadeiro). A escala total pode variar entre os valores nove pontos (maior exclusividade sexual) e 36 pontos (menor exclusividade sexual).

A **Dyadic Adjustment Scale (DAS)** [versão original de Spanier, 1976; versão portuguesa de Gomez e Leal, 2008] é composta por 32 itens, que permitem avaliar o ajustamento diádico entre os casais através de 4 sub-dimensões do ajustamento conjugal (Consenso, Satisfação, Coesão e Expressão de Afeto). 30 itens apresentam escalas de seis pontos (5-sempre de acordo; 4-quase sempre de acordo; 3-ocasionalmente de acordo; 2-frequentemente de acordo; 1-quase sempre em desacordo; 0-sempre em desacordo) e dois itens apresentam respostas dicotómicas (Sim ou Não). Esta escala pode variar entre o valor zero (menor ajustamento conjugal) e 151 (maior ajustamento conjugal).

2.3 Análise Estatística

Para o tratamento dos dados, recorreu-se ao software SPSS 25 para o sistema operativo MacOS e AMOS21 para o sistema operativo Windows. De forma a avaliar a

fiabilidade do instrumento, procedeu-se à análise do *Alfa* (α) de *Crombach* (MARÔCO; GARCIA-MARQUES, 2006). Quantificou-se a intensidade e a direção da associação entre as variáveis dos instrumentos através do coeficiente de correlação de Pearson (R). Procedeu-se à análise fatorial exploratória (AFE), tendo como critério o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para identificar se o modelo de análise fatorial é adequado, testando-se posteriormente a consistência geral dos itens. No sentido de averiguar a estrutura fatorial com estimação de máxima verosimilhança, procedeu-se a uma análise fatorial confirmatória (AFC), considerando a qualidade de ajustamento global do modelo fatorial através do teste Qui-quadrado de Ajustamento (X^2), este, por ser sensível ao tamanho da amostra. O modelo será aceitável quando $X^2/g.l.$ inferior a 5; e com índices e valores de referência *Comparative Fit Index* (CFI), *Goodness of Fit Index* (GFI), *Indice Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Incremental Fit Index* (IFI), considerados como bom ajustamento quando próximos do valor 1 e o RMSEA com valores de referência inferiores a 0.05 (MARÔCO, 2014).

A fiabilidade compósita (FC) e a variância extraída média (VEM) dos fatores com que compõem a escala serão também avaliadas através das fórmulas $\widehat{FC} = \frac{(\sum_{it=1}^n \lambda)^2}{(\sum_{it=1}^n \lambda)^2 + \sum_{it=1}^n \varepsilon}$, $\widehat{VEM} = \frac{\sum_{it=1}^n \lambda^2}{\sum_{it=1}^n \lambda^2 + \sum_{it=1}^n \varepsilon}$ (MARÔCO, 2014).

A significância da diferença de género e os participantes terem ou não problemas no seu relacionamento com a Exclusividade Sexual será avaliada com o teste *t-Student* para amostras independentes. Pretende-se com recurso à ANOVA e respetivo tamanho do efeito (TDE) (Espírito-Santo & Daniel, 2015, 2018), seguida do teste *post-hoc* HSD de Turkey para α de Cronbach = 0.05 (Marôco, 2018), avaliar diferenças estatísticas entre as variáveis tipo de orientação sexual e exclusividade sexual,.

3 | RESULTADOS

3.1 Fiabilidade

O índice de consistência interna, apresenta-se moderado a elevado ($\alpha = 0.83$). A intensidade da associação entre os fatores que compõem a EAES e os fatores que compõe a DAS apresenta-se significativa, tendo-se verificado níveis de intensidade fraca e estatisticamente significativos entre a maioria dos fatores, à exceção do fator autoestima e fator satisfação (Tabela 2).

		EAES		DAS			M (DP)	
		Autoestima	Sexualidade	Consenso	Satisfação	Coesão		Expressão de afeto
EAES	Autoestima		0.52**	0.19**	-0.02	-0.12**	0.11**	5.97(2.62)
	Sexualidade			0.25**	-0.12*	-0.17**	0.18**	3.59(1.22)
DAS	Consenso				-0.20**	-0.44**	0.49**	28.47(7.16)
	Satisfação					0.13**	-0.12**	36.24(3.07)
	Coesão						-0.31**	19.52(3.53)
	Expressão de Afeto							7.44(1.42)

Tabela 2 - Correlação entre as dimensões da Escala de Avaliação de Exclusividade Sexual (EAES) e dimensões da Dyadic Adjustment Scale (DAS)

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

3.2 Análise Fatorial Exploratória

Através do método de análise de componentes principais, com rotação Varimax, verificaram-se os itens de cada dimensão. A medida de Kaiser-Meyer-Olkin atestou homogeneidade das variáveis, o que se revela adequado à amostra em análise ($KMO = 0.88$). Através do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2(36) = 2781.171$; $p = 0.001$), verifica-se se as variáveis estão suficientemente correlacionadas a ponto de ser apropriado realizar uma análise fatorial exploratória. Na Tabela 3, constata-se que as correlações item-total variam entre 0.47 e 0.80, verificando-se correlações moderadas a elevadas à maioria dos itens.

Item	Descrição do item	Correlação: Item-Total (r)
1	Teria contacto sexual físico com outras pessoas por curiosidade	0.78
2	Praticaria relações sexuais com outras pessoas para que percebessem os meus problemas e sentimentos	0.72
3	Teria relações sexuais com outra pessoa para chamar a atenção ao meu companheiro(a).	0.69
4	Gostaria de ter relações sexuais com outras pessoas para me sentir jovem.	0.47
5	Teria relações sexuais com outra pessoa por não conseguir controlar os meus impulsos sexuais.	0.65
6	Teria relações sexuais extramaritais por diversão.	0.80
7	Tenho fantasias em praticar sexo com outros casais com o(a) companheiro(a).	0.75
8	Procuraria ter relações sexuais para compensar a falta de amor e afeto por parte do(a) companheiro(a).	0.72
9	Teria relações sexuais com outras pessoas por não me identificar intelectualmente com o(a) companheiro(a).	0.69

Tabela 3 - Correlações do Item-Total da Escala de Avaliação de Exclusividade Sexual (EAES)

3.3 Análise Fatorial Confirmatória

A estrutura das dimensões da EAES apresenta índices de qualidade de um ajustamento sofrível ($\chi^2/df = 5.93$; $GFI = 0.97$; $CFI = 0.95$, $TLI = 0.94$; $RMSEA = 0.07$; $p[rmsea \leq 0.05] < 0.001$), sendo a regressão e variâncias de todos os itens significativas ($p < 0.001$). Tendo-se verificado um ajustamento considerado sofrível, procedeu-se à refinação do modelo pelas maiores covariâncias apresentadas

pelo índice de modificação obtido (Figura 1). O modelo apresenta um ajustamento considerado bom, quando a reespecificação do modelo pela correlação dos erros de medida nos itens 2, 3, 4, 8, e 9 ($\chi^2/df = 3.36$; $GFI = 0.983$, $CFI = 0.980$, $TLI = 0.969$, $RMSEA = 0.04$; $p[rmsea \leq 0.05] = 0.53$).

Pelos pesos fatoriais estandardizados, calculou-se a fiabilidade compósita, que se revelou apropriada. quer para o fator Sexualidade ($\widehat{FC} = 0.92$) quer para o fator Autoestima ($\widehat{FC} = 0.94$). A variância extraída média é indicadora de validade convergente adequada (≥ 0.05) para o fator Sexualidade ($\widehat{VEM} = 0.51$), apresentando um valor baixo para o fator Autoestima ($\widehat{VEM} = 0.32$).

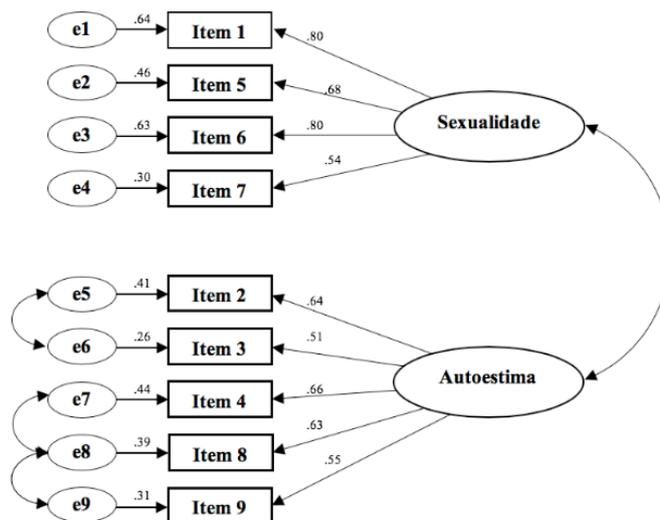


Figura 1 – Modelo de Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Avaliação de Exclusividade Sexual (ESES) ($\chi^2/df = 3.36$; $GFI = 0.983$, $CFI = 0.980$, $TLI = 0.969$, $RMSEA = 0.04$)

3.4 Análise de Regressões

Considerando a pontuação total da escala EASE como variável dependente e os itens que a compõem como variáveis independentes, verificou-se um modelo perfeito para a amostra em estudo ($R^2 = 1$), com correlações que variam entre 0.50 e 0.81. A regressão linear múltipla permitiu identificar as EAES como preditor significativo da DAS. O modelo significativo, prevê que a DAS representa 60% da variabilidade na variável dependente; a EAES providencia uma contribuição independente ($\beta = 0.24$, $t(984) = 8.01$; $p = <0.001$).

3.5 Comparação de médias

A realização de teste *t-Student* permitiu verificar diferenças significativas entre a variável Exclusividade Sexual e Problemas no relacionamento (Tabela 4), isto é, os participantes que relatam problemas no relacionamento apresentam menor Exclusividade Sexual.

Exclusividade Sexual	Problemas no Relacionamento	n	M	DP	t	p	Inferior	Superior
	Sim	439	10.25	3.76	5.82	***	0.83	1.67
	Não	544	8.99	2.99	5.68			

Tabela 4 - Diferenças Entre Participantes com e sem Problemas no Relacionamento, em Relação à Variável Exclusividade Sexual

Nota: *** $p \leq 0.001$; N = 985; M = Médias; DP = Desvios-padrão; t = teste t de Student; p = valor de significância; IC = Intervalo de confiança.

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas, relativamente ao género em relação à Exclusividade Sexual. Os participantes do sexo masculino apresentam menores níveis de exclusividade sexual em relação aos participantes do sexo feminino (Tabela 5).

Exclusividade Sexual	Género	N	M	DP	t	p	95% IC	
							Inferior	Superior
	Homens	385	10.914	3.9051	10.490	< 0.001	1.79	2.62
	Mulheres	598	8.692	2.7312	9.736			

Tabela 5 - Diferenças Entre Participantes do Sexo Masculino e Sexo Feminino, em Relação à Variável Exclusividade Sexual

Nota. N = número de sujeitos; M = Médias; DP = Desvios-padrão; t = teste t de Student; p = valor de significância; IC = Intervalo de confiança.

A Tabela 6 apresenta diferenças estatisticamente significativas da Orientação Sexual em relação à Exclusividade Sexual com um TDE médio (g de Cohen = 0.39). De acordo com o teste *post-hoc* HSD de Tukey, as diferenças estatisticamente significativas verificam-se nos participantes que se consideram heterossexuais exclusivos em relação aos participantes que se consideram bissexuais, predominantemente homossexual, ocasionalmente heterossexual e homossexuais exclusivos.

Orientação Sexual	n	M	DP	ANOVA		95% IC	
				F(gl)	P	Inferior	Superior
Exclusividade Sexual				7.38(979)	***		
Heterossexual exclusivo	553	8.89	2.89			8.65	9.13
Predominantemente heterossexual, ocasionalmente homossexual	25	11.68	4.16			9.96	13.40
Predominantemente heterossexual, mais que ocasionalmente homossexual	12	11.25	4.09			8.65	13.85
Bissexual	72	10.36	3.92			9.44	11.28
Predominantemente homossexual, mais que ocasionalmente heterossexual	23	10.30	3.90			8.62	11.99
Predominantemente homossexual, ocasionalmente heterossexual	77	10.43	3.95			9.53	11.32
Homossexual exclusivo	224	10.26	3.70			9.77	10.75

Tabela 6 - Diferenças em Relação à Variável Exclusividade Sexual, Entre Participantes com Diferente Orientação Sexual

Nota: *** $p \leq 0.001$; N = 986; *** $p < 0,001$; M = médias; DP = desvios-padrão; F = estatística F da ANOVA; gl = graus de liberdade; p = nível de significância; IC = intervalo de confiança.

4 | DISCUSSÃO

Os resultados apresentaram um índice de consistência interna moderado a elevado. A análise fatorial exploratória verificou homogeneidade das variáveis, apresentando correlações altas na maioria dos itens. A análise fatorial exploratória verificou a homogeneidade das variáveis ($KMO > 0.80$), considerada boa, apresentando correlações moderadas a elevadas. Tendo em consideração as regras do *eigenvalue* superior a 1 e o *Scree plot*, a avaliação do modelo fatorial permitiu determinar dois fatores (MARÔCO, 2018).

A análise fatorial confirmatória, para testagem do modelo de equação estrutural, inicialmente apresentou índices de qualidade do ajustamento sofríveis, no entanto, a reespecificação do modelo pelos erros estimados pela maior covariância, os níveis de qualidade do ajustamento melhoraram e permitiram apresentar índices de qualidade de ajustamento considerados bons ($\chi^2/df = 1.368$; CFI = 0.98; GFI = 0.98; RMSEA = 0.049). Verificou-se uma boa fiabilidade compósita para o fator Sexualidade e fator Autoestima, assim como a variância extraída média é indicadora de validade convergente adequada para o fator Sexualidade, sendo inferior ao desejável para o fator Autoestima (Cf. MARÔCO, 2014, pp.183-184).

A Exclusividade Sexual (EAES) demonstrou-se preditor do Ajustamento Diádico (DAS), que segundo KURDEK (2009) a monitorização da relação não é um papel individual, mas sim da responsabilidade de ambos os parceiros, construindo-se e aperfeiçoando-se às características da relação. Esta pode ser a razão da existência de uma associação fraca entre as dimensões que compõem a Escala de Avaliação da Exclusividade Sexual (EAES) e as dimensões da Dyadic Adjustment Scale (DAS). KURDEK (2008) defende também que os traços de personalidade, o apoio dos membros da família e amigos, a argumentação, e satisfação influenciam o investimento dos indivíduos na relação.

No presente estudo verificou-se que os problemas de relacionamento influenciam a Exclusividade Sexual. Estes dados vão ao encontro de um estudo realizado por TREAS e GIESEN (2000) que verificaram uma associação do sexo extramarital quando a existência de insatisfação com a relação. A insatisfação com o relacionamento atual, níveis de impulsividade disfuncional e a qualidade do ajustamento à relação predizem significativamente a inclinação de os indivíduos se envolverem em atividades extraconjugais (MCALISTER; PACHANA; JACKSON, 2005; MENDES; PEREIRA, 2013). Para KURDEK (2009) a monitorização da relação diádica está ligada ao compromisso através de processos inter e intrapessoais, sendo a ligação entre a monitorização e compromisso independente dos efeitos de outras variáveis. As características do relacionamento (e.g., comunicação, sexo, segurança e características do parceiro) são fatores que influenciam o término de

um relacionamento (KURDEK, 2006). Um estudo indica de SHERNOFF (2006) não existirem diferenças estatisticamente significativas na satisfação e qualidade do relacionamento em amostras de casais sexualmente exclusivos e casais sexualmente não exclusivos.

Os participantes do sexo masculino apresentam menores níveis de exclusividade sexual, podendo o género ser considerado um preditor significativo nas relações de sexo extraconjugal (MCALISTER; PACHANA; JACKSON, 2005). Os homens estão mais motivados pelo desejo de variedade sexual e a ter sexo extraconjugal com mais frequência em comparação com as mulheres (JOSEPHS; SHIMBERG, 2010). MARK ET AL. (2011) mencionam que a excitação sexual também é considerada um preditor de infidelidade no sexo masculino, em que a maior propensão para a excitação sexual está relacionada com os comportamentos sexuais de risco. Um estudo de casais do mesmo sexo demonstra que a aprovação das normas e expectativas do comportamento masculino estão associadas com acordos de relacionamento que permitem atividade sexual extraconjugal.

Apesar do presente estudo apresentar diferenças estatisticamente significativas relativamente à exclusividade sexual em relação à orientação sexual, pode dever-se ao facto da existência de acordos sexuais de não monogamia serem comuns entre casais homossexuais (PARSONS et al., 2012; WHELDON; PATHAK, 2010). Estes acordos de não monogamia estão associados a níveis de qualidade do relacionamento sexual (PARSONS et al., 2012). KURDEK (2008b) defende que casais do mesmo sexo podem apresentar elevados níveis de qualidade no relacionamento quando apresentam altos níveis de expressividade e capacidade de atribuírem maior importância para o que os atrai no relacionamento (KURDEK, 2008a) e que os fatores que predizem a qualidade do relacionamento (traços de personalidade, comunicação, suporte social e confiança) tendem a ser iguais para casais do mesmo sexo e casais de sexo diferente (KURDEK, 2005).

A construção e validação da Escala de Avaliação da Exclusividade Sexual (EAES), considera-se como um instrumento válido para a avaliação da exclusividade sexual em vários contextos, reforçando o seu maior tributo para a compreensão de questões ligadas ao comportamento sexual, doenças sexualmente transmissíveis, preocupações com a aparência, papel de género, onde se encontram valores descontextualizados da realidade atual.

Devem ter-se em consideração as limitações deste estudo, sendo recomendado a elaboração de outros estudos que possam reforçar as propriedades psicométricas do presente instrumento para a avaliação da exclusividade sexual.

REFERÊNCIAS

- AL-KRENAWI, A.; SLONIM-NEVO, V. Psychosocial and Familial Functioning of Children From Polygynous and Monogamous Families. **The Journal of Social Psychology**, v. 148, n. 6, p. 745–764, dez. 2008.
- BOZON, M. Sexualidade e conjugalidade: a redefinição das relações de gênero na França contemporânea. **Cadernos Pagu**, n. 20, p. 131–156, 2003.
- BRAXTON, D. Policing Sex: Explaining Demons in the Cognitive Economies of Religion. **Journal of Cognition and Culture**, v. 8, n. 1, p. 117–134, 1 abr. 2008.
- CHILISA, B. et al. Contextualized theory-based predictors of intention to practice monogamy among adolescents in Botswana junior secondary schools: Results of focus group sessions and a cross-sectional study. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, v. 26, n. 6, p. 533–540, 17 ago. 2016.
- DE LA CROIX, D.; MARIANI, F. From Polygyny to Serial Monogamy: A Unified Theory of Marriage Institutions. **The Review of Economic Studies**, v. 82, n. 2, p. 565–607, 1 abr. 2015.
- ESPÍRITO-SANTO, H.; DANIEL, F. Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (1): As limitações do $p < 0,05$ na análise de diferenças de médias de dois grupos. **Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social**, v. 1, n. 1, p. 3–16, 2015.
- ESPÍRITO-SANTO, H. M. A.; DANIEL, F. Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (3): Guia para reportar os tamanhos do efeito para análises de regressão e ANOVAs. **Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social**, v. 4, n. 1, p. 43, 28 fev. 2018.
- FRANCESCONI, M.; GHIGLINO, C.; PERRY, M. An evolutionary theory of monogamy. **Journal of Economic Theory**, v. 166, p. 605–628, nov. 2016.
- GARNER, C. et al. Satisfaction in Consensual Nonmonogamy. **The Family Journal**, v. 27, n. 2, p. 115–121, abr. 2019.
- GOMEZ, R.; LEAL, I. Ajustamento conjugal: Características psicométricas da versão portuguesa da Dyadic Adjustment Scale. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 25, p. 625–683, 2008.
- JOSEPHS, L.; SHIMBERG, J. The dynamics of sexual fidelity: Personality style as a reproductive strategy. **Psychoanalytic Psychology**, v. 27, n. 3, p. 273–295, 2010.
- KURDEK, L. A. What Do We Know About Gay and Lesbian Couples? **Current Directions in Psychological Science**, v. 14, n. 5, p. 251–254, out. 2005.
- KURDEK, L. A. The nature and correlates of deterrents to leaving a relationship. **Personal Relationships**, v. 13, n. 4, p. 521–535, dez. 2006.
- KURDEK, L. A. Avoidance motivation and relationship commitment in heterosexual, gay male, and lesbian partners. **Personal Relationships**, v. 14, n. 2, p. 291–306, jun. 2007.
- KURDEK, L. A. Change in relationship quality for partners from lesbian, gay male, and heterosexual couples. **Journal of Family Psychology**, v. 22, n. 5, p. 701–711, 2008a.
- KURDEK, L. A. A general model of relationship commitment: Evidence from same-sex partners. **Personal Relationships**, v. 15, n. 3, p. 391–405, set. 2008b.
- KURDEK, L. A. Assessing the health of a dyadic relationship in heterosexual and same-sex partners. **Personal Relationships**, v. 16, n. 1, p. 117–127, mar. 2009.

MARK, K. P.; JANSSEN, E.; MILHAUSEN, R. R. Infidelity in Heterosexual Couples: Demographic, Interpersonal, and Personality-Related Predictors of Extradysadic Sex. **Archives of Sexual Behavior**, v. 40, n. 5, p. 971–982, out. 2011.

MARÔCO, J. **Análise Estatística como o PASW Statistics (ex-SPSS)**. Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2010.

MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações**. 2ª Edição ed. Lisboa: ReportNumber, 2014.

MARÔCO, J. **Análise Estatística com o SPSS Statistics**. 7. ed. Lisboa: Report Number, 2018.

MARÔCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65–90, 2006.

MCALISTER, A.; PACHANA, N.; JACKSON, C. J. Predictors of young dating adults' inclination to engage in extradysadic sexual activities: A multi-perspective study. **British Journal of Psychology**, v. 96, n. 3, p. 331–350, ago. 2005.

MCKEEVER, N. Is the Requirement of Sexual Exclusivity Consistent with Romantic Love?: Is the Requirement of Sexual Exclusivity Consistent with Romantic Love? **Journal of Applied Philosophy**, v. 34, n. 3, p. 353–369, maio 2017.

MENDES, J. **Monogamia e ajustamento conjugal: Estudo comparativo entre casais do mesmo sexo e casais de sexo diferente**. Mestrado—Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2010.

MENDES, J. C. DA S.; PEREIRA, H. M. Monogamy and Marital Adjustment: A Study of Same Sex Couples and Different Sex Couples. **Psychology, Community & Health**, v. 2, n. 1, p. 28–42, 28 mar. 2013.

PARSONS, J. T. et al. Non-monogamy and sexual relationship quality among same-sex male couples. **Journal of Family Psychology**, v. 26, n. 5, p. 669–677, 2012.

SHERNOFF, M. Negotiated Nonmonogamy and Male Couples. **Family Process**, v. 45, n. 4, p. 407–418, dez. 2006.

TREAS, J.; GIESEN, D. Sexual Infidelity Among Married and Cohabiting Americans. **Journal of Marriage and Family**, v. 62, n. 1, p. 48–60, fev. 2000.

WHELDON, C. W.; PATHAK, E. B. Masculinity and Relationship Agreements among Male Same-Sex Couples. **Journal of Sex Research**, v. 47, n. 5, p. 460–470, 10 set. 2010.

ZARE, B. **Review of studies on infidelity**. In: 3RD INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCED MANAGEMENT SCIENCE. Singapura, 2011. Disponível em: <<http://www.ipedr.com/vol19/34-ICAMS2011-A10054.pdf>>

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA NA ÚLTIMA DÉCADA

Data de aceite: 08/05/2020

Data de Submissão: 06/02/2020

Nívea Moema Moura Silva

Psicóloga, pós-graduada em Desenvolvimento de Pessoas.

Brasília – Distrito Federal

<http://lattes.cnpq.br/2003683245836880>

Anne Caroline Santana de Alencar

Psicóloga, especialista em Gestão de Pessoas.

Brasília – Distrito Federal

<http://lattes.cnpq.br/0529582359205232>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar o campo de publicações em Avaliação Psicológica no Brasil nos últimos 10 anos, utilizando como método uma revisão sistemática da literatura disponível através do Portal CAPES. Para tanto, foram levantados 129 artigos decorrentes de pesquisa utilizando exclusivamente a palavra-chave “*avaliação psicológica*”. A partir dos dados encontrados foi possível perceber um crescimento significativo de artigos publicados no primeiro quinquênio (2010 a 2014) em comparação ao segundo período (2015 a 2019) no decorrer da última década. Um aumento acentuado foi observado no ano de 2013, sendo que os campos de Psicologia e Saúde foram os que mais publicaram sobre o tema. Na última década o maior número

de publicações ocorreu no ano de 2018. Os resultados também indicaram predominância da autoria múltipla e feminina. Através do presente estudo, é possível constatar uma rica multiplicidade literária de temas abordados nos estudos sobre ‘Avaliação Psicológica’ e que a interdisciplinaridade de áreas da Psicologia e Saúde abrangidas nos artigos demonstram uma expansão da aplicação desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação psicológica; testes psicológicos; Satepsi.

PSYCHOLOGICAL EVALUATION: A SYSTEMATIC REVIEW OF BRAZILIAN PRODUCTION IN THE LAST DECADE

ABSTRACT: The aim of the present study was to analyze the publications on ‘Psychological Evaluation’ in the last 10 years in Brazil, through a systematic review of the literature using the CAPES database. The search using only the keyword “psychological evaluation” resulted in a total of 129 articles. A greater number of articles were published in the first quinquennium (2010 to 2014) compared to the second (2015 to 2019). The year of 2013 showed a marked increase and most of the articles published on this year were from the fields of Psychology and Health. In the last decade the largest number of publications occurred in the year 2018. The results also showed that the majority of articles

had a predominantly feminine authorship and also multiple authors. A rich literary multiplicity of themes was also noted in the studies of 'Psychological Assessment' and the interdisciplinarity of areas between Psychology and Health covered in the articles demonstrates an expansion of the use of this tool.

KEYWORDS: Psychological assessment; psychological tests; Satepsi

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação psicológica é um processo que envolve diversas técnicas, métodos e instrumentos com o intuito de coletar informações que contribuirão para a compreensão da demanda investigada e que necessita de um embasamento técnico, científico e ético, corroborando para diminuir os riscos de interpretação subjetivas do psicólogo. Almeida (2009), por exemplo, afirma que a avaliação psicológica resulta da necessidade do psicólogo em compreender os fenômenos internos e externos do comportamento do indivíduo e segundo a autora, as ferramentas disponíveis para esse processo identificam e levantam aspectos individuais e coletivos, bem como o potencial humano para colocar em prática seus conhecimentos e habilidades.

De acordo com Trevizan (2011) e afirmando a multiplicidade de ferramentas que o compõe, o campo da Avaliação Psicológica tem se desenvolvido de modo crescente, deixando de ser percebido como fato isolado e se tornando um processo que combina diferentes técnicas e métodos, entre eles os testes psicológicos, as entrevistas, observação e análise sócio históricas. Possuindo relevância histórica no desenvolvimento da psicologia como ciência e como profissão, no contexto nacional e internacional, podendo fornecer informações importantes sobre sintomas, personalidade, diagnóstico e prognóstico do paciente, auxiliando no desenvolvimento de estratégias terapêuticas.

Os autores Bueno e Peixoto (2018) afirmam em seu trabalho sobre a avaliação psicológica no Brasil e no mundo que, no Brasil, essa área foi incluída na própria Lei Federal nº 4.119 (1962), que regulamentou a profissão de psicólogo no país e, entre outras coisas, estabelecia apenas uma função como privativa do psicólogo: a utilização de métodos e técnicas psicológicas para fins de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento. Com base nisso, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) considera que os testes psicológicos se enquadram nessa definição e, por isso, se constituem em métodos ou técnicas de uso privativo dos psicólogos.

Como forma de entender a expansão do campo no Brasil, foi realizada neste trabalho uma pesquisa sistemática da literatura sobre o assunto. A análise da produção científica se faz pertinente em todas as áreas do conhecimento, visto que, segundo Witter (1999), essa análise metodológica denominada de metaciência, possibilita

verificar a qualidade do que tem sido publicado, sendo viável a visualização de mudanças nas subáreas de conhecimento e, até de assuntos específicos.

Passados quase dez anos desde a revisão realizada por Barroso (2010) e considerando a importância social e técnico-científica de uma análise contínua do tema, o presente estudo teve por objetivo realizar uma revisão sistemática da produção científica em “Avaliação Psicológica”, com base em artigos publicados em periódicos nacionais de Psicologia, na língua portuguesa, no período entre 2010 e 2019, no Portal de Periódicos da Capes.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme a Resolução nº 09/2018, a Avaliação Psicológica é definida como um processo estruturado de investigação de fenômenos psicológicos, de atribuição e uso exclusivo do psicólogo, composto de métodos, técnicas e instrumentos, abarcando os seguintes tipos: escalas, inventários, questionários e métodos projetivos/expressivos, para fins de padronização desta Resolução e do SATEPSI. Ainda segundo a Resolução que estabelece as diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica, o objetivo do processo avaliativo é o de prover informações à tomada de decisão, no âmbito individual, grupal ou institucional, com base em demandas, condições e finalidades específicas.

A avaliação psicológica passou por importantes mudanças na história da Psicologia Brasileira, desde a ampliação de pesquisas científicas como uma avaliação e normatização mais criteriosa da qualidade dos instrumentos avaliativos e engajamento de pesquisas interessadas nos campos do tema, aumentando a credibilidade do uso de avaliações psicológicas no país. Um dos grandes marcos foi a criação em 2003 do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), sistema informatizado que certifica e envolve uma avaliação técnico-científica contínua e criteriosa dos instrumentos psicológicos submetidos à apreciação da Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica do Conselho Federal de Psicologia (CFP), sendo reconhecido por órgãos internacionais vinculados à área (REPPOLD e NORONHA, 2018).

Os instrumentos de avaliações podem ser conduzidos em diversos contextos, desde que exista a necessidade de mensurar uma determinada característica (variável) de forma confiável e com menos interferência subjetiva. A avaliação psicológica abarca hoje uma pluralidade de práticas diagnósticas que podem ou não recorrer a instrumentos estruturados e padronizados ou de outras técnicas e procedimentos menos estruturados, e o que define a escolha de determinada estratégia é a experiência do avaliador e o contexto demandante, podendo ser flexibilizados e adaptados para atender às peculiaridades de cada caso (ARAÚJO,

2007).

Primi (2010) reforça que área de avaliação psicológica necessita de um avanço no conhecimento sobre metodologia e métodos quantitativos para se desenvolver, sendo relevante que isso aconteça para reforçar a importância da contribuição e a riqueza de informações que podem ser obtidas quando utilizados métodos de avaliação diversificados, reforçando a relevância social, a necessidade do engajamento de maiores estudos literários e produção técnico-científica do tema.

3 | METODOLOGIA

Essa revisão foi conduzida a partir dos artigos encontrados no Portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), única base de dados eletrônica consultada, através de busca manual. O Portal de Periódicos eletrônicos da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza, às instituições de ensino, produção científica nacional e internacional. Devido a isso, acredita-se que esta base contém artigos que ilustrem e representem, de forma relevante, o tema a ser pesquisado. As bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) estão incluídas no Portal Capes.

Foram, portanto, incluídos nesta revisão artigos de pesquisa selecionados, que preencheram os seguintes critérios: a) artigos e artigos de revisão, b) disponíveis integralmente no Portal Capes, c) publicados no Brasil e em língua portuguesa, d) entre os anos de 2010 e 2019 e que contenha o seguinte unitermo em seu resumo: “Avaliação Psicológica”.

Para a análise quantitativa o levantamento realizado no período de dezembro de 2019 incluiu a distribuição das publicações com o descritivo “Avaliação Psicológica” na lacuna de tempo entre 2010 e 2019, procurando identificar os principais assuntos (palavras-chave) abordados nos artigos publicados sobre o tema. Na coleta de dados sobre o assunto, com base nos critérios de Witter (2006), buscou-se explorar e avaliar a publicação quanto à sua autoria e multidisciplinariedade.

Este estudo mostra-se pertinente primeiramente por abranger as últimas duas décadas de produção sobre o tema, contemplando também os dez anos seguintes ao período abrangido por Barroso em sua apreciação crítica realizada em 2010. Adicionalmente, o caráter sistemático da presente revisão juntamente com o acesso às bases de dados online, disponibilizam um grande número de publicações, o que permite busca mais abrangente e compreensão comparativa dos antecedentes e atualidade para a busca de novos estudos sobre o tema.

4 | RESULTADOS

O levantamento das produções permitiu identificar 129 artigos disponíveis na base de dados Scielo (Scientific Eletronic Library Online) que preencheram os critérios de inclusão nesta revisão, sendo que destes, 02 artigos foram eliminados da revisão por não conterem o termo “avaliação psicológica” no resumo ou sequer ao longo do texto. Dessa forma, foram considerados para essa pesquisa, realizada entre dezembro de 2019, o total de 127 artigos que cumpriam os critérios selecionados.

4.1 Autoria

Quanto à autoria e gênero dos trabalhos levantados, a maior proporção foram as categorias de autoria múltipla (81,1%) e do gênero feminino (70,2%), sendo as que mais apresentaram publicações com o unitermo pesquisado no levantamento de dados. No caso da autoria feminina, a discussão se insere num âmbito maior, no qual se deve considerar a psicologia como uma profissão que, historicamente tem o predomínio de mulheres, consequentemente justificando o motivo da maioria dos estudos serem realizados por esse gênero.

Autoria	N	%
Única	24	18,9%
Múltipla	103	81,1%
TOTAL	127	100

Tabela 1 - Distribuição dos artigos por autoria

Gênero	N	%
Feminino	261	70,2%
Masculino	111	29,8%
TOTAL	372	100

Tabela 2 - Distribuição dos artigos por gênero (feminino ou masculino).

4.2 Período de Publicação

Nos resultados encontrados, elaborou-se o Gráfico 1, que contém os dados de distribuição de artigos conforme o período de publicação (ano). Assim sendo, é possível perceber que houve um decréscimo do número de publicações no decorrer da última década (2010 a 2019), retornando no ano de 2018 um aumento considerável de trabalhos, se tornando o ano com mais publicações (18%) sobre o assunto no período estudado.

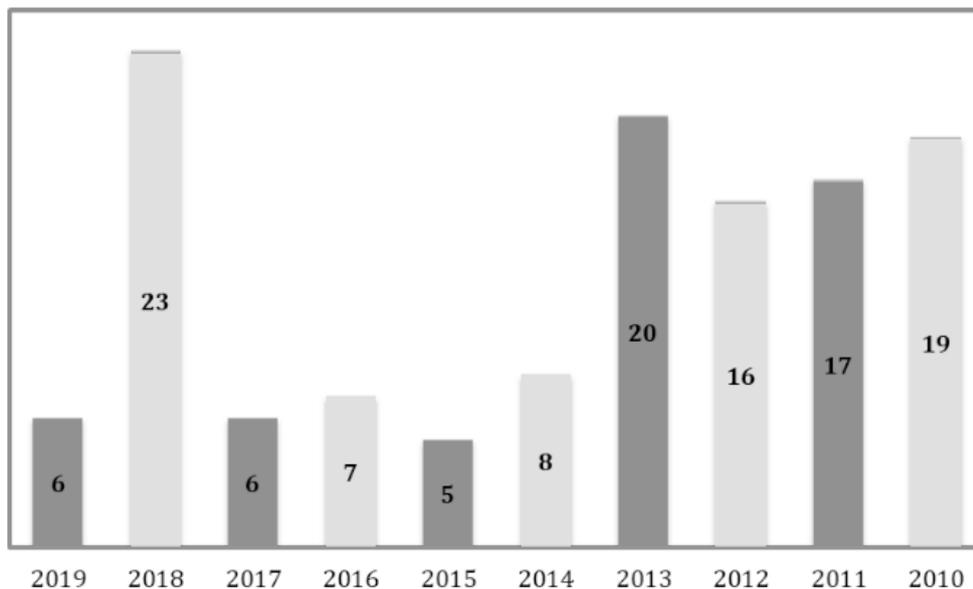


Gráfico 1 - Quantidade de periódicos por ano de publicação.

A análise da distribuição das publicações considerando-se os termos investigados, evidencia maior número de publicações com uso do termo “avaliação psicológica”, nos primeiros períodos do levantamento. Cano e Sampaio (2007) sugerem que é necessário considerar, ao analisar o aumento de publicações, que houve um aumento da utilização da internet durante a última década, o que facilitou o acesso aos dados de pesquisa, publicação e divulgação.

Além disto, com a Resolução nº 09/2018 que resolve das diretrizes básicas para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional do psicólogo e revogou as resoluções anteriores, endossou os avanços na área de avaliação psicológica e maior rigor nos critérios da avaliação da qualidade dos testes, inclusive fomentou o aumento de produções e estudos no tema (REPPOLD e NORONHA, 2018). Seguidos dos anos 2010-2013, que são os intitulados de maior representatividade temática sobre avaliação psicológica no Brasil e na profissão.

4.3 Áreas Temáticas

O Portal de Periódicos da Capes dividiu as áreas temáticas de publicação de acordo com a Tabela 3 abaixo. Nele é possível notar uma multiplicidade de temas que incluem também outras áreas da saúde além de psicologia, como enfermagem (n=5) e medicina (n=4). A tabela mostra que na área de ciências humanas, a Psicologia apresenta o maior número de periódicos que continham os termos buscados.

A partir da quantidade de periódicos e análise de suas abordagens, é possível evidenciar o interesse de inúmeras áreas do conhecimento pelo tema, assumindo a sua importância e a necessidade de compreender o ser humano por diversas perspectivas. A coleta e interpretação de dados em um conjunto de procedimentos

possibilitam um diagnóstico confiável, ressaltando que se trata dos estudos de investigação e trabalho interdisciplinar, que dentre as áreas, compete ao psicólogo realizar o processo avaliativo com bases nos aspectos técnicos e teóricos da ciência psicologia.

Áreas Temáticas	N	%
Psicologia (Multidisciplinar)	66	44,3%
Psicologia	37	24,8%
Saúde pública, ambiental e ocupacional	9	6,0%
Física (Multidisciplinar)	8	5,4%
Reabilitação	8	5,4%
Enfermagem	5	3,4%
Medicina (Geral e interna)	4	2,7%
Neurociências	4	2,7%
Psicologia (Educativa)	4	2,7%
Psiquiatria	4	2,7%
TOTAL	149	100

Tabela 3 - Quantidade de periódicos por área temática.

Com o objetivo de verificar os principais assuntos que estão sendo abordados juntamente com o tema “avaliação psicológica”, foi realizado um levantamento das palavras-chave contidas em cada uma das 127 produções. Elas foram escolhidas por serem consideradas uma síntese deste estudo, delimitando-o e diferenciando-o dos demais. Ao todo, foram encontradas 322 diferentes palavras-chave, sendo na tabela 4 os termos que apareceram com mais frequência.

Palavra-Chave	N	%
Avaliação Psicológica	41	23,2%
Testes Psicológicos	13	7,3%
Psicologia	11	6,2%
Qualidade de vida	8	4,5%
Validade	8	4,5%
Ansiedade	7	4,0%
Depressão	7	4,0%
Criança	6	3,4%
Ética	6	3,4%
Linguagem	6	3,4%
Psicometria	6	3,4%
Adolescente	5	2,8%
Dor	5	2,8%
Formação	5	2,8%
Formação de Psicólogos	5	2,8%

Abuso Sexual	4	2,3%
Avaliação	4	2,3%
Atuação do Psicólogo	3	1,7%
Biografia	3	1,7%
Cirurgia	3	1,7%
Direitos Humanos	3	1,7%
História da Psicologia	3	1,7%
Idoso	3	1,7%
Metaciência	3	1,7%
Psicologia Clínica	3	1,7%
Psicologia do Trânsito	3	1,7%
Psicologia Hospitalar	3	1,7%
TOTAL	177	100

Tabela 4 - Palavras-chave mais frequentes nas publicações.

A tabela 5, a seguir, evidencia as áreas da Psicologia citadas nos artigos analisados. Ressaltando áreas da Psicologia Hospitalar (n=3) e Psicologia da Saúde (n=5) que reafirmam os dados contidos na tabela 3, em que a área da saúde é uma das mais representativas e grande adeptas do processo de avaliação psicológica.

Palavra-Chave	N	%
Psicologia Clínica	3	17,6%
Psicologia do Trânsito	3	17,6%
Psicologia Hospitalar	3	17,6%
Psicologia da Saúde	2	11,8%
Psicologia Pediátrica	2	11,8%
Psicologia Escolar	1	5,9%
Psicologia Forense	1	5,9%
Psicologia Jurídica	1	5,9%
Psicologia Médica	1	5,9%
TOTAL	17	100

Tabela 5 - Áreas da Psicologia citadas como palavras-chave nas publicações.

É possível inferir que concomitantemente com a expansão da avaliação psicológica, ampliaram-se também os contextos de atuação da psicologia nos últimos anos, com novas possibilidades de exercícios da profissão. Ainda, a Constituição Federal de 1988 inseriu no ordenamento jurídico políticas públicas que ampliaram a concepção da saúde no Brasil, dessa forma, o reconhecimento da psicologia como profissão da área da saúde agregou de forma a considerar a vida em sua totalidade nos processos de saúde e doença.

Observa-se na próxima tabela, a quantidade de palavras-chave da área da

saúde que aparecem em conjunto com o termo avaliação psicológica, reforçando a aplicação da prática da psicologia no campo da saúde, independente da vertente de conhecimento, técnica ou integração com outras ciências, mas em um exercício amplo e diversificado. Os autores Capitão, Scortegagna e Baptista (2005) apontam que a avaliação psicológica tem acompanhado a evolução do conceito de saúde, sendo esta não considerada apenas como ausência de sintomas e que as doenças podem ser multideterminadas, incluindo o envolvimento de aspectos psicológicos de múltiplos fatores que precisam ser avaliados. O desenvolvimento de protocolos de avaliação psicológica permite a psicologia na saúde ter evidências e importância científica de resultados práticos e tratamentos mais eficientes, e podem ser considerados guias específicos para especialidades e serviços com características diversas.

Palavra-Chave	N	%
Psicologia da Saúde	2	15,4%
Saúde do Trabalhador	2	15,4%
Comportamento de Saúde	1	7,7%
Enfermagem em Saúde Comunitária	1	7,7%
Política de Saúde	1	7,7%
Profissional de Saúde	1	7,7%
Promoção da Saúde	1	7,7%
Saúde Infantil	1	7,7%
Saúde Mental	1	7,7%
Saúde Ocupacional	1	7,7%
Saúde Pública	1	7,7%
TOTAL	13	100

Tabela 6 – Palavras-chave da saúde citadas nas publicações.

Na tabela 7 nota-se que a diversidade de áreas que estão sendo abordadas juntamente com o assunto da avaliação psicológica. A despeito do alto número de artigos em que aparecia a palavra-chave “psicologia”, filtrada durante o levantamento, foi possível identificar que várias áreas majoritariamente do campo da saúde estão sendo tratadas juntamente com o assunto da avaliação psicológica, não sendo o tema exclusividade nos artigos de Psicologia.

Palavra-Chave	N	%
Enfermagem em Saúde Comunitária	1	16,7%
Enfermagem Geriátrica	1	16,7%
Enfermagem Pediátrica	1	16,7%
Fisioterapia	1	16,7%
Fonoaudiologia	1	16,7%
Gastroenterologia	1	16,7%
TOTAL	6	100

Tabela 7 - Palavras-chave com áreas da saúde que pesquisaram sobre avaliação psicológica.

As abordagens do processo avaliativo juntamente com a abordagem de técnicas extrapolam publicações que falam especificamente de psicologia e vem atravessando diferentes contextos da aplicabilidade dos instrumentos na compreensão integral das características de determinado indivíduo ou grupo. Isto reforça que dependendo dos objetivos da avaliação psicológica, a compreensão poderá abranger aspectos psicológicos de natureza diversa e que a qualidade do conhecimento alcançado depende da escolha de instrumentos/estratégias que maximizem a qualidade do processo avaliativo (COMISSÃO CONSULTIVA EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 2013).

5 | CONCLUSÃO

O estudo possibilitou identificar um crescimento significativo no primeiro quinquênio em comparação ao segundo período referente ao número de publicações no decorrer da última década (2010 a 2019), com aumento acentuado nos anos de 2013 e 2018, provavelmente devido as repercussões documentais de resoluções, sistemas normativos e ações engajadoras sobre avaliação psicológica no Brasil. Os campos da Psicologia e Saúde em geral foram os que mais publicaram as obras analisadas, sendo predominantemente autoria múltipla e feminina. O trabalho possibilitou constatar uma rica multiplicidade de temas abordados nos estudos sobre “avaliação psicológica” e que a multidisciplinariedade abrangida nos artigos demonstra a expansão da utilização do processo de avaliação psicológica em diversos contextos.

De acordo com Joly et. Al. (2010), a expansão de pesquisas relacionadas à testagem psicológica pode estar relacionada também à Resolução nº 02/2003, revogada posteriormente pela Resolução nº 09/2018 do Conselho Federal de Psicologia, que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos, revogando a Resolução CFP anteriores (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2003). Esta evolução indica e reafirma historicamente a necessidade de estudos psicométricos para as avaliações psicológicas, incluindo os testes psicológicos, utilizados para fins profissionais. Para atender a tal demanda e normatizar a qualidade dos instrumentos, foi criado, no Conselho Federal de Psicologia, o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI). É importante ressaltar, conforme Primi (2010), que o mau uso dos instrumentos psicológicos reforça a necessidade de constante reflexão sobre estas práticas, mas de forma construtiva, com o objetivo de diminuir a carga de preconceitos subjetivos existentes. Neste âmbito, foi possível observar durante a pesquisa dos termos-chaves, uma incidência relacionada à validade como “validade e psicomетria”, sendo “testes psicológicos” o termo mais frequente depois da palavra-chave pesquisada como

tema desta pesquisa.

Ainda de acordo com o autor, em seu trabalho realizado em 2010 com a temática “Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro”, ele evidencia que no cadastro do SATEPSI, em 2004, havia 106 testes avaliados, sendo 51 desfavoráveis (48,1%). Em 2010, havia 214 testes, sendo 77 desfavoráveis (35,9%), 114 favoráveis (53,2%) e 23 em processo de análise (10,7%). Portanto, concluiu que durante o período em que pesquisou, o número de testes praticamente dobrou. Essa medida provocou uma série de efeitos indiretos na área, tais como a melhoria da qualidade científica dos testes, o aumento do investimento no desenvolvimento de instrumentos, o aquecimento do mercado de testes, uma divulgação de princípios técnicos da qualidade dos testes entre os profissionais e estudantes, de forma que o Satepsi se tornou uma referência para se lidar com outros setores da sociedade, consumidores da avaliação psicológica.

Considerando quase uma década passada, é importante ressaltar que os testes ainda aparecem como parte importantíssima do processo e continuam sendo alvo de interesse dos pesquisadores. Em dezembro de 2019 constavam 91 desfavoráveis (34,6%), sendo destes, 33 estudos de normatização vencidos nos anos de 2018 e 2019. Dos demais testes havia 164 favoráveis (62,4%), 08 em processo de avaliação (3%) e 16 instrumentos não privativos (que não correspondem à definição de teste psicológico, mas podem ser utilizados por psicólogos na sua atividade profissional como procedimentos e recursos auxiliares). Mesmo com a melhoria dos instrumentos e avanços na produção de novos meios avaliativos, ainda são poucos conhecidos, não há qualificação e formação profissional suficiente para a utilização técnica destes, bem como ainda é limitado a aplicabilidade dos serviços psicológicos para a sociedade como um todo.

É possível notar que apesar de algumas áreas de aplicação da avaliação psicológica estarem em amplo desenvolvimento (como saúde), outras áreas como, por exemplo, avaliação psicológica de pessoas no contexto organizacional, ainda são incipientes, não aparecendo esse campo nas buscas. A psicologia hospitalar e do trânsito tem demonstrado interesse no estudo do processo de avaliação psicológica. Apesar disso, a avaliação psicológica pode e deve ser aplicada em diversos contextos, seja no hospital, empresas, políticas públicas, dentre outras e a criação de estudos nessas diversas áreas contribuiria de forma a trazer entendimentos sobre as especificidades de cada ambiente e seus desafios.

Não apenas os psicólogos, mas como os profissionais de diversas áreas possíveis da utilização de avaliação psicológica, devem contribuir com o avanço da produção científica sobre as possibilidades de utilização destes recursos avaliativos que fornecem elementos seguros e suficientes para a tomada de decisão nos vários contextos, sendo ainda mais promissora as perspectivas futuras de estudos e

conhecimentos no tema.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Flavia Aragones. **Perspectivas e desafios da avaliação psicológica nas organizações** em CARDOSO, Lucila Moraes. Aspectos práticos da avaliação psicológica nas organizações. Psico-USF (Impr.), Itatiba, v.14, n.3, p.389-390, dez. 2009. Disponível em: (<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n3/v14n3a15.pdf>). Acesso em: 10 dez. 2019.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. **Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica**. Psicologia: Teoria e Prática. vol. 9, núm. 2, 2007, pp. 126-141. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, Brasil. 2007. ISSN: 1516-3687. Disponível em: (<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193818620008>). Acesso em: 12 jan. 2020.
- BARROSO, Sabrina Martins. **Avaliação psicológica: análise das publicações disponíveis na SciELO e BVS-Psi**. Fractal, Rev. Psicol. Rio de Janeiro. vol.22, n.1, pp.141-154, Abr. 2010. ISSN 1984-0292. Disponível em: (<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n1/v22n1a11.pdf>). Acesso em: 09 dez. 2019.
- BUENO, José Maurício Haas; PEIXOTO, Evandro Morais. **Avaliação Psicológica no Brasil e no Mundo**. Psicologia: Ciência e Profissão Jun/Set. 2018 v. 38 n°3, 108-121. Disponível em: (<https://doi.org/10.1590/1982-3703000208878>). Acesso em: 11 dez. 2019.
- CANO, Débora Staub; SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes. **O Método de Observação na Psicologia: Considerações sobre a Produção Científica**. Universidade Federal de Santa Catarina. Interação em Psicologia, 11(2), p. 199-210. Curitiba, dez.2007. Disponível em: (<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/6849/8141>). Acesso em: 11 dez. 2019.
- CAPITÃO, Cláudio Garcia; SCORTEGAGNA, Silvana Alba; BAPTISTA, Makilim Nunes. **A importância da avaliação psicológica na saúde**. Avaliação Psicológica, Porto Alegre. v.4. n.1. pp. 75-74. Jun. 2005. Disponível em: (<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v4n1/v4n1a09.pdf>). Acesso em: 12 jan. 2020.
- COMISSÃO CONSULTIVA EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA Conselho Federal de Psicologia – CFP. **Cartilha Avaliação Psicológica**. 2013a. Disponível em: (<http://satepsi.cfp.org.br/docs/cartilha.pdf>). Acesso em: 11 jan. 2020.
- JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; BERBERIAN, Arthur de Almeida; ANDRADE, Regina Gioconda de; TEIXEIRA, Tatiana Cristina. **Análise de teses e dissertações em avaliação psicológica disponíveis na BVS-PSI Brasil**. Psicol. cienc. prof. vol.30, n.1, pp.174-187. Brasília, 2010. ISSN 1414-9893. Disponível em: (<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a13.pdf>). Acesso em: 12 jan. 2020.
- PRIMI, Ricardo. **Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro**. Psic.: Teor. e Pesq., v.26, n.spe, p.25-35, Brasília, 2010. Disponível em: (<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a03v26ns.pdf>). Acesso em: 19 jan. 2020.
- REPPOLD, Caroline Tozzi; NORONHA, Ana Paula Porto. **Impacto dos 15 Anos do Satepsi na Avaliação Psicológica Brasileira**. Psicol. cienc. prof., v.38, n.spe, p.6-15, Brasília, 2018. Disponível em: (<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v38nspe/1982-3703-38-nspe1-0006.pdf>). Acesso em: 12 jan. 2020.
- TREVIZAN, Maria Júlia. **Contextos em que a avaliação se insere**. In Conselho Federal de Psicologia. Ano da avaliação psicológica: Textos geradores (pp. 121-125). Brasília, 2011. Conselho Federal de Psicologia.
- WITTER, Geraldina Porto. **Metaciência e leitura**. In: Witter, G. P. (Org.), Leitura: textos e pesquisas. Alínea. pp. 13-22. Campinas, SP, 1999.
- WITTER, Geraldina Porto. **Produção científica: escalas de avaliação**. In: Comunicação e Produção Científica. p.261-185. São Paulo: Angellara, 2006.

PSICOLOGIA E A QUALIDADE DE VIDA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS COM AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM CAETANÓPOLIS-MG

Data de aceite: 08/05/2020

Data de submissão: 06/02/2020

Emmanuelle Fernanda Barbosa

Hospital Dr. Pacífico Mascarenhas de
Caetanópolis – Minas Gerais
Caetanópolis – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2245717974805795>

Sara Angélica Teixeira da Cruz Silva

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0269100599117279>

Alberto Mesaque Martins

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS)
Campo Grande – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4960336011673287>

RESUMO: Introdução: As Práticas Integrativas e Complementares (PICs), introduzidas no SUS, em 2006, se fundamentam por terapêuticas estimulantes dos mecanismos naturais de manutenção e promoção da saúde e corroboram para a ampliação dos cuidados em saúde. Dentre das práticas oferecidas pelas PICs, encontra-se a ginástica Lian Gong oferecida como serviço ambulatorial pelo Hospital Dr. Pacífico Mascarenhas para usuários do SUS da cidade de Caetanópolis-MG. Objetivo: Este estudo busca analisar as concepções de 34 mulheres

com 61 a 70 anos, usuárias desse serviço, sobre as contribuições das PICs para sua qualidade de vida e promoção da saúde. Métodos: Utilizou-se o instrumento de pesquisa Whoqol-bref que avalia cinco domínios de qualidade de vida. Em conjunto, foi realizado um grupo focal com 13 das participantes. Resultados: Os resultados do Whoqol-bref mostraram escores satisfatórios de qualidade de vida (72,4%) das praticantes. No grupo focal, os resultados da análise de conteúdo mostraram que a ginástica trouxe para elas benefícios da atenuação das dores corporais, diminuição do estresse e da ansiedade. Além disso, o autocuidado proporcionado na ginástica é significativo, pois as participantes relatam cuidar pouco de si. Considerações finais: Percebe-se que o uso das PICS aliadas às práticas biomédicas sugerem maior proximidade e (re)conhecimento de si mesmo, além de possibilitar o cuidado em saúde de forma autônoma.

PALAVRAS-CHAVE:

Terapias Complementares; Mulheres; Qualidade de Vida; Promoção da Saúde.

**PSYCHOLOGY AND QUALITY OF LIFE:
CONSTRUCTING DIALOGUES WITH
INTEGRATIVE AND COMPLEMENTARY
PRACTICES IN CAETANÓPOLIS-MG**

ABSTRACT: Introduction: The Integrative and

Complementary Practices (PICs) introduced in SUS in 2006 are based on therapies that stimulate the natural mechanisms for maintaining and promoting health and corroborate the expansion of health care. Among the practices offered by PICs is the Lian Gong gymnastics offered as an outpatient service by Dr. Pacifico Mascarenhas Hospital for SUS users from the city of Caetanópolis-MG. Objective: This research aims to analyze the opinion of 34 women with 61 to 70 years, users of this service, about the contributions of PICs to their quality of life and health promotion. Methods: The Whoqol-bref survey instrument was used to evaluate five domains of quality of life. Together, a focus group was held with 13 participants. Results: The results of the Whoqol-bref showed satisfactory quality of life scores (72.4%). In the focus group, the results of the content analysis showed that gymnastics brought benefits to them from the attenuation of body pain, decreased stress and anxiety. In addition, the self-care provided in gymnastics is significant, because the participants report taking little care of themselves. Final considerations: It can be seen that the use of PICS allied to biomedical practices suggest a greater proximity and (re)knowledge of oneself, besides enabling health care autonomously.

KEYWORDS: Complementary Therapies. Women. Quality of Life. Health Promotion.

INTRODUÇÃO

A construção do conceito de saúde e doença foi acompanhada por mudanças históricas, sociais, econômicas, políticas, entre outras. Por exemplo, historicamente, na Grécia antiga, se observava o equilíbrio entre ambiente, o modo de vida e a própria natureza humana composta por humores e paixões (CAPRA, 2006; SCLAR, 2007). No Oriente, a concepção de saúde se assemelhava ao postulado hipocrático relacionando a saúde ao equilíbrio de fluidos corporais. Os orientais, ainda nos dias atuais, associam saúde a forças e energias vitais que circulam no corpo em fluxo contínuo (BACKES et al., 2009; SCILAR, 2007; CAPRA, 2006).

No século XVI surgiam os estudos empíricos sobre a saúde, que culminaram no desenvolvimento de práticas de higiene e saúde pública (BACKES et al., 2009). René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626) ao edificarem as bases da ciência moderna difundiram uma concepção reducionista do corpo humano e dos aspectos psicológicos, sociais e ambientais envolvidos na saúde (RODRIGUES & GRUBBA, 2012; CAPRA, 2006). A tendência reducionista teve como consequência a concepção fragmentada do corpo e do sujeito adoecido no processo de saúde, que acabou se tornando ineficiente para a dinâmica do cuidado (KOIFMAN, 2001; GUEDES *et al.*, 2006).

A concepção de saúde oriental permitiu que se criasse um paralelo com o conceito empregado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a partir do século XX. Sua tradição cultua a integralidade dos fenômenos naturais e sociais, que auxiliou no reconhecimento de que determinantes sociais podem dificultar o

acesso igualitário à saúde. Neste sentido, OMS, ao final da década de 1970 buscava garantir os ideais de saúde para todos com planos e ações do Programa de Medicina Tradicional (CAPRA, 2006; ALMA-ATA, 1978).

Desde então, tem reconhecido e incentivado a implementação da Medicina Tradicional e Complementar/Alternativa (MT/MCA) nos sistemas de saúde nacionais. Dessa forma, o acesso à saúde para todos vem sendo implementado no Brasil, desde a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) ocorrida em 1988 com a nova constituição. Tais mudanças embasaram os três preceitos básicos formulados pelo SUS, quais sejam: a universalidade, a equidade e a integralidade (BRASIL, 2009). Os pilares inscritos desde a integralidade até a participação popular permitiram, a partir de 2006, a institucionalização da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) na atenção da saúde pública brasileira. Esta política fez com que as Práticas Integrativas e Complementares (PICs) fossem implementadas no SUS (BRASIL, 2006a).

As PICs se estabeleceram num contexto favorável para a sua disseminação entre vários países. Havia a urgência mundial em criar e efetivar ações de proteção e eficiência nos cuidados primários à saúde. Além disso, a crise da medicina se destacou principalmente pelo alto custo tecnológico dos serviços, sem uma relativa melhora na qualidade de vida da população (BRASIL, 2006). Apesar de sua legitimação em 1978, por meio da Declaração de Alma-Ata e da sua recomendação pela OMS, o maior desafio enfrentado pelas PICs, na atualidade, diz respeito à predominância do modelo biomédico no campo da saúde. Essa posição relega as ações das práticas integrativas a um enquadramento de subjugação, adaptação, e, além disso, ficam sujeitas ao proceder da biomedicina que lentifica a absorção e o estudo de suas práticas. A exemplo disso, as práticas de Acupuntura e Homeopatia são reconhecidas pelo Conselho Federal de Medicina brasileiro, mas são pouco conhecidas e utilizadas por médicos e acadêmicos (THIAGO; TESSER, 2011; ISCHKANIAN, PELICIONI, 2012; TESSER, SOUSA, 2012; OLIVEIRA, 2013).

Práticas Integrativas E Complementares

De acordo com o Centro Nacional de Medicinas Alternativas e Complementares do Instituto Nacional de Saúde dos Estados Unidos (*National Center of Complementary and Alternative Medicine – NCCAM*), o conceito de “complementar” significa que “a prática é utilizada concomitantemente com a medicina convencional” (HEBERLÊ, 2013; p.23). Em contrapartida, o conceito de “alternativo”, por sua vez, diz que “a prática é utilizada em substituição à medicina convencional” (idem). Por último é possível dizer que, o conceito de “integrativo” indica as ações da Medicina Integrada, que combina práticas convencionais e práticas complementares, assegurando

qualidade, efetividade e segurança pressupostas na ciência (HEBERLÊ, 2013; OTANI, BARROS, 2011; SANTOS; TESSER, 2012; MONTEIRO, 2012).

De forma geral, as PICs estimulam mecanismos naturais de prevenção de agravos, promoção, manutenção e recuperação da saúde (HERBELÊ, 2013). Elas disponibilizam tecnologias seguras e de baixo investimento, e propiciam o desenvolvimento do vínculo terapêutico através da atenção humanizada e ampliada do processo saúde, doença e cuidado. Particularmente, no Brasil as técnicas adotadas pelo Ministério da Saúde (MS) foram o uso da fitoterapia, homeopatia, medicina tradicional chinesa, medicina antroposófica, termalismo-crenoterapia e outras (BRASIL, 2006a; HEBERLÊ, 2013).

Muitos estudos têm sido realizados sobre os benefícios das PICs, como, por exemplo, a importância do *reiki* na recuperação de pacientes acometidos pelo câncer, e também em pacientes com epilepsia, demência e Mal de Alzheimer (OLIVEIRA, 2013). Oliveira (2013) mostrou em revisão bibliográfica os efeitos da prática do *reiki* na redução dos níveis de estresse, ansiedade e depressão, e aumento da percepção de bem-estar em idosos. Lima (2012) apontou os significados sobre as PICs construídos por profissionais e usuários do serviço de saúde da região Metropolitana de Belo Horizonte/Minas Gerais. Foi possível perceber que as PICs estão relacionadas ao reconhecimento das mudanças comportamentais que favoreceram o autocuidado, a autonomia, a socialização e o vínculo. O autor evidenciou ainda a corresponsabilização na manutenção do próprio estado de saúde contribuindo para a melhoria da qualidade de vida.

A qualidade de vida, tema pertinente nos estudos das PICS, vem ao longo dos anos sendo relacionadas à promoção da saúde e ocupando espaço no cenário de discussão de diversos autores em diferentes abordagens. Nas áreas das ciências humanas e biológicas, essa temática tem como propósito ampliar a avaliação dos determinantes voltados para o controle ou diminuição dos sintomas, ou ainda na relação entre mortalidade e expectativa de vida (FLECK *et al.*, 1999). A qualidade de vida tem sido adotada, muitas vezes, como sinônimo de saúde (FLECK *et al.*, 1999), condições de vida e de parâmetros subjetivos, como: o “amor, liberdade, solidariedade e inserção social, realização pessoal e felicidade” (MINAYO *et al.*, 2000, p.9). Em busca de conceitos mais ampliados e com maior consistência, a OMS reuniu um grupo de pessoas chamado *World Health Organization Quality of Life – Grupo Whoqol* e conceituou que os determinantes para a qualidade de vida estão relacionados à “percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores em que vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (FLECK *et al.*, 1999, p. 34).

Dessa forma, é do interesse desse trabalho trazer outros olhares sobre qualidade de vida a fim de corroborar com o conceito trabalhado pelo Whoqol. Embora não seja

o objetivo aprofundar nas especificidades da Medicina Tradicional Chinesa, cabe aqui inserir sua possível aproximação com os conceitos de saúde, *promoção da saúde e qualidade de vida* (CINTRA, PEREIRA, 2012). É também importante esclarecer que esta pesquisa tem como intermédio de investigação mulheres praticantes do Lian Gong, prática conhecida por atingir êxito na melhora de dores musculares e nas articulações (MING, SHEN, 2000). A ginástica é realizada através de exercícios de movimentos leves, firmes, contínuos e de baixo impacto, sem restrições de idade ou sexo e promove ao praticante o avanço gradual na execução dos exercícios associados à respiração. Busca-se, com isso, a melhora do bem-estar físico, da capacidade de concentração dos praticantes e da percepção das restrições do próprio corpo (MING, SHEN 2000). Por fim, trata-se de um serviço de saúde pouco oneroso, que permite se instalar ao ar livre em espaços de promoção da saúde (BRASIL, 2006).

MÉTODO

O presente estudo tem como objetivo investigar as contribuições das PICs para a promoção da saúde física, psíquica e social de 34 mulheres, residentes na cidade de Caetanópolis-MG usuárias dos SUS e praticantes da ginástica Lian Gong. Para tanto, foi aplicado o instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (Whoqol-bref) em todas as participantes, e também foi realizado um grupo focal com das 13 participantes. O questionário Whoqol-bref é composto por 26 perguntas, duas relacionadas à percepção sobre a qualidade de vida e a satisfação com a própria saúde. As demais questões se dividem em quatro domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente (FLECK et al., 1999).

O Grupo Focal permite ao pesquisador reunir várias pessoas para discutir e comentar um tema específico a partir de suas experiências pessoais (GATTI, 2005). O grupo foi realizado nas dependências do Hospital Dr. Pacífico Mascarenhas/ Caetanópolis/MG, em dia e horário acordado com as praticantes selecionadas. O mesmo foi conduzido pela moderadora e observadora segundo os pressupostos Gatti (2005). O procedimento foi gravado e transcrito. Os entrevistados foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme orientação da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os dados provenientes do Whoqol-bref tiveram tratamento estatístico no software Microsoft Excel. Para análise, foram utilizadas a estatística descritiva e revisão de literatura pertinente. Os cálculos dos escores foram tabulados a partir do preenchimento de todas as 26 questões, em uma escala *lickert* entre 1 e 5. (PEDROSO *et al.*, 2010). Já os resultados do Grupo Focal foram submetidos à Análise

de Conteúdo (BARDIN, 1979) e agrupados por temas. O projeto de investigação foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, recebendo aprovação mediante parecer CAAE: 55425116.2.0000.5097, em cumprimento da Resolução n.466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS

A seguir serão apresentados respectivamente os resultados provenientes do Whoqol-bref e em seguida do Grupo Focal.

Perfil Sociodemográfico Das Participantes

As 34 mulheres participantes possuem idade entre 46 e 92 anos, sendo a idade média 57,2 anos. A maior parte são casadas (50%) e viúvas (26,5%). São mulheres que se declaram pardas (58,9%) e católicas (94,1%). Menos da metade concluiu o Ensino Fundamental (41,2%), nove concluíram o Ensino Médio e apenas cinco possuem Ensino Superior completo. Quanto aos aspectos socioeconômicos, observa-se que 16 participantes declararam renda entre dois e cinco salários mínimos¹ (47,1%) e, 11 entre um e dois salários mínimos (32,3%). Quanto à sua ocupação, metade afirmou ser aposentada e, dez (29,4%) se ocupam com os afazeres domésticos.

Cuidados com a Saúde e Uso de Medicamentos

No âmbito da saúde, 22 mulheres (64,7%) percebem a manifestação de alguma doença. Dentre as mais apontadas, 14 (41,2%) possuem diagnóstico de Hipertensão Arterial e insônia (41,2%), três (8,8%) apresentam sintomas de ansiedade e também de depressão, angústia e tristeza. O uso de medicamentos foi apontado 21 mulheres (61,8%) que fazem uso de anti-hipertensivos, dez (29,4%) usam diuréticos, nove (26,5%) usam ansiolíticos, oito (23,5%) usam antidepressivos e quatro (11,8%) não usam medicamento. Além de todas praticarem a ginástica Lian Gong em 18 Terapias, 15 (44,1%) afirmaram realizar o alongamento e a caminhada e 14 (41,2%) afirmaram realizar massagens.

Avaliação da Qualidade de Vida e da Satisfação com a Saúde

O domínio referente à QV é composto por duas questões gerais que avaliam a qualidade e a satisfação das praticantes com a sua própria saúde (FLECK *et al.*, 1999).

No que diz respeito à avaliação da qualidade de vida das participantes, no geral, observa-se uma avaliação positiva da qualidade de vida. 85,3% considerou

1 Salário mínimo em vigor R\$ 788,06 na ocasião da pesquisa.

sua saúde como “boa ou muito boa” e 79,4% de participantes estão “satisfeitas e muito satisfeitas”. 70,6% das entrevistadas disseram que a dor física “pouco ou nada” as impede de realizar de suas atividades e 91,2% das mulheres relataram que dependem “muito pouco ou nada” de alguma medicação ou tratamento médico para levar a vida diária. Foi quase unânime a percepção das participantes de que possuem disposição suficiente para o dia-a-dia (94,2%).

Em se tratando das funções psicológicas (FLECK *et al.*, 1999), percebeu-se que para 73,5% das mulheres, é possível aproveitar “extremamente ou bastante” a vida. Além disso, 88,3% disseram que atribui “bastante ou extremo” sentido à própria vida. 41,2% das mulheres relatou possuir “bastante” e 44,1% “média” capacidade de concentração, e apenas quatro (11,8%) afirmaram possuir “muito pouca” capacidade de concentração. As entrevistadas (76,5%) apresentaram “muita ou completa” aceitação da sua imagem corporal. 85,3% estão “satisfeitas ou muito satisfeitas” consigo mesmas. Sentimentos negativos tais como: mau humor, desespero, ansiedade e depressão são sentidos “algumas vezes ou quase nunca” por 79,5% das mulheres.

No âmbito das relações sociais, suporte (apoio) social e atividade sexual (FLECK *et al.*, 1999), 91,2% das mulheres relataram “muita satisfação e satisfação” para suas relações sociais. Além disso, a atividade sexual foi considerada “muito ou completamente satisfatória” por 82,3%. E também 82,3% delas se sentem “completamente ou muito satisfeitas” com os laços de amizade

Por último há uma avaliação do ambiente externo, que inclui segurança física e proteção, ambiente no lar, recursos financeiros, cuidados de saúde e sociais e até transporte (FLECK *et al.*, 1999). 61,8% das mulheres se sentem “extremamente ou bastante” protegidas. Para 61,8% delas o ambiente físico é “bastante ou extremamente” saudável. 91,2% considerou que sua renda financeira é suficiente para suprir suas necessidades diárias e 94,0% relatou “muita ou completa” satisfação com as condições de moradia. Ainda nesse âmbito, 70,6% das participantes consideraram que estão “medianamente ou muito” satisfeitas com o acesso e qualidade dos serviços de saúde, o meio de transporte é motivo de “boa e muita satisfação” para 79,5% das mulheres.

Quanto aos escores sobre a qualidade de vida por domínios, os resultados encontrados apontam para índices positivos de QV. É possível perceber que os domínios que maior expressaram suas contribuições para a QV das participantes. São respectivamente domínio Social (77,8%) e domínio Psicológico (72,6%), seguidos do domínio Físico (72,4%), da auto-avaliação sobre a Satisfação e Qualidade de vida (72,4%) e o domínio Meio Ambiente (68,7%).

Resultados do Grupo Focal

Treze Mulheres com idade entre 46 e 76 anos participaram do grupo focal. O grupo foi guiado por um roteiro de perguntas às quais geraram, através da Análise de Conteúdo, as seguintes categorias temáticas: 1) Conceito de saúde 2) Conceito de doença; 6) Benefícios do Lian Gong; 7) Lian Gong e práticas convencionais.

Ao tratarem do Conceito de Saúde as participantes trouxeram os seguintes subtemas: “primordial”; “equilíbrio integral” e “conviver bem”. Para elas, a saúde é um bem primordial e é imprescindível que haja ações para o cuidado do corpo. Em relação ao “equilíbrio integral”, percebeu-se que o grupo entende o processo de saúde como algo contínuo e integral, estabelecendo-se o equilíbrio psíquico, físico, espiritual e social. Por fim, a pessoa saudável seria aquela capaz de exercer o autocuidado e realizar escolhas que as façam mais felizes.

Por outro lado, ao debaterem sobre o Conceito de Doença o grupo de mulheres expressou características: “algo muito negativo” e um “desequilíbrio”. A doença assume um caráter negativo, já que traz um desequilíbrio físico, mental, espiritual ou psicológico. A doença foi compreendida como “doença física” e “psicológica”. A “doença física” se manifestaria no corpo, como as infecções, e exigem cuidados médicos. Já a “doença psicológica” seria caracterizada pela não aceitação da doença física, ocasionando um desânimo. Este segundo tipo de doença é considerado mais sério e difícil, pois “a cura” depende especificamente da força de vontade do indivíduo.

Quanto aos Benefícios do Lian Gong, de forma geral, a ginástica foi bem avaliada. A ginástica se configura para as praticantes como uma forma de tratamento para “complementar” aos tratamentos convencionais. Há benefícios “físicos” e “emocionais”. Entre as melhoras físicas estão: “a atenuação das dores corporais, a melhora da qualidade do sono, melhor equilíbrio, diminuição da medicação”, entre outros. As melhoras emocionais percebidas foram a “diminuição dos sintomas de ansiedade, a sensação de relaxamento e melhora na capacidade de concentração”. Foi um consenso entre o grupo que o Lian Gong tem proporcionado um “momento para pensarem em si mesmas”, elas voltam o pensamento para “seu eu” e não para sua família.

As mulheres agruparam diferenças entre o Lian Gong e as práticas convencionais, quanto “ao local”, “às pessoas que frequentam”, “ao tipo de tratamento”, “ao respeito à vontade de fazer”. Para as mulheres, o fato da prática não ser convencional, foi importante na escolha para o autocuidado físico. Elas relataram que práticas convencionais, apesar da contribuição inquestionável no tratamento e na cura das doenças físicas, parecem fortemente pautadas em protocolos que limitam sua autonomia no cuidado com a saúde.

DISCUSSÃO

A predominância de idade entre 61 a 70 anos explicita o que os dados da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher mostram. As mulheres representam 50,77% da população e, além disso, também comparecem com maior frequência aos serviços de saúde (BRASIL, 2009). Esse dado aponta que a presença da mulher nas unidades de saúde, ultrapassa o objetivo do cuidado com a própria saúde. Em diversas situações ela assume o papel de acompanhante de familiares e até de amigos. Somado a isso, o cuidado com o outro é uma característica esperada para mulheres, segundo as normas de gênero da nossa cultura. Enquanto que entre homens ser forte e viril “garante” que sua saúde não seja atingida facilmente. Nessa lógica, resta às mulheres o cuidado com os homens da família (SCOTT, 1995).

Os dados gerais indicaram que as praticantes da ginástica Lian Gong apresentam resultados pertinentes para sua qualidade de vida. Em outros estudos com mulheres de meia-idade – entre 40 e 59 anos e mulheres com idade igual/superior a 60 anos, que utilizam Whoqol-bref, cada domínio obteve resultados similares ao dessa investigação (FARENZENA *et al.* 2007; GUIMARÃES, BAPTISTA, 2011; MACHADO *et al.* 2013; OLIVEIRA, 2012; SALES, 2011). Conforme os pressupostos de Minayo *et al.* (2000), a noção de QV está intimamente ligada ao grau de satisfação que cada sujeito atribui ao seu contexto social, familiar, amoroso ou ambiental. Relaciona-se também, aos seus valores e conhecimentos, sua história de vida e sua capacidade de sintetizar os ditames de bem-estar de determinada sociedade, considerando para este último, os contextos de movimentos culturais e históricos. As mulheres relataram no grupo focal conceitos que circulam socialmente sobre a saúde e que permitem a vivência de novas perspectivas, tanto individualmente quanto socialmente. Já que na história de suas vidas, percebe-se que pensar em si mesmas é inédito, assim como a visão integral de saúde proporcionada pela prática do Lian Gong.

Na perspectiva da multidimensionalidade humana, é importante ressaltar que a satisfação com a saúde só é legítima mediante a efetivação de ações que visem garantir minimamente determinantes básicos para a dignidade humana: “alimentação, acesso à água potável, habitação, trabalho, educação, saúde e lazer; elementos materiais que têm como referência noções relativas de conforto bem-estar e realização individual e coletiva” (MINAYO *et al.* 2000, p.10). Percebe-se que tais determinantes não foram mencionados, deixando a entender que uma infraestrutura básica está suprida. Embora se tenha a alimentação como fonte de saúde, nota-se que a “alimentação saudável” é citada, ou seja, no rol de possibilidades de alimentação das participantes. Há, para elas, a alimentação abundante, portanto, é possível escolher a que faz bem à saúde.

O domínio referente às Relações Sociais (77,8%) do Whoqol-bref e suas facetas

correspondentes, contribuíram de maneira significativa para a percepção de QV das respondentes. Os relacionamentos estabelecidos pelas mulheres com seus amigos, parentes ou conhecidos e o suporte recebido de suas redes sociais se apresentaram como fator positivo para o seu contexto de vida. Teixeira (2010a) expõe a importância desses vínculos para a manutenção de uma condição psicológica saudável. O autor salienta que a ausência de relações sociais e a solidão podem influenciar sobremaneira nos estados psicológicos das pessoas, propiciando o declínio da qualidade e satisfação da vida, ocasionando ainda, prejuízos para a saúde. Elas também deixaram claro que o Lian Gong influenciou positivamente em seus laços afetivos. As participantes, através da ginástica, relataram ter contato umas com as outras, sendo importante nesse âmbito da socialização grupal.

No que diz respeito às contribuições do domínio Psicológico (72,6%) percebe-se que as mulheres entrevistadas conseguem manter atitudes e comportamentos que se associam a aspectos intimamente saudáveis. As participantes desse grupo relataram muita satisfação e aceitação em relação a sua imagem corporal e a sua aparência. Fato este, que parece influenciar diretamente a construção e a manutenção da autoestima e da saúde psíquica. Nesse quesito, alguns estudos indicam que, em geral, mulheres durante o processo de transição entre a meia-idade e a terceira idade estão mais suscetíveis ao declínio da autoestima. Isso porque, ao longo da vida, a mulher vive importantes acontecimentos e assume significativos papéis sociais que só concerne à mulher e não aos outros membros da família (RODRIGUES, 2011; SCOTT, 1995).

No contexto da sociedade atual, as relações desiguais de gênero, as quais favorecem majoritariamente as ações masculinas, exigem que a mulher incorpore o papel da maternidade e assuma para si todas as funções do mundo privado (SCOTT, 1995). Além disso, há a exigência de um corpo perfeito e da eterna juventude. Desse modo, mulheres com idade entre 45 e 90 anos, como é o caso desse estudo, além de lidar com o processo de envelhecimento, e as mudanças corporais, poderão lidar com a sensação da improdutividade com a chegada da aposentadoria. Outros casos mostram que entre mulheres casadas, os laços familiares se fragilizam quando se divorciam ou quando há a morte do cônjuge. Outro fator que pode ocorrer nesse processo é a saída dos filhos de casa, a qual propicia a sensação do “ninho vazio” (BRASIL, 2009; RODRIGUES, 2011). Tais observações, a princípio, divergem dos resultados dessa pesquisa, visto que a faceta autoestima indica um escore de 80,3%. Outros estudos consideram a manutenção da autoestima na terceira idade, pois existem os benefícios da maturidade (sabedoria), da segurança emocional, da aceitação de si e do seu modo de vida (RODRIGUES, 2011). Isso pode ser observado entre as mulheres estudadas nesse trabalho com relação aos sentimentos positivos, pois houve um escore satisfatório quando questionadas sobre o sentido da própria

vida. Isso significa que são mulheres que apesar de terem vivido situações como a do “ninho vazio” conseguem ter uma visão positiva sobre si e sobre a vida.

Entende-se que fatores individuais e o autocuidado, como fazem no Lian Gong, podem ter grande influência na “positivação” de processos sociais tidos geralmente como negativos, como o ninho vazio. Fatores sociais relacionados a essa atividade, por exemplo, também podem ter influenciado nessa questão. Exemplo disso são as relações sociais desenvolvidas entre elas durante e por causa da ginástica, que ocorrem atreladas ao fortalecimento de vínculos afetivos e à troca de experiências identitárias.

Em relação ao domínio Meio Ambiente, o resultado da faceta ambiente do lar apresentou o escore de 88,6%, ou seja, o clima e os atrativos que compõem o ambiente físico e familiar transmitem às entrevistadas a sensação de bem-estar e conforto. Considerando-se tratar de um município de pequeno porte, entende-se que o barulho e a poluição são menos expressivos que nos grandes centros urbanos, e desta forma, não se apresentam como fatores negativos para a QV do grupo de entrevistadas. Considera-se também que o ambiente do lar não se configura apenas por questões de conforto ou de infraestrutura. Para Andrade e Martins (2011) o ambiente familiar se configura como o núcleo das afinidades e da produção de modos de existir. Os laços de afeto e o relacionamento entre seus membros são capazes de influenciar positiva ou negativamente na família enquanto unidade social. Nessa perspectiva, a família pode exprimir sentidos de segurança, proteção e apoio para os seus membros. Do ponto de vista geral, todos os componentes desta faceta auxiliam para a construção de espaços saudáveis e contribuem para a manutenção da saúde.

Ao analisar os componentes do domínio físico, percebeu-se que para a faceta mobilidade, relativa à capacidade de locomoção das respondentes, obteve-se o escore de 85,6%, também considerado satisfatório. Estudos recentes apontam que, mulheres na meia-idade e na terceira idade, inseridas em alguma atividade física, se apresentam com maior disposição para as atividades diárias e do trabalho e, ainda, possuem melhor desempenho funcional-motor e satisfação com o sono. (GUIMARÃES, BAPTISTA, 2011; SALES, 2011; MACHADO *et al.* 2013).

Os dados coletados no grupo focal reiteram conceitos já expostos na literatura, como a concepção de saúde trabalhada pela OMS como um estado de bem-estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doenças. As práticas alternativas, segundo Pinheiro e Luz (2007) surgem de um contexto de extrema inquietação e rejeição cultural à assistência convencional prestada à saúde de uma população. Tal fenômeno conhecido como o movimento de contracultura, ocorrido na década de 1960, corroborou para a importação de sistemas médicos complexos antigos e tradicionais opostos à racionalidade médica brasileira. E tinha por objetivo acentuar a autonomia dos sujeitos, não se restringindo ao plano das “inovações”

patológicas virais e bacterianas.

As terapêuticas envolvidas nas PICs reconhecem a compreensão de um ser doente e ações que restabeleçam a sua saúde. Assim, é possível detectar em seus fundamentos, um novo olhar sobre o sujeito e os elementos que o envolvem. Suas ações buscam integrar o externo e o interno, o natural e o espiritual, junto de questões emocionais que estimulam a existência (PINHEIRO, LUZ, 2007). Dentre a diversidade de práticas oferecidas pelas PICs, encontram-se práticas corporais, como o Lian Gong que favorecem o equilíbrio corpo/mente, e melhora concentração e relaxamento, como se observa nos dados. Para Pinheiro e Luz (2007) o aceite à oferta das práticas não convencionais aliadas às práticas biomédicas, sugerem uma mudança cultural na perspectiva de cuidado dos próprios sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, pode-se entender que a procura por práticas integrativas não se deve meramente por questões de insatisfação ou ineficiência do sistema médico ocidental. A análise dos dados aponta que tais escolhas terapêuticas se contextualizam em meio às mudanças culturais na representação e nas concepções sobre saúde, doença e tratamento. Percebe-se que o debate dessa temática percorre uma construção histórica, em que os próprios sujeitos se mobilizam e se organizam em torno de ações que foram criadas em outros tempos. Algumas delas percorrem a criação da autonomia e responsabilidade sobre as questões do seu corpo físico, psíquico e social, bem como as possibilidades de determinar os fenômenos que compreendem a saúde individual e coletiva. Esses pressupostos têm sido incluídos nos paradigmas científicos em que se preconizam a promoção da saúde e qualidade de vida, em importantes órgãos mundiais.

Nessa perspectiva, os recursos utilizados nas ações das PICs no âmbito da saúde visam propiciar principalmente ao sujeito uma maior proximidade e (re) conhecimento de si mesmo. E, conseqüentemente, das possibilidades de suas relações sociais, corporais e psíquicas, constituídas em ambientes mais saudáveis. Ou, pelo menos construir sua saúde de forma mais ativa e participativa.

REFERÊNCIAS

ALMA-ATA. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CUIDADOS PRIMÁRIOS DE SAÚDE. URSS, 1978. **Declaração de Alma-Ata**, 3 p.

ANDRADE, A. I.; MARTINS, R. M. Funcionalidade familiar e qualidade de vida dos idosos. **Millenium**, Portugal, v. 40, 2011, p. 185-199.

BACKES M.T.S., Rosa L.M., Fernandes GCM, Becker SG, Meirelles BHS, Santos SMA. Conceitos de Saúde e Doença ao Longo da História sob o Olhar Epidemiológico e Antropológico. **Rev.**

enferm. 2009; 17(1):111-117.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

_____. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher Princípios e Diretrizes 2009**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2009, 82 p.

_____. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares**. 1. ed.. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, 92 p.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação. A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. São Paulo. Editora Cultrix, 2006.

CINTRA, M. E. R.; PEREIRA, P. P. G. Percepções de corpo identificadas entre pacientes e profissionais de medicina tradicional chinesa do Centro de Saúde Escola do Butantã. **Saude soc.**, São Paulo, v. 21, n. 1, 2012, p. 193-205.

FARENZENA, Waleska *P et al.* Qualidade de vida em um grupo de idosos de Veranópolis. **Revista Kairós**, São Paulo, v. 10, n. 2, 2007, p. 225-243.

FLECK, Marcelo Pio de Almeida *et al.* Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). **Rev. Bras. Psiquiatr**, São Paulo, v. 21, n. 1, 1999, p. 19-28.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. 1. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, 80 p.

GUEDES, C. R.; NOGUEIRA, M. I.; CAMARGO, K. R. A subjetividade como anomalia: contribuições epistemológicas para a crítica do modelo biomédico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, n. 4, 2006, p. 1093-1103.

GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; BAPTISTA, Fátima. Atividade física habitual e qualidade de vida de mulheres na meia-idade. **Rev Bras Med Esporte**, São Paulo, v. 17, n. 5, 2011, p. 305-309.

HEBERLÊ, Mariluzia Oliveira. **Um estudo da concepção dos profissionais de saúde sobre as práticas integrativas e complementares em saúde**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e humanas, Santa Maria 2013.

ISCHKANIAN, P. C.; PELICIONI, M. C. Desafios das Práticas Integrativas e Complementares no SUS visando à promoção da saúde. **Rev Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 22, n. 1, 2012, p. 233-238.

KOIFMAN, Lilian. O modelo biomédico e a reformulação do currículo médico da Universidade Federal Fluminense. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2001, p. 49-69.

LIMA, Karla Morais Seabra Vieira. **Práticas Integrativas e Complementares e a promoção da saúde: avanços e desafios de um serviço municipal de saúde**. Monografia (Especialização em Educação em Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MACHADO, Eliel Ribeiro. Percepção da qualidade de vida por mulheres praticantes de treinamento de força *versus* praticantes de atividade física habitual. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, 2013, p. 161-169.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo. BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000, p. 7-18.

MING, Z. Y.; SHEN, Z. J. **Lian Gong Shi Ba Fa Xu Ji. Lian Gong em 18 Terapias – Continuação – I Qi Gong**. São Paulo. Editora Pensamento, 2000.

MONTEIRO, Maria Magnificat Suruagy. **Práticas Integrativas e Complementares no Brasil – Revisão Sistemática**. 2012. 36 f. Monografia (Especialização em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Recife, 2012.

OLIVEIRA, Daniel Viventini. Avaliação da qualidade de vida de idosos fisicamente ativos por meio do questionário WHOQOL – BREF. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 5, n. 3, 2012, p. 547-554.

OLIVEIRA, Ricardo Monezi Julião de. **Efeitos da prática do reiki sobre aspectos psicofisiológicos e de qualidade de vida de idosos com sintoma de estresse: estudo placebo e randomizado**. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo.

OTANI, M. A.; BARROS, N. A Medicina Integrativas e a construção de um novo modelo na saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 3, 2011, p. 1801-1811.

PEDROSO, Bruno *et al.* Cálculo dos escores e estatística descritiva do WHOQOL-bref através do Microsoft Excel. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, 2010, p. 31-36.

PINHEIRO, Roseni; LUZ, Madel Therezinha. **Práticas Eficazes x Modelos Ideais: Ação e Pensamento na Construção da Integralidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ - CEPESC - ABRASCO, 2007. 228 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. Bachelard e os obstáculos epistemológicos à pesquisa científica do direito. **Sequência (Florianópolis)**, Florianópolis, n. 64, p. 307-334, July 2012.

RODRIGUES, Maria Inês Araújo Rodrigues. **Auto-estima e Qualidade de Vida nas Mulheres Idosas Institucionalizadas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Universidade Católica Portuguesa, 2011.

SALES, Gabriela Prando. Aplicação do Questionário “Whoqol-Bref” para avaliação da qualidade de vida nos participantes do projeto de Promoção em Saúde Corra pela Vida de São Roque do Canaã/ Es. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v.5, n.28, 2011, p.366-374.

SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2007, p. 29-41.

SCOTT, Joan. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99.

TESSER, Charles Dalcanale; SOUSA, Islândia Maria Carvalho de. Atenção primária, atenção psicossocial, práticas integrativas e complementares e suas afinidades eletivas. **Saude soc.**, São Paulo, v. 21, n. 2, 2012, p. 336-350.

THIAGO, Sônia de Castro S; TESSER, Charles Dalcanale. Percepção de médicos e enfermeiros da Estratégia de Saúde da Família sobre terapias complementares. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 2, 2011, p. 249-257.

PESQUISA-INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL: UM DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Data de aceite: 08/05/2020

Data da submissão: 02/2020

Marília Novais da Mata Machado

Universidade Federal de Minas Gerais,
Laboratório de Grupos, Instituições e Redes
 Sociais (L@gir/UFMG), Departamento de
 Psicologia, Belo Horizonte, Minas Gerais
 Universidade Federal de São João del Rei),
 Laboratório de Pesquisa e Intervenção
 Psicossocial (LAPIP/UFSJ), Departamento de
 Psicologia, São João del Rei, Minas Gerais
 Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6079234945304615>

RESUMO: Argumenta-se neste artigo que trabalhos práticos de intervenção psicossocial, hoje, são também dispositivos importantes para a produção de conhecimento, graças à criação, desde as primeiras décadas do séc. XX, de procedimentos e técnicas metodológicas de obtenção e tratamento de informações tais como a entrevista, a observação em campo, a pesquisa-ação voltada à mudança social, as pesquisas participantes, a etnografia, a psicossociologia, a socioanálise, a cartografia, entre outros. Pesquisa-intervenção psicossocial é o termo mais recente para designar os dispositivos que almejam simultaneamente a transformação social e a construção científica,

rompendo com formas tradicionais de pesquisar. Reconhece-se, contudo, uma fraqueza na pesquisa-intervenção psicossocial, pois lhe falta um bom protocolo para registro de resultados e de descobertas a que chega. Sugere-se que a análise do discurso, nesse contexto, é um instrumento útil.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-intervenção psicossocial; protocolo de registro de resultados; análise do discurso; metodologia.

ABSTRACT: It is argued in this paper that practical works of psychosocial intervention, today, are also important devices for the production of knowledge, thanks to the creation, from the first decades of the century XX, of procedures and methodological techniques for obtaining and treating information such as interview, observation in the field, action research aimed at social change, participant researches, ethnography, psychosociology, socioanalysis, cartography, among others. Psychosocial intervention-research is the today's term to designate devices that simultaneously seek social transformation and scientific construction, breaking with traditional ways of researching. There is, however, a weakness in psychosocial intervention-research, since it lacks a good protocol for recording the results and the discoveries to which it arrives. It is suggested that discourse analysis, in this context, is a

useful instrument.

KEYWORDS: Psychosocial intervention-research; record of results; discourse analysis; methodology.

Este trabalho trata a pesquisa-intervenção psicossocial como um dispositivo voltado à construção de conhecimento “científico”, embora o termo “intervenção” quase sempre seja associado a uma prática e, como tal, excluído reiteradamente do território da Ciência.

Essa questão foi abordada anteriormente (Enriquez e Lévy (1981); Freire (1983); Garcia (1997); Machado (2002; 2004)). Cronologicamente, é possível acompanhar o lugar designado à prática na ciência (especialmente na ciência “psicossocial”). Esse lugar mudou bastante ao longo do séc. XX.

Na primeira década do séc. passado, na *Escola de Chicago*, EEUU, alunos foram aconselhados a sujarem suas calças fazendo a verdadeira pesquisa, em campo, praticando a observação e a entrevista, nos mais diversos lugares e não exclusivamente em arquivos e livros de bibliotecas e nas condições controladas do laboratório (Peneff, 1990).

Nos anos 1940, certa *pesquisa engajada* norte-americana colocou-se a serviço dos aliados, na segunda grande guerra mundial, com os estudos sobre o rumor, por exemplo, e a criação da metodologia de pesquisa-ação voltada à mudança social (de hábitos alimentares e outras): os problemas eram “reais”, mas os “sujeitos” ainda eram “experimentais”, observados mais frequentemente em meios criados artificialmente que em situações de vida cotidiana (Allport e Postman (1953; 1958); Lewin (1948; 1958)).

Nos anos 1950 e 1960 foram utilizados modelos diferentes de “pesquisa participante” (Brandão (1983); Festinger, Riecken e Schachter (1956; 1958), Freire (1983)). Em um deles (Festinger, Riecken e Schachter (1956; 1958)), o pesquisador já não se interessava por criar dispositivos experimentais, mas se imiscuía em grupos pré-existentes para observá-los e ouvi-los, produzindo assim conhecimento (à custa, contudo, da mentira inicial – nada ética – de ser um parceiro entre outros). Nessa mesma época, também com o nome “pesquisa participante”, Paulo Freire (1983) provocou uma guinada metodológica ao requerer que a pesquisa considerasse a situação política de vida “real” e almejasse uma transformação social verdadeira.

Nos anos 1970, outra guinada veio do reconhecimento da importância da etnografia como método em que se destacam: a imersão em campo; a consideração da contratransferência do pesquisador (ou, dizendo a mesma coisa com outras palavras, sua implicação com o “objeto” em estudo); o uso rigoroso do diário de campo no qual são anotadas falas (ou discursos), tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Nesse contexto, frequentemente, o único fato empírico é a palavra (Claverie (1991);

Devereux (1967); Favret-Saada (1977); Geertz (1989)). Paralelamente, surgiram os estudos focados no acontecimento (Morin (1970); Petit (1991)).

Também na década de 1970, surgiu a crítica à psicossociologia dos grupos, feita especialmente pelos teóricos e práticos da análise institucional que denunciaram a artificialidade da dinâmica de grupo e dos grupos de formação, sobretudo quando oferecidos para o tratamento empresarial (Guattari (1985); Lapassade, Lhotellier, This (1967); Lapassade e Lourau (1972); Lourau (1969; 1975; 1980); Oury e Pain (1972); Oury e Vasquez (1967); Tosquelles (1984)). O movimento institucionalista cresceu e permeou a psiquiatria, a pedagogia e a psicologia. Renasce agora, fortemente, na segunda década do século XXI.

Nos anos 1980 vingaram as teorias da complexidade, do novo paradigma, da auto-organização, da *autopoiesis* e da auto-alteração que embaralham as contraposições entre ciência pura e aplicada, entre posições funcionalistas e estruturalistas, entre sincronia e diacronia, entre ambiente de pesquisa natural e artificial, entre outras (Atlan (1979); Castoriadis (1983); Dupuy (1982); Livet (1983); Maturana e Varela (1980); Morin (1983); Varela (1979)).

A pesquisa-intervenção psicossocial tratada aqui como método é tributária dessas mudanças e desenvolvimentos. É bem conhecida no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas. A propósito, ver Rocha e Aguiar (2003), com mais de 300 citações no Google Acadêmico; ver Machado (2002; 2004).

A pesquisa-intervenção psicossocial é prática que almeja transformação social e é dispositivo metodológico de construção de conhecimento científico. Tem características próprias: o prático que a conduz sabe que interfere no “objeto” em estudo que são conjuntos sociais como grupos, movimentos sociais, organizações, comunidades, instituições. A efetivação de uma pesquisa-intervenção necessariamente modifica o “objeto” que estuda, em maior ou menor grau; na maior parte dos casos, uma demanda por intervenção por um coletivo cliente visa justamente uma mudança.

Além disso, o prático da pesquisa-intervenção psicossocial vale-se de dispositivos como a *análise da implicação*, que denuncia *a priori* a impossível objetividade do pesquisador que se coloca em campo, necessariamente, com suas crenças, conhecimentos, verdades e virtudes, além de seus sentidos particulares de visão, audição, olfato, direção etc. A esse respeito, é possível citar o caso de um praticante da etologia, conhecido pessoalmente, que nos anos 1970, ao observar a vida social dos pássaros na Califórnia, ano após ano, perguntava se eles construía seus ninhos no mesmo lugar do ano anterior e se eram seus filhotes que se apropriavam daquele pequeno território. Isso corresponde aproximadamente a perguntar se a natureza cria a propriedade privada; esse pesquisador não atentava para sua própria inserção (e implicação) numa sociedade instituída segundo esse

costume e regida por ele. Contudo, ele mesmo estava sempre às turras com outros que não admitiam o uso da audição como forma primordial na coleta de seus dados; ele dizia: por que essa turma pode usar a visão e não posso usar também outros sentidos?

Outra característica da pesquisa-intervenção é o fato de que o pesquisador-interventor, como de resto todo pesquisador, está sujeito ao pensamento herdado que, no contexto de métodos de pesquisa (especialmente nas de campo), exige “amostra”, “dado”, “objetividade”, “fidedignidade”; posturas como “objetividade” e “distância”; alvos como “leis universais”. No entanto, a pesquisa-intervenção requer trabalhar com “sujeitos”, “subjetividades”, “informações”, “imprevisibilidades”, “complexidade”, “impermanência”, “singularidades”, “particularidades”, “negações dialéticas”, “representações”, na contramão do pensamento científico herdado.

O pesquisador-interventor (ou o prático) psicossocial, ao longo dos anos, apropriou-se de algumas posturas, como a de relatar suas “descobertas”, não mais ignorando sua formação discursiva particular, isto é, as múltiplas determinações – históricas, econômicas, sociais, geográficas, linguísticas, culturais – que lhe permitem se expressar de certa forma e enunciar certo discurso. Sua implicação está em jogo, assim como a dos sujeitos aos quais assiste e escuta.

O pesquisador-interventor sabe que o “conhecimento científico” que produz se articula às escolhas teóricas e práticas que faz e ao que escolhe observar e registrar. Da mesma forma, o astrônomo contemporâneo sabe que o “universo que conhecemos é aquele que nós construímos” – frase enunciada por um físico famoso, em um programa televisivo francês de 1989 –, pois foi sua ciência que criou, discursivamente, teorias, conceitos e leis próprios (gravitação universal, por exemplo), além de instrumentos de observação (sondas, estações espaciais e muitos outros artefatos que podem criar fatos).

Com essas observações, pode-se arriscar uma definição: *pesquisa-intervenção psicossocial* é método científico de produção de conhecimento que parte de uma prática concreta em que uma equipe pesquisadora-interventora, frequentemente interdisciplinar, por solicitação de um conjunto social concreto, intervém nesse conjunto, como um terceiro (vem entre, de acordo com a etimologia da palavra intervenção), a fim de, de forma colaborativa, oferecer ajuda, mediação, tratamento, solução de problema ou mudança social e psicológica, além de registrar, com os membros do conjunto social, os passos dessa colaboração e os analisar a fim de produzir conhecimento.

A pesquisa-intervenção psicossocial requer referenciais teóricos psicossociais. Na verdade, há diversos já disponíveis: esquizoanálise (Guattari, 1985), análise institucional/ socioanálise (Lapassade e Lourau (1972); Lourau (1975; 1980)), psicossociologia (Dubost (1987); Enriquez (1976; 1977); Machado (2002; 2004);

Pagès (1967); Rouchy (1980)), sociopsicanálise institucional (Mendel, 1980), grupo operativo (Pichon-Rivière, 1982), sociologia clínica (Gaulejac, 2001), intervenção sociológica (Touraine, 1978), oficina (Afonso, 2000), cartografia (Kastrup, 2009), entre outros.

A pesquisa-intervenção psicossocial também requer cuidados éticos (entre os quais se destacam o respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos envolvidos); análises contínuas da implicação do pesquisador e do pesquisado; emprego de um ou mais dispositivos de obtenção de informações (registros de observações, diário de campo, entrevistas gravadas com consentimento dos entrevistados, filmagens, outros); emprego ininterrupto de dispositivos de devolução ou retorno (*feed-back*); dispositivos de tratamento das informações assim obtidas.

Um desafio para a aceitação da pesquisa-intervenção no contexto científico tradicional, talvez o principal, é a de instituição de um bom *protocolo* de registro de resultados e descobertas. A dificuldade é grande porque o método lida basicamente com a mudança social, ou seja, com processos efêmeros, impermanentes e de difícil apreensão.

Propõe-se aqui, para a *avaliação das práticas* de intervenção, a utilização de dispositivos de análise do discurso, a fim de garantir tratamento adequado das observações e, sobretudo, dos registros da pesquisa-intervenção. Mas observa-se haver ainda um limite importante na análise do discurso (AD) quando utilizada como método de tratamento de informação no contexto de uma pesquisa-intervenção: ela é capaz de lidar em profundidade apenas com pouco material. Ainda não dá conta de uma quantidade grande de informações.

Não se sabe se será possível criar um único protocolo para a pesquisa-intervenção psicossocial, como ocorre na pesquisa experimental, em que a relação entre coleta de dados e tratamentos estatísticos já está bem estabelecida. Novamente, no caso da pesquisa-intervenção, a criação de um *protocolo* para evidenciar a ocorrência do processo de *mudança é primordial*, embora essa seja uma questão presente também em outros campos científicos: por exemplo, Atlan (1979), um bioquímico, chamou a atenção para essa questão, na sua pesquisa da célula, morta quando é possível descrever sua estrutura, decomposta quando se busca seu funcionamento fluido e mutável.

Mas, entre os dispositivos de tratamento das informações obtidas em campo, a análise do discurso se destaca, pois o que ocorre na pesquisa-intervenção psicossocial (como na pesquisa etnográfica) são processos discursivos, enunciações, circulação de palavras, atos de fala, condutas linguísticas, em uma palavra: discurso.

Uma das principais vantagens da análise do discurso (AD) é que ela reduz bastante os efeitos das ingerências do pesquisador-interventor, pois ela trabalha diretamente com a língua; ela não seleciona previamente categorias que

reproduziriam, na apresentação de resultados, a grade de leitura que tornou a análise possível; ela não escolhe frases que parecem especialmente elucidativas, interessantes, impactantes ou esclarecedoras; ela não repete, nos relatórios, como verdades, achismos, antecipações ou pressupostos (embora seus resultados, sempre intrigantes, provocativos e incomodativos, levam-na a ser acusada, justamente, disso).

A primazia da AD na análise de intervenções não é nova. Por exemplo, desde a década de 1980, pesquisadores têm tomado o discurso como foco para a análise de práticas de intervenção psicossociológica. No contexto da Psicossociologia, é possível citar trabalhos específicos como os de André Lévy (1983; 1990), Lévy e Trognon (1986), Eugène Enriquez (Enriquez e Lévy, 1981), Rouchy (1980); Trognon (1988); Trognon e Retornaz (1989).

Argumenta-se aqui que, na intervenção, o que ocorre são discursos e mudanças de discursos. Desde os anos 1970, talvez antes mesmo, teorias e dispositivos da linguística, da filosofia analítica, da pragmática, da análise conversacional, da análise do discurso e do interacionismo simbólico, entre outros campos do saber, têm ajudado. São úteis as noções como termos-pivô, verbos performativos, atos de fala, promessas, predicções, paráfrases, endóforas, interdiscurso, conectivos argumentativos, ordens, perguntas, regras conversacionais, pressupostos, interlocuções, trocas intersubjetivas (conversas, diálogos, discussões), cálculos, contratos, interações. Todos esses são dispositivos que, aplicados sobre a língua, podem ajudar a revelar fatos psicossociais. São dispositivos já pensados e sobre os quais foram construídas e testadas teorias.

A fim de contribuir para a criação de um protocolo de registro das mudanças ocorridas na pesquisa-intervenção psicossocial, são sugeridas aqui as seguintes atividades:

1. Para cada pesquisa, a construção bem delimitada do corpus a ser analisado: entrevistas transcritas, diário de campo, imagens etc.
2. Leitura, olhar e escuta, de forma atenta e exaustiva, desse material. Como fazem os antropólogos, ler, ver e ouvir até que fique opaco o que antes parecia estar claro. Prestar atenção às lacunas, contradições e repetições e às *langues de bois* (isto é, aos chavões, clichês, dogmatismos, estereótipos).
3. Registrar o *contexto* de enunciação em que as falas e imagens são obtidas (onde elas ocorreram; quem foram as pessoas que falaram; quando falaram).
4. Para tratamento das falas, recorrer aos diversos dispositivos analíticos existentes, “marcadores” como termos-pivô, anáforas, catáforas, predicções, pressuposições, interrogações, repetições etc.

5. Buscar articular continuamente texto e contexto.

Para finalizar o relato de uma pesquisa-intervenção, buscar descrever sistematicamente o discurso analisado (o que equivale a enunciar outro discurso, o do pesquisador; mas, nesse ponto, convém lembrar que também a “ciência em uso”, é produtora de novos discursos).

Com esses cuidados, aproxima-se da construção de um protocolo de registro e análise para a pesquisa-intervenção, ainda esquemático, limitado a uma quantidade restrita de material a ser analisado, mas promissor. Aproxima-se, finalmente, da possibilidade de garantir a produção de conhecimento científico a partir de pesquisas-intervenções.

Uma observação final: este capítulo reproduz, com autorização da primeira editora, publicação anterior (Machado, 2018, Anais do II COLMEIA - Colóquio Sobre Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, UNA, Belo Horizonte).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria L. M.. **Oficinas de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000.

ALLPORT, Gordon W.; POSTMAN, Leo J. The basic psychology of rumor. *In* MACCOBY, Eleanor E.; NEWCOMB, Theodore M.; HARTLEY, Eugene L. 3ª ed. **Readings in social psychology**. New York: Henry Holt and Company, 1958, p. 54-65.

ALLPORT, Gordon W.; POSTMAN, Leo. **Psicología del Rumor**. Buenos Aires: Editorial Psique, 1953.

ATLAN, Henri. **Entre le cristal et la fumée**: Essai sur l'organisation du vivant. Paris: Éditions du Seuil, 1979. 290 p.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CASTORIADIS, Cornelius. La logique des magmas et la question de l'autonomie. *In* DUMOUCHEL, Paul; DUPUY, Jean-Pierre (Orgs.) Colloque de Cerisy (1981). **L'auto-organisation**: De la physique au politique. Paris: Seuil, 1983, p. 421-443.

CLAVERIE, Elizabeth. Voir apparaître. Les “événements” de Medjugorge. **Raisons pratiques 2, 1991**. L'événement en perspective. Publicado sob a direção de PETIT, Jean-Luc. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études em Sciences Sociales, 1991, p.157-176.

DEVEREUX, Georges. **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**. Trad. H. Sinaceur. Paris: Flammarion, 1980. Tradução de: From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences, 1967.

DUBOST, Jean. **L'intervention psychosociologique**. Paris: PUF, 1987.

DUPUY, Jean-Pierre. **Ordres et désordres**: Enquête sur un nouveau paradigme. Paris: Seuil, 1982.

ENRIQUEZ, Eugène. De la formation et de l'intervention psychosociologiques. **Connexions 17**: 137-159, 1976.

- ENRIQUEZ, Eugène. Rapport au travail et pratique psychosociologique. **Connexions**, 24, p. 85-108, 1977.
- ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André. (1981). Évolution technologique et perspectives psychosociologiques. **Connexions**, n. 35, p. 9-63.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. **Les mots, la mort, les sorts**. Éditions Gallimard, 1977.
- FESTINGER, Leon; RIECKEN, Henry W.; SCHACHTER, Stanley. **When prophecy fails**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1956.
- FESTINGER, Leon; RIECKEN, Henry W.; SCHACHTER, Stanley. When prophecy fails. In MACCOBY, Eleanor E.; NEWCOMB, Theodore M.; HARTLEY, Eugene L. **Readings in social psychology**. 3^a ed. New York: Henry Holt and Company, 1958, p. 156-163.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. 3^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 34-41.
- GARCIA, Célio. A psicologia social na cultura contemporânea: práticas e formação. In BOMFIM, Elizabeth M. **Horizontes psicossociais**. Belo Horizonte: ABRAPSO/UFMG/Mestrado de Psicologia, 1997, p. 7-14.
- GAULEJAC, Vincent de. Psicossociologia e sociologia clínica. In Araújo, José N. G.; CARRETEIRO, Teresa C. (Orgs.). **Cenários sociais e abordagem clínica**. (p. 35-48). São Paulo: Escuta. 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, p. 32-51. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- LAPASSADE, Georges; LHOTELLIER, Alexandre; THIS, Bernard. Les stages de formation psychosociologique - Les séminaires de formation. In: Fondation Royaumont. **Le psychosociologue dans la cité**: L'école-l'hôpital-l'entreprise-le syndicat. Paris: Épi, 1967. p. 189-258.
- LAPASSADE, Georges; LOURAU, René. **Chaves da sociologia**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- LÉVY, André. (1983). Organisation et discours. **Connexions**, n. 39, p. 21-45.
- LÉVY, André. (1990). La psychosociologie: crise ou renouveau? **Cahiers d'Étude du CUFCO**, n. 17, p. 9-18.
- LÉVY, André; TROGNON, Alain. (1986). Une histoire conversationnelle dans un groupe de formation. **Connexions**. A.R.I.P., Paris: Épi, N^o 47 (Intersubjectivités), p. 19-62, 1986.
- LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. In LEWIN, Gertrud W. (Ed.) **Resolving social conflicts**: Selected papers on group dynamics. New York: Harper & Brothers Publishers, 1948. p. 201-216.
- LEWIN, Kurt. Group decision and social change. In MACCOBY, Eleanor E.; NEWCOMB, Theodore M.; HARTLEY, Eugene L. **Readings in social psychology**. 3^a ed. New York: Henry Holt and Company, 1958, p. 197-211.

- LIVET, P. La fascination de l'auto-organisation. In DUMOUCHEL, Paul; DUPUY, Jean-Pierre (Orgs.) Colloque de Cerisy (1981). **L'auto-organisation: De la physique au politique**. Paris: Seuil, 1983, p.165-171.
- LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- LOURAU, René. Bilan de l'intervention socianalytique. In: ARDOINO et al. **L'intervention institutionnelle**, p.199-232. Paris: Payot, 1980.
- LOURAU, René. **L'instituant contre l'institué**. Paris: Anthropos, 1969. 196p.
- MACHADO, Marília N. M. (2002). Pesquisa e intervenção psicossocial. **Vertentes**. Revista da Universidade Federal de São João del-Rei. 19:7-21, jan./jun. 2002.
- MACHADO, Marília N. M. (2004). **Práticas psicossociais: pesquisando e intervindo**. Belo Horizonte: Edições do campo social.
- MACHADO, Marília N. M. (2018). Pesquisa-intervenção psicossocial: um dispositivo metodológico. In AFONSO, Maria Lúcia M., MELLO, Ediméia M. R.; PINHEIRO, Mônica B. C. F. (Orgs). **Anais do II COLMEIA - Colóquio Sobre Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local e VI Simpósio de Socialização da Produção Acadêmica: Intervenção Social: um Diálogo Interdisciplinar Necessário**. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, p. 156-166.
- MACHADO, Marília N. M.; CASTRO, Eliana M., ARAÚJO, José N. G.; ROEDEL, Sonia (Orgs.). **Psicossociologia: Análise social e intervenção**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **Autopoiesis and cognition: The realisation of the living**. (Boston Studies in the philosophy of Science, v. 42). Holland: D. Reidel Publishing Company, 1980.
- MENDEL, Gérard. La sociopsychanalyse institutionnelle. In: ARDOINO et al. **L'intervention institutionnelle**. Paris: Payot, 1980, p. 235-302.
- MORIN, Edgar. **La rumeur d'Orléans**. Paris: Éditions du Seuil, 1970.
- MORIN, Edgar. Peut-on concevoir une science de l'autonomie? In DUMOUCHEL, Paul; DUPUY, Jean-Pierre (Orgs.) Colloque de Cerisy (1981). **L'auto-organisation: De la physique au politique**. Paris: Seuil, 1983, p. 317-325.
- OURY, Fernand; PAIN, J. **Chronique de l'école-caserne**. Paris: Maspero, 1972.
- OURY, Fernand; VASQUEZ, Aïda. **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris: Maspero, 1967.
- PAGÈS, Max. L'intervention psychosociologique dans l'entreprise. In: Fondation Royaumont. **Le psychosociologue dans la cité**. L'école-l'hôpital-l'entreprise-le syndicat, p.53-101. Paris: Épi, 1967.
- PENEFF, Jean. **La méthode biographique**. Paris: Armand Colin, 1990.
- PETIT, Jean-Luc. La constitution de l'événement social. Maison des Sciences de l'Homme. **Raisons pratiques 2, 1991**. L'événement en perspective. Publicado sob a direção de PETIT, Jean-Luc. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études em Sciences Sociales, 1991, p. 9-38.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ROCHA, Marisa L.; AGUIAR, Kátia F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 24, 4: 64-73.

ROUCHY, Jean-Claude. Vers une psychosociologie psychanalytique. **Connexions**, n. 29, 1980.

TOSQUELLES, François. Éducation et psychothérapie institutionnelle. Vigneux: Matrice, 1984.

TOURAINÉ, Alain. **La voix et le regard**. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

TROGNON, Alain. (1988). Passages à l'acte dans les entretiens d'enquête. **Connexions**. A.R.I.P., Paris: Éditions Érès, N° 52 (L'entretien. Lieux et méthodes), 1988/2: 67-80.

TROGNON, Alain; RETORNAZ, Annick. (1989). Clinique du rationnel. Psychologie cognitive et analyse des conversations. **Connexions**. A.R.I.P., Paris: Éditions Érès, N° 53 (La conversation), p. 69-90, 1989/1.

VARELA, Francisco J. **Principles of biological autonomy**. New York, Oxford: North Holland, 1979.

MALA FE Y DEPRESIÓN: LA CULPA COMO VIVENCIA DEL AUTOENGAÑO EN EL PACIENTE DEPRESIVO

Data de aceite: 08/05/2020

Data de submissão: 01/02/2020

Cristina de los Ángeles Pastén Peña

Universidad de Chile, Unidad de Psicología de la Dirección de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios de la Facultad de Medicina.

RESUMEN: La depresión es una enfermedad en la que la vivencia cotidiana de la persona se encuentra alterada completamente. Una de las formas en que es alterada esta vivencia corresponde a la culpa, el depresivo vive con una sensación de culpa constante, emoción que difícilmente puede ser comprendida ya que independiente de lo que haga la persona, la culpa permanece. En *El ser y la Nada* Jean-Paul Sartre desarrolla en profundidad el concepto de mala fe. En este texto, básicamente describe la mala fe como un autoengaño que se realizaría para negar la Nada del ser-para-sí. Este autoengaño tendría como efecto evadir al menos momentáneamente la angustia. Al analizar únicamente el capítulo de la mala fe de *El ser y la Nada*, es posible pensar que evadir la libertad que emana de la Nada del ser-para-sí no posee ningún efecto iatrogénico en la persona que es de mala fe. Sin embargo, cuando es incluido el análisis psicológico que realiza Sartre de la vida de Baudelaire (titulado

Baudelaire), surge la culpa como un posible efecto secundario de los actos de mala fe. La culpa sería, entonces, un efecto no deseable de la mala fe. Considerando que la depresión se caracteriza por una vivencia constante de culpa, culpa que, a su vez, se puede conceptualizar como un efecto secundario del autoengaño de la mala fe, surge la problemática de si la vivencia de la culpa en el depresivo estaría o no basada en una mala fe constante ¿es la culpa irracional la forma en que el depresivo vivencia emocionalmente la mala fe? En este trabajo, se plantea que la vivencia culposa del depresivo es alimentada por un actuar constante de mala fe que, a su vez, sería emocionalmente vivenciado con la culpa. Tal enfoque permitiría excavar en las raíces de la psicopatología depresiva, por debajo de la mera superficie que habitualmente se nos muestra con la exclusiva sintomatología. **PALABRAS CLAVE:** depresión, mala fe, culpa, emociones, Baudelaire

BAD FAITH AND DEPRESSION: THE GUILT AS EXPERIENCE OF SELF-DECEPTION IN THE DEPRESSIVE PATIENT

ABSTRACT: Depression is a disorder in which the daily experience of the person is completely disrupted. One of the ways in which this experience is altered corresponds to guilt, that is, the depressive

patient lives with a constant feeling of guilt, which is an emotion that can hardly be understood since regardless of what the person does, the guilt remains. On *Being and Nothingness*, Jean-Paul Sartre develops in depth the concept of bad faith. In this text, it basically describes bad faith as a self-deception that would be performed to deny the Nothingness of being-for-itself. This self-deception would have the effect of evading at least momentarily the anguish. By only analyzing the chapter about bad faith of *Being and Nothingness*, it is possible to think that evading the freedom that emanates from the Nothingness of being-for-itself has no iatrogenic effect on the person who is in bad faith. However, when Sartre's psychological analysis of Baudelaire's life (called Baudelaire) is included, guilt emerges as a possible side effect of the acts of bad faith. Guilt, then, would be an undesirable effect of bad faith. Considering that depression is characterized by a constant experience of guilt, which, in turn, can be conceptualized as a secondary effect of the self-deception of bad faith, the problem arises about whether the experience of guilt in the depressive would be or not based on constant bad faith, is the irrational guilt the way in which the depressed emotionally experience bad faith? In this work, it is argued that the culpable experience of the depressive patient is fed by a constant act of bad faith that, in turn, would be emotionally experienced with guilt. Such approach would allow digging into the roots of depressive psychopathology, below the mere surface that is usually shown to us with the exclusive symptomatology.

KEYWORDS: Depression; Bad faith; guilt; emotions; Baudelaire

EL SER-PARA-SÍ Y EL SER-EN-SÍ

La libertad en la filosofía de Jean-Paul Sartre consiste particularmente en decidir. Ahora bien, para que decidir sea posible, el ser humano debe tener características específicas que son descritas por Sartre en su obra fundamental *El ser y la Nada*. Estas características son parte de lo que el filósofo francés llama ser-para-sí, en contraposición a el ser-en-sí.

El ser-en-sí es definido por Sartre (2008) como el ser transfenoménico o ser cuya existencia va más allá de la conciencia y, para ser percibido, la conciencia debe intencionarse hacia ese objeto y salir de sí misma. Este ser-en-sí corresponde a un objeto concreto, macizo y externo a la conciencia. Seres-en-sí son todos los objetos concretos que nos rodean: una manzana, un auto, otra persona, etc. Tenemos una imagen definida de lo que son esos objetos externos y no existe duda de su identidad, la manzana es manzana y nada más, por ejemplo.

En contraposición, Sartre (2008) plantea la existencia de los seres-para-sí. Para este filósofo nosotros no nos percibimos como seres-en-sí, sino que más bien nos percibimos como seres-para-sí. El ser-para-sí es una categoría de ser que, en términos simples, no es perfectamente uno consigo mismo (así como la manzana es manzana y nada más). Joseph Catalano (1980) en su comentario de *El ser y la*

Nada¹ plantea que este ser posee una ausencia de identidad o, en otras palabras, que el hombre no está completamente identificado consigo mismo, cosa que le permite tener proyectos.

La diferencia entre el ser-en-sí y el ser-para-sí radica en que mientras en el ser-en-sí existe una absoluta identidad (la manzana que es manzana y nada más), en el ser-para-sí, no. El ser-para-sí, en palabras de Catalano, es básicamente lo mismo que la realidad humana, la cual corresponde a ser lo que no se es y no ser lo que se es².

¿Qué significa que el ser sea lo que no es y no sea lo que es? Ronald Santoni (1995) en su libro *Bad Faith, Good Faith, and Authenticity in Sartre's Early Philosophy* explica que mientras el ser-en-sí está *lleno* de sí mismo y cada parte de su ser es su ser (un tintero es un tintero, ejemplifica), el ser-para-sí no puede decir lo mismo puesto que el ser-para-sí es libre. Para Santoni, la libertad conlleva que el ser humano no sea lo que es y sea lo que no es³.

Si el ser humano no es lo que es, ¿qué es en su momento presente? Una concreta nada, dice Sartre (2008), porque su conciencia es ya un vacío total⁴, pero ¿con qué se identifica? Con lo que no es⁵, con un proyecto que aún no es concreto y que, por tanto, no existe de manera independiente a su subjetividad. La identificación del ser humano con su proyecto, con su posible, lleva a que no se identifique con lo que actualmente es (ese vacío total de su conciencia), quedando libre de cualquier definición del presente.

De esta manera, es la nada, la negación, lo que diferencia al ser-en-sí de el ser-para-sí; mientras el ser-en-sí es macizo y sin vacíos (sin negaciones), el ser-para-sí no se encuentra identificado con su presente, sino con un proyecto que es una negación, un no-ser y es esa identificación con la nada la base de su libertad.

LA LIBERTAD DEL SER-PARA-SÍ

Estos vacíos de identidad con los que el ser-para-sí no se identifica con su presente también se refieren a una desvinculación con el pasado. El ser-para-sí tampoco se identifica con su pasado ya que, según Sartre, toda decisión implica una escisión entre el pasado psíquico inmediato y el presente, que rompe con la

1 "Man, however, is said to be a for-itself because he is not perfectly one with himself. This lack of identity with himself allows man to reach out beyond himself and relate all things to himself and for his own purposes" (Catalano, 1980, p.43)

2 "The terms 'human reality', 'human being', 'for-itself' and 'consciousness' have the same meaning in Sartre's philosophy" (Catalano, 1974, p.44)

3 "The being of human reality is not what it is and is what it is not because it is free. For Sartre, being for-itself or human reality is freedom" (Santoni, 1995, p.35)

4 En el capítulo segundo se profundizará por qué la conciencia es un vacío total. El término *vacío total* es utilizado por Sartre en *El ser y la Nada*.

5 "Yo no soy aquel que seré (...) no lo soy porque el tiempo me separa de ello" (Sartre, 2008, p.77).

causalidad y el determinismo⁶. Esa escisión es una nada, nada que surge en los vacíos del ser-para-sí.

Sartre plantea que podemos comprender nuestras acciones y cómo hemos llegado a realizarlas, pero que no podemos justificarlas⁷, puesto que no existe una relación de causalidad absoluta que defina nuestro actuar. Ante cada acción surge una nada que nos distancia del pasado y que rompe con la causalidad. Pensemos en un ludópata adicto a los juegos de azar. El jugador pasa por fuera del casino y sería predecible pensar que entrará a jugar debido que posee una adicción al juego, sin embargo, también podría no entrar, ¿qué se lo impide? Podemos pensar que, si entra, es su adicción la que explica su comportamiento. Al contrario, podríamos decir que si él no entra a jugar es por su misma enfermedad, alguien podría afirmar que como ludópata sabe que una vez dentro del casino será muy difícil para él parar, por lo tanto, simplemente decide no entrar. En otras palabras, la enfermedad del jugador, su adicción, podría explicar tanto que entre a jugar (no pudo evitarlo, está enfermo) como que no lo haga (él sabe lo que le pasará, por eso no entra a jugar). El hecho de que la enfermedad pueda explicar ambos comportamientos hace que no se pueda justificar ninguno de ellos con la misma.

La falta de determinismo de cada decisión implica que existe libertad y que esa libertad nos entrega la absoluta responsabilidad de nuestros actos⁸. Como nada puede justificarnos al momento de decidir, podemos notar cómo toda la responsabilidad recae sobre nuestros hombros y cómo fácilmente podemos caer en la angustia. A partir de esta angustia es donde surge la mala fe.

De esta manera, es el ser-para-sí y no el ser-en-sí el que vivencia esta nada que separa el pasado de las decisiones presentes. Es el ser-para-sí el que no puede justificar sus acciones y que, por tanto, es libre.

MALA FE

Según Sartre, la mala fe es una actitud de la conciencia, una actitud que consiste en negar. Esta negación, en vez de dirigirse hacia afuera, hacia el mundo, se dirige hacia adentro, hacia la conciencia misma. Es un tipo de negación autodirigida, en el que se niega una parte de sí⁹.

6 “La nada que separa a mi libertad de esta esencia (yo he sido un “querer escribirlo”, pero nada, ni aun lo que yo he sido puede constreñirme a escribirlo)” (Sartre, 2008, p.84)

7 En *El ser y la Nada* Sartre afirma, a propósito de un ejemplo de un escritor que está escribiendo un libro, que “la nada separa a mi libertad de esta esencia (yo he sido un ‘querer escribirlo’, pero nada, ni aun lo que yo he sido, puede constreñirme a escribirlo); por último, la nada me separa de lo que seré (descubro la posibilidad permanente de abandonarlo, como la condición misma de la posibilidad de escribirlo y como el propio sentido de mi libertad)” (p.84)

8 He ahí la verdad desagradable explicada por Sartre en *El ser y la Nada*.

9 “Conviene escoger y examinar una actitud determinada que, a la vez, sea esencial a la realidad humana y tal que la conciencia, en lugar de dirigir su negación hacia afuera, la vuelva hacia sí misma. Esta actitud nos ha parecido que debía ser la mala fe” (Sartre, 2008, p.96)

Sin embargo, la mala fe a pesar de ser un autoengaño, se diferencia de la mentira a secas en que no posee los tres elementos que, según Joseph Catalano¹⁰, debe tener la mentira común, los cuales corresponden a: primero, quien engaña debe creer que algo es verdad; segundo, quien engaña debe expresar a otro lo opuesto a eso que cree cierto; y tercero, ese otro debe creer lo que le han expresado. En el caso de la mala fe, plantea Santoni¹¹, no hay lugar para ese otro ya que es la misma conciencia quien produce la mentira y quien cree esa mentira, por tanto, no es posible la dualidad engañador-engañado y tampoco es posible plantear la mala fe como una mentira a secas.

Ahora bien, ¿qué lleva al ser a realizar este autoengaño? Sartre afirma que la verdad que enmascara una actitud de mala fe suele ser desagradable¹², pero que el escapar de esta verdad no implica que no la conozca (como decíamos más arriba, no es posible que exista la dualidad engañador-engañado en una misma conciencia), todo lo contrario, la conciencia conoce muy bien la verdad que quiere enmascarar y, por tanto, es ella quien produce esta mala fe. La mala fe no es un estado que *afecte* la conciencia (como si fuese algo externo, fuera de la responsabilidad de la persona), es una actitud: “uno no padece su mala fe, no está infectado por ella: no es un *estado*; sino que la conciencia se afecta a sí misma de mala fe” (Sartre, 2008, p.98). La conciencia se afecta a sí misma de mala fe para huir del desagrado que produce esa verdad o para enmascarar la misma.

Pero, ¿cuál es la verdad que quiere negar la mala fe? Dijimos que la escisión entre pasado y presente genera que cada decisión esté indeterminada y, por tanto, injustificada. Esto lleva a que el ser sea responsable de todos sus actos y que, por tanto, sienta angustia. La mala fe precisamente niega la responsabilidad que poseemos ante la indeterminación de nuestros actos, evadiendo así a la angustia. De este modo, a pesar de que el ser humano sea siempre libre y siempre esté indeterminado, no siente angustia todo el tiempo.

La mala fe niega la indeterminación de nuestros actos y, con eso, la nada que surge en el ser-para-sí. Recordemos que la indeterminación se da a propósito de que en el ser-para-sí surge una nada que distancia del pasado. De esta manera, la mala fe niega lo que caracteriza al ser-para-sí (la nada) e intenta que el ser humano se comporte como un ser-en-sí, un ser sin vacíos, completamente identificado consigo mismo y determinado por su pasado.

La mala fe, entonces, evade la angustia, pero genera otro tipo de emociones. En el siguiente apartado definiremos el concepto de emoción según Sartre para luego dilucidar el vínculo que existe entre la culpa como emoción específica y el

10 En su libro *A Commentary on Jean-Paul Sartre's Being and Nothingness*

11 En su libro *Bad Faith, Good Faith and Authenticity in Sartre's Early Philosophy*

12 “Por cierto, para quien practica la mala fe, se trata de enmascarar una verdad desagradable o de presentar como verdad un error agradable” (Sartre, 2008, p.97)

autoengaño.

EMOCIONES Y MALA FE

En *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Sartre plantea el concepto *mágico* para referirse a la emoción. Para él, la emoción es una manera de transformar mágicamente el mundo.

El concepto de mundo aquí puede resultar engañoso ya que fácilmente podríamos entender por mundo el conjunto de objetos que nos rodea, el conjunto de cosas que compartimos todos los seres humanos independiente de nuestras subjetividades o, en otras palabras, el mundo *real*. Sin embargo, no es este mundo al que se refiere Sartre cuando plantea que la emoción lo transforma.

Según Danila Suárez (2013), Sartre explicita la existencia de dos mundos posibles: un mundo *real* o en palabras del Bosquejo, el *mundo de los utensilios* y un mundo emocional o *mágico*¹³. El mundo que las emociones transforman corresponde a este segundo mundo, el mundo mágico.

Existen varias referencias en *Bosquejo de una teoría de las emociones* para el concepto de mágico. Por un lado, apunta a esa transformación del mundo propio sin un compromiso hacia el mundo real¹⁴; pero también se refiere a las relaciones interpersonales. Para Sartre, las relaciones intersíquicas de los seres humanos son parte del reino de lo mágico; de manera que el mundo social es ante todo mágico¹⁵. Lo interpersonal es considerado por Sartre como mágico debido a que se involucran los mundos internos de cada uno; lo que está en juego en lo intersíquico son las visiones de cada persona sobre los demás y no lo que es cada uno en el mundo real.

Como planteamos más arriba, las emociones transforman el mundo mágico, esto quiere decir que no tienen efecto en el mundo real. Sartre explicita en el *Bosquejo* que las emociones no son *efectivas*¹⁶ y que no poseen la capacidad de hacer transformaciones reales en el mundo, sólo surten efecto en el reino de lo mágico.

Por otro lado, Sartre deja muy en claro en el *Bosquejo* que las emociones, a pesar de surgir acompañadas de una acción modificadora del mundo mágico, no son únicamente esas acciones. Más bien, define emoción en un sentido más general como la caída de la conciencia en el mundo mágico, cuando el mundo real

13 “la declaración explícita de la existencia de dos mundos posibles: un mundo ‘real’, el mundo de la utilidad, y un mundo ‘emocional’ y ‘mágico’” (Suárez, 2013, p.39)

14 “Hay que hablar de un mundo de la emoción como se habla de un mundo del sueño o de los mundos de la locura” (Sartre, 2015, p.91)

15 “la categoría <<mágico>> rige las relaciones intersíquicas de los hombres en la sociedad y más precisamente nuestra percepción de los demás” (Sartre, 2015, p.94)

16 “Pero la conducta emotiva no se sitúa en el mismo plano que las demás conductas: *no es efectiva*. No se propone como objetivo actuar realmente sobre el objeto como tal a través de unos medios especiales” (Sartre, 2015, p.71)

desaparece y nos vemos sumergidos en un mundo irreal¹⁷. La emoción, entonces, sería el conjunto de elementos resultantes de esta caída en el mundo mágico. Pero ¿cómo y por qué la conciencia cae en este mundo mágico? Y, por otro lado, ¿cuáles son esos elementos resultantes de la caída en el mundo mágico?

La conciencia cae en el mundo mágico como resultado de un choque con el mundo real y esto sucede a menudo puesto que usualmente realizamos conductas que chocan con el mundo de los utensilios. El ejemplo que da Sartre en el *Bosquejo* corresponde a una persona que desea asir un racimo de uvas; la persona levanta su mano para alcanzar las uvas, pero no lo consigue, las uvas están demasiado altas. Podemos notar como una conducta movilizada por el deseo de comer uvas choca con el mundo real: las uvas están demasiado altas. A partir de este choque, surge la emoción, la cual, en el ejemplo dictado por Sartre corresponde a que la persona, al no lograr alcanzar las uvas, siente repulsión por ellas asegurando que no las desea porque están “demasiado verdes”. El choque entre la conducta del sujeto (intentar asir las uvas) dirigida hacia una meta en particular (comer uvas) y el mundo real (están demasiado altas) genera una emoción (repulsión por las uvas, están muy verdes), la cual, es acompañada por una conducta alternativa (dejar de intentar alcanzar las uvas) que no está dirigida hacia la meta inicial (comer uvas).

El conjunto de elementos que surgen del sumergimiento en el mundo mágico corresponde entonces a: un cambio a nivel interno (dejar de desear las uvas), una creencia irreal arraigada en el mundo mágico (están demasiado verdes) y una conducta motivada por esa creencia (dejar de intentar alcanzar las uvas).

Anthony Hatzimoysis (2009) en *Emotions in Heidegger and Sartre* describe esta estructura de la siguiente manera: primero, la persona desea realizar una conducta A1, conducta que tiene que ver con una meta determinada, sin embargo, esa conducta A1 no es posible debido a las condiciones materiales del mundo o posee un costo demasiado alto para ese sujeto (lo que la hace menos atractiva). Como A1 no es posible o es demasiado costosa, el sujeto realiza A2, la cual, es una conducta alternativa que no cumple con el propósito de A1, de aquí surge la emoción, como una derrota ante la meta de A1. En otras palabras, la emoción se genera por una conducta alternativa que no cumple con la meta de la conducta original.

Por otro lado, Danila Suárez (2013) integra el concepto sartreano de proyecto y afirma que el mundo no cambia a propósito del proyecto personal que cada uno de nosotros tenemos. Ante esto, es el ser humano el que cambia por el mundo y ese cambio es la emoción. En otras palabras, la emoción expresada indica que el mundo no está coordinado con nuestro proyecto y que nosotros nos estamos adaptando a ese mundo.

¹⁷ “Denominaremos emoción una brusca caída de la conciencia en lo *mágico*. O, con otras palabras, hay emoción cuando el mundo de los utensilios se desvanece de repente y es sustituido por el mundo mágico” (Sartre, 2015, p.101)

El proyecto es aquí un concepto central. Ignacio Abello lo define como el resultado de una decisión libre efectuada en una situación particular, que busca los mejores resultados según la perspectiva de quien toma la decisión¹⁸. Como busca algo que no se tiene o no se es en el presente, el concepto apunta hacia el futuro, hacia un ser que aún no es, pero con el que nos identificamos, llevándonos a ser el proyecto, sin serlo. Este no-ser, este proyecto, guía nuestras decisiones actuales, decisiones que nos llevan a estar creándonos continuamente.

Ahora bien, a pesar de estar arraigado en el futuro y a pesar de los postulados de Sartre sobre la libertad¹⁹, el proyecto sí se basa en algo del pasado, en una decisión realizada en completa libertad que define al ser a temprana edad, la *elección originaria*.

La elección originaria u original corresponde a un compromiso realizado a temprana edad (en la primera o segunda infancia) por el cual cada uno de nosotros decide, a partir de una situación particular, lo que *es y lo que será*²⁰. Esa situación particular suele ser un hecho traumático²¹ que ocurre precozmente y que a partir de éste, se toma una decisión, una postura frente a la vida, un *compromiso* con lo que se es y con lo que se será, que construiría las bases para el yo del presente y del futuro.

Esta vivencia traumática que nos lleva a tomar la elección original corresponde al *drama original*. Luego de esta vivencia, existe un antes y un después en la vida debido a que es este drama el que propicia la elección que nos llevará a ser lo que somos y seremos²².

De esta manera, a partir del drama original, los seres humanos toman la elección original, la cual, define al ser y, por tanto, marca la pauta de todas las futuras decisiones. El resto de los proyectos serán guiados por la elección original. Es más, toda expresión del ser, por más mínima que parezca, muestra al ser en su completa expresión y, por tanto, toda decisión, toda proyección del ser, se vincula

18 “el resultado de una decisión libre, de una situación particular que hace que se tome una opción determinando buscando resultados que se logran dentro del marco de perspectivas, consideradas satisfactorias para quien las realiza” (Abello, 2011, p.55)

19 Más arriba planteamos que la libertad se hace posible por la nada del ser-para-sí. En *Baudelaire*, Sartre expone esta idea a propósito del poeta: “Esa libertad, esa gratuidad, ese abandono que le dan miedo, son la suerte de todo hombre. ¿Es posible tocarse, verse alguna vez? Esa esencia fija y singular que busca, quizá sólo aparezca a los ojos de los otros (ser-para-otro). Quizá sea absolutamente necesario estar *afuera* para captar los propios caracteres. Quizá uno *no es* para sí mismo a la manera de una cosa. Quizá uno *no es* en absoluto: siempre en cuestión, siempre en aplazamiento, quizá uno deba *hacerse* perpetuamente” (Sartre, 1968, p.36)

20 “Llegamos aquí a la elección original que Baudelaire hizo de sí mismo, a ese compromiso absoluto por el cual cada uno de nosotros decide en una situación particular lo que será y lo que es” (Sartre, 1968, p.17)

21 Por ejemplo, en *Baudelaire* Sartre describe que el joven poeta Charles Baudelaire es abandonado emocionalmente por su madre, quien luego de la muerte de su padre se vuelve a casar y decide dejarlo en un internado. Este suceso es lo suficientemente traumático como para incentivar al poeta a posicionarse frente a la vida con una elección original que definió su entera existencia.

22 El concepto de drama original es descrito en *San Genet comediante y mártir*. Luego del drama original del dramaturgo Jean Genet, Sartre retrata que se desarrolló en él un clima de horror que lo acompañó por el resto de su vida.

con esta decisión realizada a temprana edad que define al ser²³.

La emoción, entonces, sería producto del sumergimiento en el mundo mágico, sumergimiento que se vivencia como un choque entre proyecto y mundo. Proyecto, que sería definido por la decisión original de cada ser humano; lo que indica que la emoción sería un choque no sólo entre proyecto y mundo sino también entre decisión original y mundo.

CULPA Y MALA FE

La elección original no sólo es la base del proyecto que choca con el mundo real generando emociones, sino que también corresponde a los cimientos de lo que cada uno considera el Bien y el Mal. En la filosofía sartreana, el Bien y el Mal no son previos a la existencia y corresponden a parámetros generados individualmente. En la biografía del poeta Charles Baudelaire, Sartre afirma que el Bien es el objeto y el fin de la voluntad profunda de cada individuo, la cual, se define por la elección original²⁴. En el caso de Baudelaire, a partir de su opción por el narcisismo²⁵, construye lo que será el resto de su vida su voluntad fundamental (volcarse hacia sí mismo y desconectarse de los demás). Por el contrario, el Mal consiste en desobedecer esa voluntad.

Con relación a esto, para Sartre la mala fe se define como *no actuar según el propio Bien* o, en otras palabras, como actuar en contra de la voluntad profunda marcada por la decisión original: “Esta alma singular (Baudelaire) vive en la mala fe. Hay, en efecto, en ella algo que se disimula a sí misma en una fuga perpetua: es que ha elegido no ser *su* Bien” (Sartre, 1968, p.67).

Esta definición de mala fe planteada en *Baudelaire* nos entrega un horizonte psicológico del concepto de mala fe que no había sido abordado en otras obras. La mala fe tendría relación no sólo con la negación autodirigida respecto a la calidad de ser-para-sí (o, en otras palabras, actuar como si se fuera un ser-en-sí y negando la nada del ser-para-sí), sino también con el ejecutar acciones que vayan en contra de los valores individuales.

La mala fe, entonces, correspondería a un acto que va en contra de la voluntad

23 “El proyecto original que se expresa en cada una de nuestras tendencias empíricamente observables es, pues, el *proyecto de ser*; o, si se prefiere, cada tendencia empírica está con el proyecto original de ser en una relación de expresión y de satisfacción simbólicas” (Sartre, 2008, p.763)

24 “Cuando un hombre escoge el crimen por interés en pleno acuerdo consigo mismo, puede ser perjudicial o atroz, pero no hace en verdad el Mal por el Mal: no hay en él ninguna desaprobación de lo que hace. Sólo los otros pueden, desde afuera, juzgarlo malo; pero si nos fuera lícito pasearnos por su conciencia, sólo encontraríamos en ella un juego de motivos, groseros quizá, pero concordantes. Hacer el Mal por el Mal es exactamente hacer a propósito lo contrario de lo que sigue afirmando como Bien. Es querer lo que no se quiere -pues se continúan aborreciendo las potencias malas- y no querer lo que se quiere -pues el Bien se define siempre como el objeto y fin de la voluntad profunda-. “(Sartre, 1968, p.59)

25 En *Baudelaire*, Sartre explica que luego del abandono de su madre, el poeta toma como decisión original volcarse a sí mismo en una actitud narcisista.

profunda de la decisión original. Este acto sería el *Mal*, entendiendo este concepto como una construcción individual. Ahora bien, hacer el mal podría generar culpa y, por tanto, ser de mala fe podría generar culpa en el ser que se autoengaña.

Para afirmar que la mala fe genera culpa, nos apoyamos en lo explicitado por Sartre en *Baudelaire*. Sartre afirma que los actos de mala fe generan una conducta de autocastigo por una especie pecado que se desea expiar, conducta que por lo demás no es útil:

Y sin duda más allá del pecado presente, la punición apunta mucho más profunda, mucho más oscuramente a esa Mala Fe que es su verdadera falta, que no quiere reconocer y sin embargo trata de expiar. Pero en vano intenta franquear el círculo vicioso donde se ha encerrado: pues el verdugo tiene tan mala fe como la víctima; el castigo es una complacencia como el crimen: apunta a una falta libremente construida en falta por preferencia a normas hechas (Sartre, 1968, p.70)

En el caso de Baudelaire, al actuar de mala fe rompe con su propia norma (la voluntad de su decisión original), causándose un daño (se autoengaña en su mala fe) y, como es un acto consciente, siente responsabilidad por ello (culpa). Ante esta culpa, el ser genera conductas poco eficientes de autocastigo. De esta manera, la culpa se vuelve un indicador emocional de que actuamos de mala fe. Las emociones, entonces, nos darían evidencia de un autoengaño realizado de manera no voluntariosa.

La mala fe, recordemos, es un autoengaño para evadir la angustia. Hasta entonces parecía no existir ningún efecto negativo en este acto. Parecía que autoengañarse sólo generaba efectos positivos: intentar y, en muchos casos lograr aunque de manera momentánea, evadir la angustia generada por la libertad total. Con la culpa como efecto secundario de la mala fe, surge una nueva dimensión emocional de la vivencia del autoengaño.

LA CULPA COMO ALTERACIÓN EN LA VIVENCIA EN EL DEPRESIVO

La depresión es un trastorno monopolar del ánimo que si bien puede ser fácilmente reconocible por una gama de síntomas que lo caracterizan -ánimo decaído, alteraciones en el sueño, problemas de concentración, sentimientos de culpa irracionales, sensación de angustia, entre otros (DSM-V)- es mucho más que eso. La depresión es una alteración en la manera en que cada ser es-en-el-mundo, dicho de otro modo, este trastorno no puede ser únicamente comprendido como un conjunto de síntomas sino más bien debe ser entendido como como un cambio total en la vivencia que el paciente tiene del mundo y de sí mismo. Para Otto Dörr, la depresión

es más que tristeza (muchos depresivos se quejan, por el contrario, de 'no poder estar tristes', de 'no poder llorar'), que compromete la vida toda, hasta el último rincón del alma, razón por la cual el depresivo no puede distraerse, como sí puede hacerlo alguien que está embargado por una pena o preocupado por algo (Dörr, 1997, p.229)

Diversos autores han realizado descripciones de esta vivencia alterada del depresivo con investigaciones que apuntan a una alteración en la temporalidad (Ratcliffe, 2012 ;Ghaemi, 2006; Dörr, 1997; Mazarelli, 2006). Matthew Ratcliffe (2013), por su parte, además plantea una alteración en la voluntad.

En este trabajo, sin renegar de las investigaciones anteriormente mencionadas que apuntan a una alteración en la temporalidad y en la voluntad, planteamos que la vivencia del depresivo está alterada además con la culpa.

Toda la vivencia del depresivo, su manera de estar en el mundo, está teñida por una vivencia crónica de culpa. De este modo, la culpa no sólo sería parte del conjunto de síntomas que describen la depresión, sino también una alteración en la vivencia completa de la vida del paciente.

Esta vivencia alterada por la culpa es descrita de manera profunda por Sartre en *Baudelaire*. Una culpa que, como mencionamos anteriormente, no obedece a leyes externas acerca del Bien y el Mal, sino más bien a parámetros individuales a propósito del proyecto original.

Los parámetros individuales de la culpa cobran sentido cuando reflexionamos acerca de la culpa del depresivo, la cual, es crónica e irracional. No hay manera de convencer al depresivo con argumentos racionales de que las cosas por las cuales se siente culpable *no son su culpa*, no hay parámetro externo que lleve a que el paciente *no se sienta culpable*. El paciente depresivo que dentro de su trastorno no conlleva una pérdida del juicio, es capaz de entender racionalmente los parámetros externos que el terapeuta expone y que dictaminan que las cosas por las cuales se siente culpable no son su culpa, pero no es capaz de sentirlo así. A pesar de todos los argumentos, el depresivo continúa sintiéndose culpable.

Los parámetros externos, entonces, no son lo que definen la culpa en el depresivo. De este modo, las ideas internas acerca del Bien y el Mal adquieren protagonismo. El depresivo sentiría culpa por estar continuamente actuando en contra de su proyecto originario o, dicho de otro modo, actuando con el Mal.

La culpa que arrastra este actuar se vivencia con un autocastigo crónico

o más bien su mala fe es tan profunda que ya no la domina. Tiene tan violento horror de sí mismo, que su vida puede considerarse una larga serie de castigos que se inflige. Mediante la autopunición se redime (Sartre, 1968, p.69).

La mala fe incontrolable. El ir en contra del propio proyecto como una forma de vida que se traduce en una culpa constante acompañada de un crónico autocastigo.

Esa es la vivencia del depresivo que es en el mundo con una culpa de la cual no puede distraerse y con una mala fe crónica de la cual es responsable pero que, a la vez, se le ha escapado de las manos.

CONCLUSIONES

La mala fe como autoengaño que apunta a negar la nada del ser-para-sí con el propósito de evadir la angustia posee efectos secundarios a nivel emocional. Esos efectos corresponden principalmente a la culpa y al autocastigo. Estos dos elementos (culpa y autocastigo) son particularmente importantes en la sintomatología depresivo, especialmente la culpa que es considerada incluso por un manual tan sintomático y descriptivo como el DSM-V.

Ahora bien, la culpa no es un síntoma más de la depresión, sino que es una alteración que afecta toda la vivencia que tiene el paciente de sí mismo y del mundo. La forma completa en que el paciente se mueve en el mundo se ve alterada por una culpa crónica que no obedece a parámetros externos, sino más bien a ideas internas acerca del Bien y el Mal basadas en el proyecto original.

La culpa del depresivo se debe a un continuo actuar de mala fe que consiste no sólo en negar su calidad de ser-para-sí, sino también en ir en contra de los lineamientos de su propio proyecto originario. Esta actitud genera una autopunición constante que radica en una mala fe incontrolable.

Esta visión de la culpa en el depresivo apunta no sólo a un enriquecimiento de las investigaciones previas de la fenomenología de este trastorno, sino también a nuevos lineamientos en psicoterapia. Si la culpa del depresivo radica en parámetros internos respecto al proyecto original, la decisión originaria adquiere una mayor importancia en el tratamiento. Nuevas dimensiones de la culpa podrían llevarnos a diferentes comprensiones de la misma, además del uso de distintas técnicas que convendría investigar.

REFERENCIAS

ABELLO, Ignacio. *Las relaciones conmigo y con los otros a partir de Sartre*. Bogotá: Uniandes, 2011

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2014

CATALANO, Joseph. *A Commentary on Jean-Paul Sartre's Being and Nothingness*. Chicago: University Chicago Press, 1980

DÖRR, Otto. *Psiquiatría Antropológica*. Santiago: Editorial Universitaria, 1997

GHAEMI, Nassir. *Feeling and Time: The Phenomenology of Mood Disorders, Depressive*

Realism, and Existential Psychotherapy. *Schizophrenia Bulletin* N. 33, 2007, P.122-130

HATZIMOYSIS, Anthony. **Emotions in Heidegger and Sartre.** In.: GOLIDE, P. (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of emotion.* Oxford, Oxford University Press: 2009, pp- 215-135.

MAZZARELLI, Alfonso. **Lecciones de psicología anormal y patológica.** Santiago: Universidad Diego Portales, 2006

SANTONI, Ronald. **Bad Faith, Good Faith and Authenticity in Sartre's Early Philosophy.** Philadelphia: Temple University Press, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **San Genet, comediante y mártir.** Buenos Aires: Losada, 1967.

_____. **Baudelaire.** Buenos Aires: Losada, 1968.

_____. **La trascendencia del ego.** Buenos Aires: Losada, 1968.

_____. **El ser y la Nada.** Buenos Aires: Losada, 2008.

_____. **Bosquejo de una teoría de las emociones.** Madrid: Alianza, 2015.

SUÁREZ, Daniela. **El carácter mágico de la vida emocional irrefleja dentro de la ontología sartreana.** *Revista de Filosofía y Psicoanálisis* N. 3, 2013, p. 32 – 43.

RATCLIFFE, Matthew. **Varieties of Temporal Experience in Depression.** *Journal of Medicine and Philosophy.* N. 37, 2012, p.114-138

_____. **Depression and the phenomenology of free will.** In.: FULFORD, K., DAVIES, M., GIPPS, R., GRAHAM, G., SADLER, J., STANGHELLINI, G, THORNTON, T (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychiatry.* Oxford, Oxford University Press: 2013, pp. 574-591

A TECNOLOGIA DIGITAL COMO MEDIADORA NO ENSINO LITERÁRIO

Data de aceite: 08/05/2020

Data de submissão: 03/02/2020

Antoni Gonçalves Caetano

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR)

Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/7207675386756263>

RESUMO: Os avanços tecnológicos têm aproximado cada vez mais o leitor da literatura e esta conexão que tem sido cada vez mais direta, vem influenciando e alterando as formas de ensino e aprendizado. Portanto, baseado na tese de Vygotsky que a mediação é fator preponderante e fundamental para o desenvolvimento e aprendizado do indivíduo bem como na metodologia pedagógica de ensino de Paulo Freire em que o mediador deve respeitar e valorizar a realidade do educando e, utilizando como exemplo de tecnologia o YouTube, segundo site mais visitado no mundo, que criou para a versão brasileira uma plataforma exclusivamente direcionada para a educação, este artigo tem como objetivo analisar em que medida a tecnologia digital tem assumido e desempenhado o papel de mediadora no processo de educação literária em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Mediação,

Digital.

DIGITAL TECHNOLOGY AS A MEDIATOR IN LITERARY EDUCATION

ABSTRACT: Technological advances have brought the reader closer to the literature, and this connection, which has been increasingly direct, has been influencing and changing the ways of teaching and learning. Therefore, based on Vygotsky's thesis that mediation is a preponderant and fundamental factor for the development and learning of the individual as well as Paulo Freire's pedagogical teaching methodology in which the mediator must respect and value the reality of the student and, using as an example of YouTube, the second most visited website in the world, which created a platform exclusively for education for the Brazilian version, this article aims to analyze the extent to which digital technology has assumed and played the role of mediator in the literary education process in our society.

KEYWORDS: Literature, Mediation, Digital.

1 | INTRODUÇÃO

Com o surgimento da tecnologia digital e sua popularização, especialmente através da internet, podemos perceber que atualmente grande parte da população mundial tem cada

vez mais acesso às várias formas de obras literárias, que estão disponíveis em textos digitalizadas ou na forma de adaptações, como por exemplo, audiolivros ou filmes, assim como àquelas criadas a partir de plataformas digitais. A tecnologia vem rompendo barreiras e aproximando o leitor da obra literária. Contrariando um passado recente quando a literatura, seja por motivos econômicos ou ideológicos, era acessível somente a uma pequena e seleta parcela da sociedade. O que se vê atualmente, especialmente através das novas tecnologias, é a literatura chegando mais facilmente onde o leitor está, isto é, em todos os lugares, em todas as camadas sociais.

Como o Brasil é atualmente um dos países que mais utilizam a internet, o YouTube, segundo site mais visitado no mundo, criou uma plataforma exclusivamente direcionada para a educação, o YouTube Edu. Distribuído em diversos canais dedicados a determinadas áreas do conhecimento, inclusive a literatura, o site disponibiliza gratuitamente todo o conteúdo que é constituído de videoaulas produzidas por professores brasileiros.

Portanto, a partir do site YouTube Edu e baseado na teoria de Vygotsky de que a mediação é fator preponderante para o desenvolvimento e aprendizado do indivíduo e na metodologia pedagógica de ensino de Paulo Freire em que o mediador deve respeitar e valorizar a realidade do educando, este artigo tem como objetivo analisar em que medida a tecnologia digital tem assumido e desempenhado o papel de mediadora no processo de educação literária.

2 | A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Na medida em que a literatura induz o indivíduo ao pensamento crítico e reflexivo, também lhe desperta a consciência moral e a virtude. Ao fazer uma relação do texto ao contexto, pode o leitor contradizer seu próprio argumento e talvez a própria palavra de ordem que lhe foi transmitida. De certa maneira, pode levá-lo a uma catarse, quando se apropria de um novo mundo e experimenta alguma liberdade em relação ao estado que se encontra.

Segundo Kant a literatura proporciona ao leitor adquirir conhecimento, um ideal de autonomia humana. Já para Marx ter conhecimento é fundamental para não ser alienado e dominado pela burguesia.

Para Candido (2004), a leitura literária promove a alteridade no homem, dentro de um processo humanizador:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o

cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO (2004, p.180)

Silva (2019, p.14) defende “que a função da leitura literária é proporcionar liberdade para que o leitor (re)invente, imagine, sonhe, (re)crie, transforme o contexto no qual está inserido”. Para o filósofo americano Richard Rorty (2001 apud Todorov, 2009, p. 80-81) é a oportunidade de “Conhecer novas personagens [...] Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo”.

Segundo Todorov (2009), a literatura tem um papel vital, pois:

Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p.76)

Dentro do processo de formação cognoscitiva, concordamos com os autores acima sobre a inegável a contribuição que a literatura traz ao leitor.

3 | A TECNOLOGIA E SEUS AVANÇOS

A tecnologia faz parte da vida do ser humano. Sua grande capacidade de criar objetos ou métodos que garantam sua sobrevivência, não só lhe conduzem para uma constante evolução com também lhe coloca no topo e domínio da cadeia alimentar. Para Veraszto (et. al. 2004), a tecnologia é um conjunto de saberes humanos para satisfazer suas necessidades pessoais e coletivas.

Das diversas invenções tecnológicas do ser humano, abordaremos em especial a linguagem.

Surgida para suprir a necessidade de comunicação, o homem tem criado ao longo do tempo, diferentes formas de se comunicar e dentre elas o texto escrito que tem passado por constante adaptação.

Historicamente, desde os papiros em forma de rolos nas antigas Grécia e Roma, seguidos pela invenção da imprensa por Gutenberg, nada foi tão radical como a revolução digital no final do século XX.

Atualmente os meios tecnológicos empregados principalmente para a comunicação, diminuem as barreiras geográficas e aproximam pessoas e sistemas numa interação mais rápida e globalizada.

Neste sentido, podemos tomar como exemplo os cursos, palestras e as videoaulas que vêm se tornando uma das principais formas de acesso à educação.

Para Policarpo (2018), significa avançar limites hegemônicos:

[...] frente à expansão do uso de tecnologias digitais e em rede, a produção e recepção de conhecimento tende a extrapolar os limites disciplinares, antes impostos por um modelo pautado pela hegemonia do livro impresso e presença do professor em sala de aula, para adquirir contornos inéditos. (POLICARPO, 2018, p.30)

Esta facilidade de acesso a diversos acervos literários que a tecnologia propicia, pode representar o equilíbrio reivindicado por Todorov (2009), no sentido que a literatura ocupasse o centro do processo educacional e na formação dos cidadãos.

Em meio a este cenário mundial, antigos conceitos sobre local e comportamento social não correspondiam às novas realidades tecnológicas, por isso, com a intenção de sistematizar determinadas áreas deste novo *corpus* tecnológico, surgiram diversos conceitos novos. Dentre eles, abordaremos neste estudo apenas os conceitos de Ciberespaço e Cibercultura, por considerarmos os mais aceitos e utilizados pelos especialistas no assunto.

4 | CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA

O termo ciberespaço foi proposto primeiramente pelo autor de ficção científica Willian Gibson, em 1984 no livro “Neuromancer”. Para Gibson ciberespaço era “Uma alucinação consensual vivenciada diariamente por bilhões de operadores autorizados, em todas as nações...” (GIBSON, 2008, p. 69).

Posteriormente, o teórico francês Pierre Lévy assim definiu ciberespaço:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17)

Este lugar virtual onde pessoas e máquinas se confundem num emaranhado de conteúdos e que se interligam, tem na instantaneidade uma de suas mais importantes características e por consequência, a transposição do exercício de diversas práticas culturais para um espaço globalmente conectado gera a cibercultura, que Lévy define como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (LÉVY, 1999, p. 17).

Fazendo analogia ao método de ensino de Paulo Freire, ainda que a metodologia do educador brasileiro tenha sido elaborada basicamente para uma alfabetização primária, é possível identificar que atualmente as diferentes formas multimodais digitais de acesso à literatura, vêm facilitando cada vez mais o contato do leitor com

obras que fazem parte de sua realidade e repertório vocabular.

Nesse sentido, quando a tecnologia serve de suporte estrutural para o desenvolvimento da cibercultura e assume o papel de mediadora no processo de formação do indivíduo, se mostra muito semelhante com a mediação freireana.

5 | A TEORIA DE VYGOTSKY

O bielorrusso Lev Semenovitch Vygotsky, graduado em Direito e Medicina, produziu importantes trabalhos de pesquisa sobre comportamento humano, principalmente em Psicologia. Seu especial interesse sobre processos cerebrais cultura e linguagem teve maior enfoque na Pedagogia.

Suas pesquisas sobre desenvolvimento e aprendizagem não tinham como objetivo estabelecer uma metodologia, mas compreender diferentes processos da psicologia humana. A partir do estudo com crianças, Vygotsky (2005) apresenta o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, pois segundo o autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado às várias influências externas e suas interações sociais. Segundo este conceito, esta “zona” significa tudo o que uma criança pode aprender e desenvolver quando lhe é dada o devido suporte que pode ser com a ajuda de outro indivíduo mais experiente, isto é, um adulto ou uma criança mais velha. Para o pesquisador esta mediação tem grande importância para o desenvolvimento dos chamados processos mentais superiores, ou seja, a capacidade de imaginar, planejar e agir organizadamente.

6 | A METODOLOGIA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

O educador, filósofo e Patrono da Educação Brasileira, Paulo Reglus Neves Freire, reconhecido mundialmente como um dos pensadores mais notáveis sobre processo de alfabetização e pedagogia, teve grande influência no movimento chamado “pedagogia crítica”. Com fundamentação humanista, sua metodologia pedagógica vislumbra na educação a autonomia ao indivíduo, quando proporciona e estimula a consciência crítica e sua capacidade de decisão. A metodologia freireana defende a tese que o educando não deve seguir rigorosamente formas tecnicistas e alienantes de aprendizado, mas assimilar o objeto de estudo através da prática dialética com sua realidade. Segundo Freire (1994) o homem, desde seu nascimento e ao logo da vida, faz uma leitura natural de mundo e a leitura da palavra escrita implica na continuidade desta, como interpretação crítica do lido.

Esta metodologia foi aplicada em 1963 na cidade de Angicos. A experiência tinha como meta alfabetizar em 40 horas 300 trabalhadores rurais adultos. Após um contato prévio com os participantes, quando estudou suas histórias de vida e

o contexto em que os aprendizes estavam inseridos, Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização tendo como referência as experiências de vida de cada educando. Ao invés de utilizar cartilhas de ensino tradicionais, partiram da codificação fonética das chamadas “palavras geradoras”, isto é, palavras familiares e conhecidas destes indivíduos, como por exemplo, “terra”, “colheita” e etc.

O método freireano de alfabetização é desenvolvido em três etapas que são elaboradas e executadas ativamente por educador e educando. Na primeira, ocorre uma pesquisa sociológica. Chamada de etapa de investigação busca-se palavras e temas dentro do universo vocabular do educando, dos modos de vida e costumes da região onde vive. Na segunda etapa, denominada de etapa de tematização, ocorre a seleção das palavras e temas geradores que são codificados através de imagens. Para a terceira etapa, chamada de etapa de problematização, sob a mediação do professor os educandos discutem reflexivamente sobre as palavras e temas geradores, decodificando seus significados sociais. São incentivados a expressar como interpretam estas palavras e temas e qual a relação das mesmas em suas vidas.

Ao dialogar com seus pares os educandos passam de uma visão mais ingênua e mágica para algo mais crítico, percebendo aspectos até então imperceptíveis. Desta forma, segundo a metodologia de ensino freireana, ocorre a politização dos educandos que se sentem mais confiantes e estimulados em analisar problemas mais abrangentes e extensíveis nas esferas regionais e nacionais.

7 | LITERATURA DIGITAL

Através de teorias sobre a estrutura textual, muitas sociedades vêm tentando ao longo do tempo, definir o que é literário. Ocorre que a realidade digital tem levado a crítica literária a discutir antigos conceitos que baseiam estas teorias. Isto porque para parte destes críticos, independentemente da variação na nomenclatura, isto é, literatura digital, eletrônica ou ciberliteratura, existem as obras digitais que não são exatamente literárias. Nesse sentido, segundo Santaella (2012, p.231) “costuma-se definir a literatura digital como aquela que nasce no meio digital”.

Face à discussão se a literatura eletrônica faz parte da definição de literatura que tradicionalmente conhecemos, segundo Hayles (2009, p.20) é necessário entender a literatura eletrônica “como parte integrante da tradição literária”, pois para a autora “Tentar ver a literatura eletrônica apenas através da lente da obra impressa é, de forma significativa, não vê-la.” Isto porque “os leitores chegam a uma obra digital com expectativas formadas no meio impresso”, o que pode representar um modo errôneo de interpretação,

[...] porque a literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis [...] especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. Nesse sentido, a literatura eletrônica é um “monstro esperançoso” (como os geneticistas chamam as mutações adaptativas) composto por partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas de forma organizada. (HAYLES, 2009, p.21)

A literatura eletrônica avança no sentido de ser cada vez mais híbrida e plural, possibilitando que as obras sejam de diversos formatos, especialmente com maior variedade imagética e sonora. Este aumento na gama de formas da literatura eletrônica proporciona maior interatividade, o que a torna cada vez mais atrativa.

Podemos relacionar esta maior atratividade ao fato da literatura eletrônica proporcionar constantes e inovadoras experiências em um ambiente de manifestações, característica intrínseca do texto literário, pois segundo Santa (2011, p.4) diferente de outros gêneros como o científico ou informativo, o texto literário é uma “manifestação artística”, por isso, mudanças em suas estruturas afetam também o autor e o processo de criação.

Contudo, há de se fazer ressalvas nesta utilização, pois a utilização de somente parte de determinada obra, pode incorrer em perda de seu significado ou até mesmo sua essência, conforme o apontamento de Santa:

A inteireza da obra pode se perder diante do caótico espaço virtual, que torna o texto descontínuo em sua essência, ou seja, como que organizado ou disposto em fragmentos e inserido no mesmo suporte: o computador. A totalidade do texto também se perde inclusive por meio da apropriação do fragmento na composição de outros textos, como em um processo de colagem ou intertextualidade realizado pelo sujeito interator ou navegador que entra em contato com esse texto. (SANTA, 2011, p.3)

Nesse sentido, quando o leitor se depara com um fragmento de uma obra, é de suma importância que não incorra no erro de tê-lo como suficiente, a menos que esta obra já seja de seu conhecimento, isto porque, o que o leitor decifra e compreende de um texto depende muito de sua capacidade de leitura intertextual, seu repertório cultural e conhecimento de mundo será fator determinante para um melhor entendimento da obra. Segundo Jenny (1979, p. 5), o texto lido faz parte de uma “constante” literária e para se compreender em maior profundidade seu sentido, é preciso que o leitor tenha desenvolvida a capacidade de relacionar os “arquétipos” que a compõem, caso contrário pode ficar limitada ou até mesmo incompreensível.

8 | O FENÔMENO CHAMADO YOUTUBE

Segundo o site Techmundo, o site YouTube foi criado em fevereiro de 2005 por três amigos (Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim) que buscaram uma solução

para a dificuldade de se “assistir a vídeos na internet naquela época.” Mesmo com as limitações tecnológicas, em seu primeiro ano, o YouTube já tinha mais de 2 milhões de visualizações por dia e mais de 200 mil usuários registrados. Em outubro de 2006 foi comprada pela Google. No final de 2009, já são mais de um bilhão de vídeos visualizados por dia.

Já em 2018, estatisticamente segundo o blog Kinsta:

O YouTube está disponível em mais de 90 países e suporta 80 idiomas, o que não é surpreendente, já que há mais de 1,9 bilhão de usuários ativos mensalmente, de acordo com números de julho de 2018. Isso equivale a cerca de um terço de todos os usuários da internet.

Em razão destes números, ainda segundo blog “De acordo com os rankings Alexa, o **YouTube é o segundo site mais visitado no mundo**, ficando atrás apenas do Google, que é o proprietário da plataforma”.

A versão brasileira do YouTube nasceu em junho de 2007, juntamente com algumas versões europeias e a japonesa.

9 | PLATAFORMA YOUTUBE EDU

O Brasil foi o segundo país a receber uma versão dentro do ambiente do YouTube, com canais exclusivamente dedicados para a educação. A primeira experiência ocorreu nos Estados Unidos em 2009.

Em 21 de novembro de 2013, em parceria com a Fundação Lemann, o Google lançou no Brasil o YouTube Edu, uma plataforma de educação em português e de acesso totalmente gratuito. A plataforma que conta com aulas sobre diversas matérias seleciona e agrega vídeos de educação produzidos por professores brasileiros. Para ser publicado no YouTube Edu, primeiramente o vídeo passa pela curadoria de uma comissão de professores que avalia a qualidade da aula e a veracidade das informações. Segundo o site oficial da própria plataforma “A curadoria dos vídeos foi feita por professores especialistas e altamente capacitados, selecionados pelo Sistema de Ensino Poliedro e coordenados pela Fundação Lemann.” (YOUTUBE). Segundo o site oficial da plataforma, o YouTube Edu conta hoje com mais de 365 mil inscritos e mais de 21 milhões de visualizações.

Os conteúdos disponíveis na plataforma que inicialmente englobavam disciplinas básicas como: “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Química, Física e Biologia), História, Geografia, Língua Espanhola e Língua Inglesa” (YOUTUBE), atualmente já contam com outras disciplinas como filosofia e literatura.

Considerando o elevado número de inscritos na plataforma YouTube Edu bem como o grande número de visualizações, podemos entender que a alta taxa

de internautas que acessam esta e outras plataformas de ensino, indicam que o brasileiro atualmente tem na tecnologia digital, a mediação entre aluno e professor.

No Brasil, segundo a pesquisa em estatística social realizada em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgada em dezembro de 2018, “Entre as 181,1 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade no país, 69,8% acessaram a Internet pelo menos uma vez nos três meses anteriores à pesquisa”, isto corresponde a praticamente dois terços da população do país.

Estes dados pressupõe que o internauta encontra na rede o suporte e apoio para sua formação, sem estar preso a uma metodologia limitadora. Esta forma de aprendizado pode representar uma nova forma de indústria cultural, não aquela abordada por Adorno (1995) que limita o conhecimento crítico tolhendo a reflexão do indivíduo, que se adapta e obedece a um discurso dominante, mas uma indústria que produz meios de aprendizagem que leve à reflexão e ao pensamento crítico. Podemos vislumbrar que a autonomia e liberdade de escolha que o estudante tem nas plataformas digitais pode significar a quebra das correntes que o prendiam a uma dominação técnica e doutrina ideológica.

10 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada dia mais as pessoas assumem o controle de suas escolhas e ações nos diversos meios tecnológicos, resultando em certa medida na autonomia defendida por diversos pensadores ao longo do tempo. Apropriando-se da tecnologia como auxiliar externo proposto do Vigotsky, o indivíduo vai adaptando seus interesses e necessidades ao meio, hora e lugar que mais lhe aprouverem e encontrando na tecnologia digital a solução para antigas dificuldades impostas em razão de espaço e tempo. Ler, escrever ou lecionar, nem sempre exigem um local ou momento exclusivos. Com um celular ou *tablet* à mão, pode-se assistir uma aula, interagir com professores e alunos ou lecionar uma videoaula. Mais do que um material de apoio, o acesso aos materiais de ensino estão se tornando em muitos casos a principal fonte de pesquisa e aprendizado. Atualmente é possível adquirir determinada formação sem a ao menos conhecer pessoalmente o professor. Entre cursos semipresenciais ou totalmente à distância, a tecnologia facilita a vida de muitas pessoas que não teriam tempo ou recursos necessários para estudar.

Neste viés, preocupados com a qualidade de ensino e vendo na tecnologia uma oportunidade de fazer algo mais, cada vez mais os professores têm contribuído de maneira criativa para que a tecnologia seja um meio democrático e eficaz no processo de educação. A relação se dá eletronicamente, normalmente através de *chats* ou troca de e-mail. Ainda que separados geograficamente, a tecnologia digital media esta relação.

É claro que no processo de ensino a presença do educador é fundamental e como defendia Vygotsky (1998), dentro do conceito de aprendizagem o professor desempenha um papel fundamental no processo de internalização. Assim como também é razoável que sendo a aprendizagem um conjunto de atividades e relações sociais, o conhecimento não se adquire exclusivamente com os educadores.

É neste sentido que entendemos haver uma semelhança do papel exercido pela tecnologia digital com a mediação freireana. Atualmente, o internauta faz uma pesquisa a partir de seu repertório vocabular na rede globalmente digital onde tem à sua disposição vários modelos de sons e imagens, assim como fez Paulo Freire na chamada etapa de investigação, ao exemplificar e definir determinadas palavras através de desenhos ou fotografias. Já o que seria etapa de tematização, podemos tomar como exemplo os cursos e videoaulas digitais. Por fim, quanto a terceira e última etapa, da problematização, podemos associar os fóruns de discussão, páginas pessoais e as redes sociais.

Portanto, consideradas as diferenças entre o aprendizado presencial e o ensino à distância, entendemos que é possível verificar a similitude entre a mediação proposta pela metodologia de ensino de Paulo Freire e a realizada pela tecnologia digital.

O presente trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo sobre o assunto, mas espera contribuir através da análise e estudo dos dados e informações levantadas, para uma melhor compreensão sobre o tema. O debate é importante como forma de evidenciar possíveis fragilidades ou parcialidades dos pontos de vista e enriquecer as reflexões e possivelmente futuras pesquisas e desta forma, em certa medida, satisfazer a dialética socrática quando proporciona o embate das consciências, condição básica do autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. In: **ADORNO, T.W. Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. SP-RJ: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29.^a edição. São Paulo: Cortez, 1994, (Coleção questões da nossa época; v. 13).

GIBSON, W. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2008.

IBGE. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>>. Acesso em: 15 out.2019.

JENNY, L. A estratégia da forma. In: _____ et al. **Intertextualidades**. Trad. Clara C. Rocha. Coimbra:

Almedina, 1979.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HAYLES, N. Katherine. Literatura Eletrônica: O que é isso? In: _____. **Literatura Eletrônica - Novos horizontes para o literário**. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global Editora, 2009.

POLICARPO, C.; SANTAELLA, L. A estética do conhecimento nas redes digitais. **Dialogia**, n.28, p.29-45, 2018. Disponível em:<<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=8455&path%5B%5D=3720>>. Acesso em: 12 de jul. 2019.

SANTA, E. V. de. A literatura em meio digital e a crítica literária. **Hipertextus** - revista digital nº 7. Recife: UFPE, 2011.

SANTAELLA, L. **Para compreender a ciberliteratura**. Texto Digital v. 8, nº 2. Florianópolis, 2012.

SILVA, T. de S. **A importância da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem**. Disponível em:<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14476/1/TSS07052019.pdf>>. Acesso em: 13 de jul. 2019.

TECMUNO.COM.BR. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/youtube/118500-historia-youtube-maior-plataforma-videos-do-mundo-video.htm>>. Acesso em: 18 out. 2019.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VERASZTO, E. V. et al. (2008). **Tecnologia: buscando uma definição para o conceito**. Disponível em:<<http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/2078/1913>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

VIGOSTSKY, L.S. A Formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KINSTA.COM. Disponível em:<<https://kinsta.com/pt/blog/estatisticas-do-youtube/#estatsticas-do-youtube-de-minerao-de-dados>>. Acesso em: 15 out. 2019.

YOUTUBE.COM. Disponível em:<https://www.youtube.com/channel/Ucs_n045yHUiC-CR2s8Ajlwg/about>. Acesso em: 15 out. 2019.

A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA ESTRATOMÉTRICA DA PSICOLOGIA SOCIAL SOVIÉTICA

Data de aceite: 08/05/2020

Data de submissão: 29/02/2020

Thalisiê Correia

Universidade Federal do Paraná, Departamento
de Psicologia
Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/3737351789134751> / <https://orcid.org/0000-0002-2681-356>

* Conteúdo apresentado originalmente em comunicação científica na I Conferência de Psicologia Histórico Cultural: ciência, tecnologia e sociedade em 13/11/2019 e publicado nos anais do evento: www.even3.com.br/Anais/CPTHC/225945-A-CONCEPCAO-METODOLOGICA-ESTRATOMETRICA-DA-PSICOLOGIA-SOCIAL-SOVIETICA

RESUMO: O objetivo deste artigo é introduzir considerações iniciais sobre a concepção metodológica estratométrica para a atividade intragrupal, desenvolvida pela Psicologia Social Soviética entre os anos de 1969 e 1977; a qual consiste em uma teoria socio-psicológica especializada sobre a mediatização das relações interpessoais pela atividade grupal socialmente significativa. Observaram-se, para tanto, os seguintes procedimentos: abstração direta do livro “Teoria Psicológica del Colectivo” organizado por A. V. Petrovsky (publicado em 1979 e traduzido para edificação cubana em 1986); abordagem dos principais conceitos estruturantes do enfoque estratométrico em seu

processo de desenvolvimento; e sistematização final. Como percurso resultante encontram-se considerações sobre: o desenvolvimento histórico da Psicologia Social Soviética; a diferenciação entre grupos e coletivos; os fenômenos sociopsicológicos de coesão grupal, de unidade valorativa e de orientação (UVO), de autodeterminação coletivista (AC), de identificação eficaz e emocional do grupo (IEEG) e de referência. E, como conclusão do presente artigo, tecem-se breves considerações sobre essa concepção metodológica.

PALAVRAS-CHAVE: psicologia social soviética; autodeterminação coletivista; identificação eficaz e emocional; referência; concepção estratométrica.

THE STRATOMETRIC METHODOLOGICAL CONCEPTION OF SOVIET SOCIAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT: The aim of this paper is to introduce initial considerations on the stratometric methodological conception for intragroup activity developed by Soviet Social Psychology between 1969 and 1977; which consists of a specialized socio-psychological theory about the mediatization of interpersonal relations by socially significant group activity. To this end, the following procedures were observed: direct abstraction of the book “Psychological Theory

of the Collective” organized by A. V. Petrovsky (published in 1979 and translated to Cuban edition in 1986); approach of the main structuring concepts of the stratometric approach in its development process; and final systematization. As a resultant route is considerations about: the historical development of Soviet Social Psychology; the differentiation between groups and collectives; the sociopsychological phenomena of group cohesion, value unit and orientation (UVO), collectivist self-determination (AC), effective and emotional group identification (IEEG) and reference. And, as a conclusion of this article, more brief considerations are made about this methodological conception. **KEYWORDS:** soviet social psychology; collectivist self-determination; effective and emotional identification; reference; stratometric conception.

1 | A PSICOLOGIA SOCIAL SOVIÉTICA E A DIFERENCIAÇÃO ENTRE GRUPOS E COLETIVOS

A Psicologia Social Soviética surgiu com a tarefa de entendimento científico especializado sobre a formação da personalidade a partir da coletividade, isto é, da necessidade de consolidação de uma psicologia que almejasse metodologicamente a condição concreta do ser humano localizado em seu tempo e espaço, histórica e culturalmente constituído. Suas origens em fundamentações psicofísicas permearam-se pelas concepções da reflexologia, da psicopatologia, do freudismo e do empirismo sociológico subjetivo; o que limitou inicialmente sua definição enquanto uma produção científica autonomamente reconhecida. E foi somente a partir da década de 50 do século XX que a Psicologia Social Soviética começou a se consolidar também em seu desenvolvimento experimental. A polarização com a psicologia norte-americana em processo de crise metodológica tornou-se constante motora deste desenvolvimento. Sendo a diferenciação entre os fenômenos de grupo e coletivo o que demarcou os primeiros avanços. (PETROVSKY, 1979/1986)

Essa diferenciação pode comparativamente ser compreendida pelas seguintes definições: “da compreensão de grupo como comunidade de indivíduos que contatam entre si desde um ponto de vista emocional e operacional, até outra compreensão da mesma que inclui a necessidade de considerar os fatores mediatizadores dessas relações externas” (PETROVSKY, 1979/1986, p.44); e “o coletivo é um grupo no qual as relações interpessoais estão mediatizadas pelo conteúdo socialmente importante e de interesse para a personalidade da atividade conjunta.” (PETROVSKY, 1979/1986, p.45).

Esses primeiros avanços deram-se em meio às disputas com interpretações biogenéticas e sociogenéticas e cristalizaram-se nas investigações do pedagogo Makarenko (1971 apud PETROVSKY, 1979/1986), sistematizador das vinculações entre o desenvolvimento da personalidade e a constituição de coletivos. Destacando, então, a hipótese da formação do caráter centralizada pela estrutura de uma esfera

motivacional vinculada a objetivos socialmente significativos da atividade social de um coletivo:

“O coletivo é um conjunto orientado de personalidades organizadas que possuem os órgãos do coletivo. Ali, onde existe a organização do coletivo também existem os órgãos do coletivo, ali existe a organização de pessoas competentes, responsáveis do coletivo e a questão das relações entre companheiros não é uma questão de amor, não é uma questão de expiração, mas uma questão de dependência importante.” (MAKARENKO, 1971 apud PETROVSKY, 1979/1986, p.19)

A partir da década de 50, então, os objetos da Psicologia Social Soviética passam a delinear-se melhor com os aportes dos I, II e III Congresso da Sociedade de Psicólogos e do XVIII Congresso Internacional de Psicologia. A identificação nesses congressos da polarização do que até então era a Psicologia Social como uma psicologia da personalidade ou como uma psicologia dos fenômenos massivos reafirma a necessidade de aprofundamento sobre a temática dos “Problemas teóricos e metódicos de psicologia social” (XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 1966 apud PETROVSKY, 1979/1986).

O que significou na década de 60 um fortalecimento das produções acerca da coletividade em sua problemática propriamente sociopsicológica, coesionando assim algumas definições; como as relata Petrovsky (1979/1986, p.27): B. D. Pariguin (1971, s.p.) “O coletivo é um microgrupo no qual todos os seus componentes estão unidos por uma atividade especial conjunta e estão coesionados fortemente pela comunidade de valores e de normas de conduta do grupo.”; V. I. Zatsépin (1973, s.p.): “o coletivo é uma estrutura complexa na qual atuam como partes componentes as relações do grupo em geral (ou de seus membros) a respeito da atividade e das estreitas relações interpessoais e de grupo (pessoais e de trabalho).”; N. S. Mansurov (1972, s.p.): “o coletivo se caracteriza por uma série de traços de grande importância entre os quais se pode citar: a unidade de objetivos socialmente significativos e a unidade de atividade, o caráter específico da estrutura e as relações de direção e subordinação”; e K. K. Platonov (1975, s.p.): “um grupo de pessoas que participa na sociedade e que se uniu por objetivos comuns e motivos afins da atividade conjunta, subordinadas aos objetivos dessa sociedade.”

Entretanto, ainda na década de 70, persistiu a identificação concreta com uma carência metodológica em sentido experimental para a Psicologia Social Soviética, a qual utilizava as medições sociométricas de origem estadunidense e recorria assim às concepções equivalentes aos estudos dos pequenos grupos e aos esquemas estímulo-reação para a explicação dos fenômenos sóciopsicológicos de diferenciação entre grupos e coletivos. Contradição à qual a concepção metodológica estratométrica serve como plataforma de superação. (PETROVSKY, 1979/1986)

Em síntese, os objetos que se consolidaram estruturalmente ao longo do

desenvolvimento da Psicologia Social Soviética (V CONGRESSO DE PSICÓLOGOS, 1977 apud PETROVSKY, 1979/1986) foram três:

1. Fenômenos sóciopsicológicos nos grandes grupos, direcionados assim para as expressões massivas da estrutura social em agrupamentos ou grupos de forma geral.
2. Fenômenos sóciopsicológicos nos pequenos grupos, direcionados para os graus de identificação, interpersonalidade, coesão, estruturação; isto é, fenômenos que correspondem a particularidade da constituição grupal e, por exemplo, sua diferenciação em relação ao coletivo como grupo com maior grau de desenvolvimento.
3. Fenômenos de manifestações sociopsicológicas da personalidade humana (desde suas tipologias e seu desenvolvimento até sua organicidade com a atividade laborativa).

2 | A COESÃO GRUPAL E A UNIDADE VALORATIVA E DE ORIENTAÇÃO (UVO) COMO MEDIATIZADORA DAS INTERRELAÇÕES PESSOAIS

Do avanço que significou a ampla definição de uma diferenciação entre grupos e coletivos para a Psicologia Social Soviética até meados da década de 70, ainda assim permaneciam ausentes resultados completos de um enfoque investigativo experimental sobre o conteúdo significativo da atividade dos grupos para a personalidade. Até então a ação da personalidade permanecia reduzida a graus de conformidade para com as sugestões do grupo ou de autonomia para com a pressão do grupo por uma singular e abstrata 'estabilidade da personalidade'. (PETROVSKY, 1979/1986)

Os enfoques experimentais predominantes tendiam a artificializar o grupo pequeno ao centrar a análise nas interações comunicativas, o que favorecia um exagero do grau de identificação emocional-psicológica. Através da sociometria eram levantados os índices que traçavam um panorama da rede de comunicações do grupo, tendencialmente através nos níveis de simpatia e antipatia que os membros relatavam em relação aos demais. Porém, nisso predominava a concepção de grupo como fenômeno emocional-psicológico e ausentava-se o papel da atividade sobre esse processo de seleção entre os membros de um grupo. (PETROVSKY, 1979/1986)

O procedimento sociométrico consistia, em geral, no seguinte:

- Uma primeira seleção de companheiros do grupo em ordem de preferência;
- Uma avaliação individual das particularidades do convívio entre os membros do grupo realizada com base nos critérios qualitativos (qualidades pessoais) levantados pelos experimentadores;
- A confecção de uma lista de argumentos por parte do grupo sobre os crité-

rios levantados pelos pesquisadores;

- A correlação por categorias entre a lista de argumentos sobre os critérios e as listas de preferências sociométricas.

O entendimento sobre essa estrutura primária entre os integrantes do grupo era também produzido pelo estudo investigativo de elementos como frequência, quantidade, duração, combinações e condições de afecção no desenvolvimento da comunicação interpessoal. E assim as práticas comunicativas tendiam a ser consideradas como o potencial criativo dos grupos e como resultantes de uma atividade comum. Entretanto, o embasamento experimental predominantemente quantitativo dessa estrutura primária não alcançava a origem efetiva de desenvolvimento da coesão do grupo sob uma atividade social comum. (PETROVSKY, 1979/1986)

Yu. V. Yanotovskaia (1973) comparou as seleções sociométricas e as seleções reais ocorridas no decurso de uma atividade conjunta do mesmo grupo, verificando grandes incompatibilidades e ainda assim o predomínio de relações positivas de mútua ajuda ao longo da atividade. Isso significou uma evidência do papel do objetivo socialmente significativo na determinação das relações interpessoais entre os membros de um grupo e, inclusive, seu potencial transformador das preferências sociométricas entre os membros. (PETROVSKY, 1979/1986)

Dessa posição experimentalmente crítica da caracterização norteamericana do grupo pequeno, a coesão grupal tornou-se um objeto equivalente e comum na produção científica soviética; sendo que ela consiste em um índice representativo da acumulação das interações entre os membros do grupo, resultante em um grau de atração entre seus membros para manter essa frequência e quantidade de comunicações. (PETROVSKY, 1979/1986)

A coesão grupal estava, para a época, definida como “o efeito definitivo em todos os membros do grupo de ação das forças que os mantêm dentro do marco do grupo e consolidam o vínculo entre eles” (MATEJKO, 1962 apud PETROVSKY, 1979/1986, p.63) e “um estado de grupo ao qual se há chegado como resultado do aumento das interrelações entre os membros do grupo” (CARTWRIGHT & ZANDER apud PETROVSKY, 1979/1986, p.63).

Mas, para além da identificação da existência de uma comunidade comunicativa no grupo, tornou-se necessário entender a conectividade entre os conteúdos socialmente significativos da atividade do grupo e as relações interpessoais. O que possibilitou-se pela definição do grau de coincidência e semelhança entre as valorizações e posicionamentos do grupo sobre elementos estruturantes e emergentes da atividade grupal. Grau esse indicador da existência de uma unidade valorativa e de orientação (UVO) na conduta particular do grupo e em sua expressividade nas condutas individuais. Esse novo fenômeno investigou-se principalmente em duas

direções hipotéticas:

1. A de que a atividade conjunta do grupo organiza e caracteriza a percepção social do mesmo, isto é, a atividade conjunta expressa a capacidade de atualizar e orientar a atenção do grupo para uma avaliação e seleção das qualidades das personalidades de seus membros que são significativas para o êxito da atividade conjunta.

“O alto grau de UVO nas brigadas de obreiros e a atenção a qualidades importantes para o trabalho coletivo, aparecem, precisamente, como uma das características mais importantes dos grupos como coletivos e permitem dar um passo a mais na validação de métodos para manifestar a coesão dos grupos.” (PETROVSKY, 1979/1986, p. 81)

2. A da possibilidade efetiva de correlacionar a UVO com outros parâmetros da atividade grupal, como por exemplo a autodeterminação coletivista.

“Ao orientar-se na ideia inicial da concepção estratométrica acerca do fenômeno de autodeterminação coletivista como uma verdadeira alternativa ao conformismo, Shpalinski sugeriu a hipótese acerca de que entre a coesão do coletivo como unidade de valorização e de orientação e o grau de autodeterminação coletivista, deve existir uma relação lógica determinada pelo conteúdo socialmente significativo e valioso desde o ponto de vista pessoal.” (PETROVSKY, 1979/1986, p. 82)

3 | UM NOVO PRINCÍPIO METODOLÓGICO: DA AUTODETERMINAÇÃO COLETIVISTA DA PERSONALIDADE PARA A IDENTIFICAÇÃO EFICAZ E EMOCIONAL DO GRUPO COMO COLETIVO

A concepção estratométrica consolidou-se realmente a partir da hipótese de expressão do fenômeno de autodeterminação coletivista da personalidade, o qual significa a possibilidade concreta da personalidade contrapor a pressão do grupo difuso orientando-se pelos valores construídos no coletivo. Esse poderia ser ainda inicialmente reconhecido pela semelhança com os fenômenos como coletivismo, fidelidade aos ideais do coletivo e firmeza moral. (PETROVSKY, 1979/1986)

As primeiras investigações experimentais desse fenômeno demarcaram um contorno próprio de nível operacional geral e de não identidade de suas manifestações com a ‘sugestão’ e a ‘conformidade’ e ficaram relatadas na tese de I. A. Oboturova (1973)¹; sendo assim um fenômeno especialmente resultante dos grupos com alto grau de desenvolvimento, isto é, coletivos. Sequencialmente, nas investigações de Turovskaia (1976), o foco foi a identificação ou a manifestação da autodeterminação coletivista também em relação ao conteúdo valorativo particular da atividade do

¹ Essas investigações envolveram 225 estudantes de diferentes graus da cidade de Siktivkar e estudaram-se suas expressões seletivas sobre juízos ético-morais vivenciados cotidianamente em seus coletivos e elaborados no grupo experimental. (PETROVSKY, 1979/1986, p.88)

coletivo em diferentes níveis de desenvolvimento psicológico-pedagógico, isto é, em suas expressões específicas para objetivos e tarefas. (PETROVSKY, 1979/1986)

Essa evidência possibilitou desdobrar mais a hipótese central para a Psicologia Social Soviética: o fenômeno da autodeterminação coletivista da personalidade como “a contraposição das disposições inconscientes da sugestão aos atos volitivos conscientes nos quais se realiza a autodeterminação” (PETROVSKY, 1979/1986, p.37). Como plataforma metodológica de avanço, então, completou-se a diferenciação entre grupos difusos e coletivos por alguns critérios: a presença da coesão grupal como unidade valorativa e de orientação enquanto sustentáculo da estrutura da atividade interna do grupo, o predomínio da manifestação do fenômeno de autodeterminação coletivista com redução das reações conformistas; e a identificação eficaz e emocional do grupo como expressão máxima de seu desenvolvimento. (PETROVSKY, 1979/1986)

Como uma característica das relações interpessoais de um grupo socialmente desenvolvido em coletivo, a identificação eficaz e emocional do grupo (IEEG) consiste na expressão de uma conduta dos membros para consigo mesmo que é coincidente entre os membros do coletivo e que condiz com os princípios moralmente aprovados pelo coletivo.

Isto significa que a IEEG indica uma outra qualidade dos fenômenos de empatia e altruísmo, conferindo-lhes qualidades ‘pedagógicas’ através da alta autoexigência por coesão e coerência com os objetivos e tarefas socialmente significativos para o coletivo; e rompendo com os atos redutíveis a colaboração interpessoal generalizada. Ou seja, a mediatização pelos altos valores morais e pelo desenvolvimento da atividade conjunta possibilitam uma especificidade socio-psicológica complexa e que é maior que as singularidades dos integrantes ou que a soma de suas presenças, chegando a peculiaridade especializada e propositiva de coletividade. (PETROVSKY, 1979/1986)

4 I A REFERÊNCIA NA CONCEPÇÃO ESTRATOMÉTRICA

O que a sociometria conseguia descrever em seus sociogramas expressava a estrutura psicológica das vinculações sociais no grupo, formalizando a mesma em relação ao conteúdo imediato dessas vinculações e a possíveis unidades psicológicas. Assim, o grupo era generalizado pela suas matrizes e indiferenciável em suas qualidades de desenvolvimento. (PETROVSKY, 1979/1986)

A aplicação das seleções na atividade consistiu em buscar identificar o núcleo motivacional da seleção nas relações interpessoais; em outras palavras, os motivos da disposição de uma personalidade para estabelecer contato com alguns membros e indisposição para com outros. O núcleo motivacional da personalidade

ficou entendido então como “o sistema de motivos que forma a base psicológica da preferência individual manifestada pelos indivíduos no experimento sociométrico” (PETROVSKY, 1979/1986, p.145).

Ao identificar-se o núcleo motivacional da seleção de companheiros na estrutura das relações interpessoais podia-se chegar a um critério aperfeiçoado do desenvolvimento do grupo enquanto coletivo, visto que diferentes fases de formação do grupo levavam a diferentes matrizes emocionais-psicológicas produzidas por metodologia sociométrica. Por exemplo, grupos recentemente formados tendiam a produzir matrizes emocionalmente diretas, que destacavam categorias imediatas e de aspectos externos das pessoas; enquanto grupos mais elevados no processo de desenvolvimento incluíam também aspectos profundos da personalidade que manifestavam-se através da atividade conjunta e dos atos significativos para aquela personalidade. (PETROVSKY, 1979/1986).

A consequente estratificação do desenvolvimento dos grupos levava a compreensão de que as qualidades que o grupo utiliza como critério de seleção entre seus membros podem desenvolver conteúdos cada vez mais valiosos para a sociabilidade:

“A formação e manifestação da atividade da personalidade no coletivo se determina pelas relações mais gerais da personalidade e da sociedade. As possibilidades de autodeterminação da personalidade na sociedade, de livre atribuição à mesma de normas valorativas e posições sociais, da formação de representações próprias acerca dos objetos com um valor social formam o traço característico dessas relações. As manifestações desse tipo incluem os vínculos de referência da personalidade com as pessoas que a rodeiam, consistindo na orientação do indivíduo de maneira seletiva para assumir a posição dos demais, quando elabora a relação própria com os objetos que lhe são valiosos.” (PETROVSKY, 1979/1986, p.148)

A referência foi inicialmente investigada, como fenômeno sociopsicológico, pela psicologia social norte-americana através do conceito ‘grupo de referência’ na década de 40; o qual foi generalizado por sua aplicação nos mais diversos problemas sociais. Essa trajetória iniciada por Hyman (1942) partiu da identificação da utilidade referencial da comparação entre grupos específicos para o indivíduo valorar sua disposição emocional. E avançou com a definição do conceito ‘grupo de referência’ por Newcomb (1943, s.p.): “Acerca de outras pessoas se diz que formam o grupo de referência para a personalidade, se em sua orientação influe uma rede de normas com as quais, segundo sua hipótese, compartilha a mesma”.

E por fim, para a psicologia social norte-americana, na figura de Sherif (1966), o conceito de grupo de referência foi diferenciado do grupo de pertencimento real por aquele constituir-se tendencialmente em um ‘sentido psicológico’ de almejar integração com determinado grupo ou identificar-se intimamente com o mesmo, sem

objetivamente pertencer ao grupo. (PETROVSKY, 1979/1986)

Para a Psicologia Social Soviética a referência constituiu-se como o fenômeno de orientação seletiva no círculo de grupos ou pessoas importantes para um indivíduo em específico. Esse conceito permitiu a compreensão de uma organização poliestratificada da atividade grupal, na qual os diferentes estratos correspondiam a diferentes momentos de desenvolvimento do grupo em relação a condição de coletividade. E a referência localizava-se no estrato mais aprofundado da atividade intragrupal, organizado pelas relações interpessoais e mediada pelos valores significativos ao grupo; sendo assim representada pelo círculo de pessoas do grupo pelos quais a personalidade orienta seu comportamento para identificá-lo, direcioná-lo e corrigí-lo em relação aos valores e objetivos significativos para o grupo. (PETROVSKY, 1979/1986)

O conceito de referência tornou-se, portanto: “uma forma das relações sujeito-sujeito-objeto que expressa a dependência do sujeito respeito a outro indivíduo e atua como uma relação seletiva em respeito às condições de tarefas em face ao objeto com valor pessoal.” (PETROVSKY, 1979/1986, p.160) E assim, com mais esse fenômeno como objeto, o aprofundamento do vínculo da personalidade com o grupo como coletivo destrinchou-se experimentalmente como conjunto objetivo de situações que encadeiam-se ao longo da atividade grupal e que são, portanto, possibilitadoras concretas da conexão entre os objetivos que são valorizados pelo coletivo e a constituição histórico-social da personalidade. (PETROVSKY, 1979/1986)

Como síntese desses desenvolvimentos experimentais a partir do fenômeno de referência formularam-se ainda as seguintes hipóteses empíricas para a concepção estratométrica (PETROVSKY, 1979/1986):

1. Da produção de quadros de seleção entre uma metodologia baseada na referência e a tradicional metodologia sociométrica não existe uma coincidência, mas inclusive, uma divergência.
2. Para a real identificação de uma referência em pessoas selecionadas a partir da metodologia da referência é preciso que se configure uma conexão entre a seleção realizada experimentalmente e sua valorização efetiva por alguns critérios essenciais considerados a partir da atividade socialmente significativa do grupo de referência.
3. A organização interna realizada pelo indivíduo para a seleção de pessoas por uma via sociométrica é fundamentalmente distinta da organização interna da seleção de pessoas como referência.

5 | A CONCEPÇÃO ESTRATOMÉTRICA COMO SÍNTESE

Assim, a concepção metodológica estratométrica surge como teoria socio-

psicológica especializada; isto é, uma teoria de mediatização das relações interpessoais pela atividade fortemente vinculada a necessidade de investigação experimental das elaborações. Ela tensiona as simplificações fundamentadas na generalização das metodologias norte-americanas e identifica as necessidades de desenvolvimento para o sistema conceitual da Psicologia Social Soviética.

Da redução do grupo a uma comunidade emocional-psicológica pela preponderância de uma investigação quantitativa sobre os atos comunicativos; contrapõe a unidade valorativa e de orientação (UVO) como aproximação da concreticidade da organização da conduta a partir de produções particulares da coletividade em relação intrínseca com a atividade social comum.

Da contradição entre tendências para a autonomia ou subordinação da personalidade em relação ao grupo; a concepção estratométrica identifica a existência concreta da autodeterminação coletivista da personalidade (AC) como a possibilidade concreta da personalidade manter a orientação por valores e objetivos significativos para o coletivo, apesar das situações de pressão por grupos difusos.

Da expressão generalista de valores humanistas nas interrelações de grupos, descritas como empatia e altruísmo; a concepção estratométrica investigou a conduta concretamente especializada pelo processo de desenvolvimento do coletivo e, portanto, intimamente relacionada aos objetivos e valores socialmente significativos da atividade, resultando assim na expressão da identificação eficaz e emocional do grupo (IEEG).

Das matrizes sociométricas a concepção estratométrica buscou o núcleo motivacional da seleção na estrutura das relações interpessoais e suas estratificações conforme o desenvolvimento do grupo, encontrando assim matrizes sociopsicológicas mais complexas a partir de interrelações do grupo em grau de coletivo.

E da noção de grupo de referência, por fim, desdobrou a organização poliestratificada da atividade grupal e a constituição em seu estrato mais interno de um círculo de grupos ou pessoas que orientam por referência à coletividade e aos seus conteúdos significativos os indivíduos especificamente; coesionando assim o papel de mediatização das relações interpessoais sobre a percepção, atenção e a conduta das personalidades.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou introduzir considerações a uma sistematização das produções da Psicologia Social Soviética sobre a sua concepção metodológica estratométrica; para isso priorizou-se como referência o livro 'Teoria Psicológica do Coletivo', o qual é uma síntese do desenvolvimento de trabalhos investigativos com enfoque experimental da produção científica soviética à época. As condições

presentes de acesso a literatura científica russa do período soviético limitou a possibilidade de comparar produções contemporâneas, limitando o conteúdo trazido nesse artigo às considerações organizadas por A. Petrovsky e seus colaboradores no livro de referência. No entanto, propõe-se essa sistematização como introdução e como motivação para o aprofundamento sistemático e científico sobre avanços da Psicologia Social Soviética em relação intrínseca com a Psicologia Histórico-Cultural na busca pelo ser humano em sua concreticidade histórico-social.

REFERÊNCIAS

- CARTWRIGHT, D. & ZANDER, A. Dinâmicas de grupo. Illinois, 1953. [em inglês] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- HYMAN, H. H. A Psicologia do status. Nova Jersey, 1942. [em inglês] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- MAKARENKO, A. S. Obras completas. Moscou, 1971. [em russo]. In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- MANSUROV, N. S. A experiência de planificação do desenvolvimento social dos coletivos de produção. Moscou, 1972. [em russo] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- MATEJKO, A. Pequeno grupo apud *Estudios Sociológicos*, n2, p.22, s.a. [em polônes] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- NEWCOMB, T. M. Personalidade e mudança social. Nova York, 1943. [em inglês] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- OBOTUROVA, I. A. A investigação experimental-psicológica do coletivismo. Moscou, 1973. [em russo] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- PARIGUIN, B. D. Fundamentos da teoria socio-psicológica. Moscou, 1971. [em russo] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- PLATONOV, K. K. Problemas gerais da teoria dos e dos coletivos. Moscou, s.a. [em russo] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- SHERIF, M. L. & SHERIF, C. W. Psicologia Social. Nova York, 1966. [em inglês] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.
- TUROVSKAIA, A.A. Investigação experimental da autodeterminação coletivista na atividade grupal. Dnepropetrovsk, 1976. [em russo] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.

ZATSEPIN, V. I. Acerca da estrutura da comunidade vertical no coletivo. Leningrado, 1973. [em russo] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.

YANOTOVSKAIA, Yu. V. Acerca da correlação das seleções reais e sociométricas na atividade docente-laboral conjunta. Tartu, 1973. [em russo] In: PETROVSKY, A. V. **Teoria Psicológica del colectivo**. Moscou/La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1979/1986.

CONSTRUINDO DUNAS: AÇÕES DO PROJETO DUNAH EM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Data de aceite: 08/05/2020

Data de submissão: 04/02/2020

Marina Corbetta Benedet

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI/Projeto Dunah

Itajaí - Santa Catarina

Jackelyne Maria

Projeto Dunah

Itajaí - Santa Catarina

Gabriela Ferreira Sardá

Projeto Dunah

Itajaí - Santa Catarina

RESUMO: O presente trabalho visa analisar as Rodas de Conversa realizadas a partir das propostas do Projeto Dunah articulando-a as compreensões epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural. Para isto, buscou-se apresentar o modo como para a Psicologia Histórico-Cultural o sujeito se constitui a partir das relações que estabelece, bem como a relação entre arte e vida. Em seguida apresentamos a metodologia das Rodas de Conversa e procuramos articular os modos como estes encontros puderam prover espaços de constituição mútua, de compartilhar e ressignificar posicionamentos cristalizados em relação a condição da mulher no mundo contemporâneo e como a arte pode servir de

linguagem para sintetizar a vivência e, assim, produzir significados que extrapolam a própria roda de conversa, fazendo ressonar na vida o momento compartilhado. Consideramos, a partir da experiência relatada, ser essencial apontar a relevância da construção de espaços como estes que possibilitam o encontro com o outro numa arena de significações, gerando transformações que reverberam para além do espaço-tempo da roda, transbordando para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Roda de conversa - Psicologia Histórico-Cultural - arte - constituição do sujeito

BUILDING DUNES: ACTIONS OF THE DUNAH PROJECT IN DIALOGUE WITH PSYCHOLOGY HISTORICAL-CULTURAL

ABSTRACT: This paper aims to analyze the Wheels of Conversation made from the proposals of the Dunah Project articulating it the epistemological understandings of Historical-Cultural Psychology. For this, we tried to present the way for the Historical-Cultural Psychology the subject is constituted from the relations that establishes, as well as the relationship between art and life. We then present the methodology of the Wheels of Conversation and seek to articulate the ways in which these meetings could provide spaces of mutual constitution,

to share and resignify crystallized positions regarding the condition of women in the contemporary world and how art can serve as a language to synthesize experience and thus produce meanings that go beyond the conversation wheel itself, resonating the shared moment in life. We consider, from the reported experience, to be essential to point out the relevance of the construction of spaces such as these that enable the encounter with others in an arena of meanings, generating transformations that reverberate beyond the space-time of the wheel, overflowing to life.

KEYWORDS: Wheel of conversation - Historical-Cultural Psychology - art - constitution of the subject

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é apresentar um relato de experiência das ações realizadas pelo “Projeto Dunah”, projeto este que tem por eixo central a dança nos seus diálogos com as artes (de maneira geral), as articulações políticas e as implicações na condição de constituir-se mulher no mundo contemporâneo.

O Projeto Dunah se constituiu da necessidade das três autoras de encontrar espaços-tempos de trabalho com a Dança do Ventre e Tribal Fusion que ultrapassassem apresentações artísticoculturais, possibilitando o encontro com outras e outros e gerando transformações singulares e coletivas. O nome em si – “Projeto Dunah” – justamente já dizia respeito a esta necessidade de compreender as singularidades nas formas de comunicar por meio da dança, bem como sua pluralidade e possibilidade de gerar momentos de encontro profundos de resignificação de si pelo encontro com outras, isto é, assim como as dunas se formam de grãos de areia em movimento, que ora se unem aqui com uns, ora acolá com outros e que ainda assim não perdem as características de grãos únicos e singulares e, ao mesmo tempo, múltiplos para fazerem uma duna.

A proposta de ser um “projeto” também se faz na perspectiva de uma mobilidade, de abertura a transformações constantes, conforme a própria construção e objetivação das ações imaginadas, advindas das diferentes histórias pessoais, linguagens da dança e posicionamento como mulheres no mundo de cada uma das autoras.

Partindo desses entendimentos, compreendemos a possibilidade de pautar as ações do Projeto Dunah na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista algumas das compreensões propostas por Vygotski para as articulações entre vida e arte, o conceito de constituição social do sujeito (alteridade) e a compreensão de sujeito que transforma a realidade em que se encontra. Neste sentido, a seguir serão apresentadas algumas compreensões teóricas que fundamentam estes conceitos da Psicologia Histórico-Cultural (Item 2) e também a apresentação e análises das ações do Projeto Dunah pautado nesses princípios teóricos (Item 3).

2 | PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUNS CONCEITOS

Dentre as principais discussões realizadas por Vygotski ao longo de seus estudos, encontrase a compreensão a respeito da personalidade e os modos de constituição da subjetividade. Cabe considerar que, conforme apresentado por Vigotski (2000) a história precisa ser entendida como ciência das ciências e, nesse sentido, a história seria tanto a história de nossa espécie (homo sapiens) e da sociedade, como também a história de cada um, ou seja, nossa ontologia, recordando que na ontologia do sujeito, se realizam a nossa história enquanto espécie e enquanto sociedade.

Essa discussão é primordial, pois nos auxilia a compreender que na história singular de cada um de nós, encontramos marcada/tornada carne, a história de nossa espécie e da nossa sociedade, sendo o sujeito síntese desses processos. Assim, a história não é algo que acontece fora das condições humanas e modos de produção da vida, deixando evidente também a compreensão de sujeito ativo no mundo, ou seja, constituidor de história da própria humanidade. Partindo desse entendimento, cabe salientar que para compreender cada sujeito, na sua singularidade, é preciso entender as formações históricas que possibilitaram a constituição deste sujeito (questões de gênero, etnia, classe, funcionalidade orgânica, modos de produção da vida, entre outras), bem como os modos singulares pelos quais este sujeito significa sua realidade e, assim, a transforma.

Desta maneira, vale ressaltar que para Vigotski (2000, p.24)

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si.

Sendo assim, para o autor, não é possível compreender a personalidade sem compreender os modos de relação com os muitos outros que nos constituem e que constituem a cultura na qual vivemos. Cabe considerar o que estamos compreendendo por cultura neste trabalho também. Apesar do conceito de cultura não ser foco dos trabalhos de Vygotski, conforme argumenta Sigardo (2000), algumas proposições são possíveis. Primeiramente que a cultura é possível somente pela condição de nossa espécie de uma sociabilidade biológica (PINO, 2000). Além disso, Pino (2000) afirma que a cultura, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural seria produto da vida social e da atividade social,

[...] para Vygotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem (PINO, 2000, p.54).

Neste sentido, compreendendo que a nossa personalidade se faz nas relações que estabelecemos com os outros a partir daquilo que “mostramos” e que pelo outro é significado e por nós apropriado, e que a cultura seria a totalidade das produções humanas, é possível compreender que a própria personalidade, como produto das produções humanas, se faz como uma produção cultural. Salientamos a dialética desse processo, ou seja, entender que somos ao mesmo tempo produto da cultura e da nossa ação sobre o mundo (pois a cultura é produção humana), não entendendo a condição humana como derivada de uma não-ação, ou passividade diante da cultura (impossível neste referencial teórico, tendo em vista a própria definição da cultura).

Assim, pensamos ser importante apresentar um conceito que vem sendo discutido pela Psicologia Histórico-Cultural, a saber, a compreensão sobre Alteridade. Conforme apresentado pelo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2001, p.41), alteridade pode ser entendida como “caráter ou qualidade do que é outro”, de modo que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural compreendemos que alteridade diz respeito a nossa condição primeira de nos constituirmos a partir do outro, daquilo que nos iguala e diferencia dos outros e outras mediadores da nossa existência (entendida em uma perspectiva histórica e na apenas interativa), da nossa possibilidade de nos fazermos a partir da diferença.

Nas palavras do próprio Vygotski (2001, p.151) “modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem [leia-se ser humano] vem a ser o conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura”. Torna-se mister apontar que, como apresentado por Vygotski (1995) essas relações sociais que nos constituem são convertidas, ou seja, ratificamos a compreensão de que são transformadas e não apenas transferidas ao interior.

Sendo assim, cada sujeito vive o cotidiano de maneira singular, tendo em vista o conceito de perejivanie que vem sendo discutido recentemente pela literatura brasileira em relação a teoria de Vygotski. Perejivanie, compreendido como vivência, indicada como a unidade que possibilita a compreensão dos modos como elementos do meio e da personalidade se transformam concomitantemente. Nas palavras de Vygotski (2010, p.687)

Consequentemente, as singularidades constitutivas da pessoa, de modo geral, [...], como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança [leia-se ser humano] que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança [leia-se ser humano].

Ou seja, a vivência passa a ser entendida como a eventicidade da vida, o modo como, em cada relação nos posicionamos e, nessa posição, vivenciamos a vida (mediada pelas condições materiais de existência da própria relação com o mundo com os outros, etc.) de maneira singular. Zanella (2005, p.103) ainda contribui nessa discussão considerando que “[...] cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares”.

Neste sentido, cabe considerar que a partir da vivência, momento da relação, cada pessoa descola, pelo seu lugar singular, aspectos também singulares, os quais ela significará, produzirá sentidos, sentidos esses também socialmente produzidos e compartilhados, mas singularmente apropriados, tendo em vista que para Vygotski (2001) a palavra significada é o microcosmo da consciência e prova de sua condição social, tendo em vista que a linguagem é o que não é possível a um, mas possível a dois.

Sendo assim, para a Psicologia Histórico-Cultural passa-se a compreender que o modo como produzimos cultura e somos produzidos por ela perpassa necessariamente a produção semiótica. Nesse caminho, ratificando a compreensão de cultura consiste na totalidade das ações humanas técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais, conforme apresentado por Pino (2000), passamos a entender que a arte é linguagem que constitui também nossa personalidade, aquilo que somos, tendo em vista ser um mediador das nossas vivências e, nessa condição, possibilidade de significação do mundo e de si, da mesma maneira que a arte pode ser entendida como ação do ser humano sobre o mundo que transforma esta realidade.

Cabe recordar que Vigotsky (2003) argumenta que nossa atividade cerebral consiste em duas, uma reprodutora e uma criativa, de maneira que “o cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e questionamentos” (VIGOSKY, 2003, p.9), reiterando, desta maneira, a relevância dos processos criativos (também envolvidos na arte) para o ser humano. Com mais ênfase, Vygotski (2003, p.9) argumenta que “é precisamente a atividade criativa do homem [leia-se ser humano] que o faz um ser projetado ao futuro, um ser que contribui ao criar e modificar seu presente” e, deste modo, a não ser determinado pelo meio em que vive, mas ser sujeito de transformação dessa realidade.

Assim, a arte ganha lugar de excelência a medida em que acaba por amalgamar a possibilidade de mediação (tendo em vista ser uma linguagem) e constituição do sujeito, ao mesmo tempo em que, por ser uma atividade criativa, transforma a realidade humana e coloca o ser humano como autor da própria construção histórica

e material da existência.

Retomando as proposições de Vigotski (1999, p.307) “[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo mais acima daquilo que nela está contido”, retirando a arte, nos estudos da psicologia, como ação simplesmente catártica, mas colocando-a na perspectiva de ação transformadora, de modo que “a arte está para a vida assim como o vinho está para a uva [...] a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOSTKI, 2003, p.307). Deste modo, compreende-se a arte como essa possibilidade também de exercício político, de permitir ao sujeito poder de transformar sua realidade, a partir das condições materiais de existência, transpondo-as em certa medida, gerando uma nova realidade.

2.1 Gênero e Psicologia Histórico-Cultural

Como todas essas questões apresentadas anteriormente se relacionam ainda a condição de gênero? Consideramos importante apresentar os modos como percebemos que a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para pensar as questões relativas as discussões de gênero. Primeiramente, ao apresentar que a nossa personalidade é uma produção cultural, de maneira a compreender que nosso corpo nos é uma condição de existência, mas não determina o que somos, acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural corrobora com as compreensões das discussões de gênero que afirmam ser o gênero uma produção histórica e cultural. Na famosa frase de Beauvoir (2016, p.15) “ninguém nasce mulher, mas se torna. Nenhum destino biológico, psicológico ou econômico determina a figura que a fêmea humana apresenta na sociedade: é a civilização como um todo que produz essa criatura, intermediária entre o macho e o eunuco, descrita como feminina”. Nesse caminho, entendendo que o materialismo histórico-dialético é a base de ambas as compreensões (de Vygotski e de Beauvoir) compreendemos que é possível por em diálogo essas concepções.

Um segundo ponto que consideramos ser essencial diz respeito as discussões propostas pela Psicologia Histórico-Cultural na perspectiva na ideia da alteridade, isto é, no entendimento que nos constituímos a partir das diferenças, pois, nesse viés, para compreender a constituição da mulher é necessário compreendê-la a partir do que ela tem de singular e compartilhado com outras mulheres e com outros homens. Assim, compreender a constituição da mulher contemporânea permeia a necessária análise dos modos como produzimos socialmente significados para a condição de homem e mulher e como, nos apropriamos singularmente dessas

significações, como, nas vivências, cada mulher se faz nessas relações com o que difere dela.

Um terceiro ponto de diálogo possível se dá pela premissa de que o entendimento da condição da mulher hoje só é possível numa perspectiva histórica, que ultrapassa a vida singular de cada uma, mas que marca a condição de existência de todas nós, além da compreensão de que no nosso ato de existir como mulheres constituímos condições de possibilidade para aquelas que virão depois de nós, sendo assim também a nossa existência um ato político. Neste sentido, cabe a provocação de Scott (2019, p.75) ao propor gênero como uma categoria de análise histórica, pois, como a autora coloca

São os processos políticos que vão determinar o resultado de quem vencerá – político no sentido de que vários atores e várias significações se enfrentam para conseguir o controle. A natureza desse processo, dos atores e das ações só pode ser determinada especificamente se for situada no espaço e no tempo.

Dessa maneira, Scott (2019) nos convida a localizarmos as próprias categorias de homem e mulher no espaço e tempo, provocando a não cristalização dessas categorias, mas sim a compreensão de que “só podemos escrever a história desse processo, se reconhecermos que „homem” e „mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não tem nenhum significado definitivo e transcendente; e transbordantes porque, mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda em si definições alternativas negadas ou reprimidas” (SCOTT, 2019, p.75).

Finalmente consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural pode dialogar com as questões de gênero propostas aqui tendo em vista a compreensão da arte como possibilidade de resignificação de si, do mundo/da realidade e, por conseguinte, transformação desta, tendo em vista que tanto a dança do ventre quanto o tribal fusion acabam por serem artes caracteristicamente marcadas pela condição do feminino como categoria cristalizada, sendo importante a compreensão dos modos como essas danças podem gerar rompimentos com essas cristalizações, “rachaduras” potentes, isto é, como pode-se transpor a própria condição desta arte para além dos olhares cristalizados para o feminino.

3 | RODAS DE CONVERSA: POSSIBILITANDO ENCONTROS

Neste trabalho pretendemos discutir uma das ações realizadas pelo Projeto Dunah ao longo do ano de 2019, a saber, as Rodas de Conversa. Além dessas ações o Projeto Dunah possui ainda mais duas ações consolidadas que são o Dunah na cidade e o Jornada do Feminino. Deste modo, aqui apresentaremos em linhas

gerais a realização das Rodas de Conversa procurando articulá-las as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural já apresentadas.

3.1 Roda de Conversa

As Rodas de Conversas consistiram em encontros realizados mensalmente. No ano de 2019 foram realizadas 5 edições da Roda de Conversa, iniciadas em abril, sendo que no mês de junho de 2019 não houve a roda. As rodas sempre são organizadas da seguinte maneira: 1) apresentação musical de algum artista local, 2) leitura de um conto do livro “Mulheres que correm com os lobos” (ÉSTES, 1994), 3) abertura as trocas a partir das significações produzidas pelas/pelos participantes, 3) oficina com alguma linguagem artística para sintetizar as trocas realizadas na roda.

Reiteramos que a leitura dos contos do livro “Mulheres que correm com os lobos” consiste efetivamente na leitura do conto, não abrangendo as discussões e análises psicológicas realizadas no livro, tendo em vista que a proposta da roda de conversa é abrir ao diálogo e entendemos que o conto, sendo uma produção cultural, possibilita a construção de sentidos e a ressignificação na troca de experiências fomentadas pela roda. A ideia de serem os contos deste livro diz respeito também ao fato de ser um livro com temáticas que tradicionalmente relacionamos a condição da mulher, servindo assim, de base para reflexões e possíveis “rachaduras” em significações cristalizadas.

As quatro primeiras rodas foram exclusivamente de participação feminina e contou com o total de 27 participantes. A quinta roda de conversa foi aberta a participação de homens e mulheres e contou com a participação de 11 pessoas, sendo 06 mulheres e 05 homens. Como oficinas foram trabalhadas: 1) vivência com poesia, 2) produção de mandala de lã, 3) origami e 4) pintura. A última roda de conversa contaria com uma oficina de escrita criativa, a qual, devido ao tempo, não foi possível de ser realizada. As rodas de conversa tiveram duração média de duas horas e trinta minutos ao todo (desde a apresentação musical inicial até a finalização das oficinas).

Durante as rodas foi possível perceber o quanto as proposições primeiras de discussão foram sendo alteradas a partir das experiências de cada uma das(os) participantes, tendo em vista que, de modo geral, iniciávamos as discussões a partir de uma proposição, porém ao longo do andamento das rodas percebemos que as conversas, mediadas pela partilha das experiências singulares, acabavam por gerir-se nos levando a caminhos outros.

Nesse sentido, acreditamos que a ideia proposta pela Psicologia Histórico-Cultural de que “o grupo, por sua vez, só existe enquanto tal quando, ao se produzir algo, transformam-se as relações entre os sujeitos. [...]”. Esta definição de grupo

destaca a rede de relações que os sujeitos produzem no grupo e que os permitem se organizarem coletivamente” (ZANELLA; PEREIRA, 2001, p.107) realizou-se tendo em vista a perspectiva de que as(os) participantes construíram conjuntamente a roda de conversa, pela partilha de suas experiências, pelas significações compartilhadas na roda, e apropriadas por cada um de maneira singular e recompartilhada, possibilitando aberturas permanentes para novas significações.

Além disso, ao final de cada roda as(os) participantes que em princípio não se conheciam (em sua maioria) passavam a dialogar e trocaram seus contatos, procurando a permanência do diálogo provocado pelo encontro na roda de conversa. Deste modo, pudemos perceber que efetivamente se constituíram novos modos de relacionarem-se e novos vínculos. Se entendemos, como Vygotski (2000) propõe que a palavra significada é o microcosmo da consciência e prova da sua condição social, passamos a entender os modos como pelo diálogo promovido nas rodas de conversa, passamos a nos constituir por estes outros e outras, outrora desconhecidos, agora partes daquilo que nos compõe enquanto função e estrutura.

A ideia de sintetizar com alguma oficina de linguagem artística também visava a possibilidade de objetivar, por um outro caminho semântico, as construções realizadas. Ao fechar as quatro rodas de conversa com as oficinas, pudemos perceber o quanto esta prática possibilitou, primeiro, um outro modo de diálogo entre as participantes (que passavam a falar de outros assuntos, por exemplo), bem como uma forma de objetivação da vivência da roda de conversa, isto é um modo de, de maneira singular e coletiva, construir um objeto que sintetizasse a perijivanie (vivência) de cada uma, o modo como cada qual do seu lugar singular viveu a roda e a significou, transbordando da roda para a vida, pois cada uma levava sua obra de autoria singular e coletiva consigo, corroborando com as proposições de Vygotski (1999) sobre a relação arte e vida como exercício político, de transformação de uma realidade, agora ressignificada pelas trocas, objetivadas em um obra e transpondo a realidade de cada uma.

Chamou-nos atenção também a possibilidade de ressignificar a condição da mulher na atualidade, tendo em vista vários olhares apresentados pelas mulheres que vivem essa condição de maneira singular e que permitiu perceberem semelhanças nas suas experiências, mas também particularidades, ampliando os modos de entender a condição da mulher e as possibilidades de posicionamento político, isto é, de estratégias para construir essa condição de maneira mais equânime na sociedade. Essa troca foi ainda mais ampliada quando da possibilidade de diálogo entre homens e mulheres, sobre as condições de construção do masculino e do feminino na sociedade atual e de modos de abertura de diálogo em busca de equidade entre os gêneros. Acreditamos que este movimento de trocas e partilhas reafirma a possibilidade de constituição dos sujeitos a partir da alteridade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo era o de apresentar um relato de experiência a partir de uma das ações do Projeto Dunah – as rodas de conversa – e as possibilidades de articulação deste com conceitos da Psicologia Histórico-Cultural. Diante dessa proposição, cabe salientar que efetivamente é possível analisar as rodas de conversa a partir das compreensões da Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista os conceitos abordados neste trabalho.

Além disso, pudemos perceber a relevância de promover espaços-tempos de diálogo, tendo em vista que ao proporcionar momentos de encontro onde se partilham significações possibilitando revisitá-las e ressignificá-las construímos espaços outros de constituição dos sujeitos, ainda mais potencializados pela perspectiva de uso das linguagens artísticas promovem esse transbordamento a partir da roda, mas para além dela, ressonando na vida de cada um(a) das(os) participantes.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S.. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

ÉSTES, C.P.. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SCOTT, J.. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: LORDE, A. et al. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p.49-82.

SIGARDO, A.P.. O social e o cultural na obra de Vygotski. In: **Revista Educação e Sociedade**, v.21, n.71, 2000, p.45-78.

VIGOTSKI, L.S.. A questão do meio na pedagogia. In: **Revista Psicologia USP**, v.21, n.4, 2010.

VIGOTSKI, L.S.. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S.. **La imaginación y el arte em la infancia**. 6.ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

VYGOTSKI, L.S.. **Obras escogidas II**: problemas de La Psicologia general. 2.ed. Madrid: Visor Dis. S.A., 2001.

ZANELLA, A.V.; PEREIRA, R.S.. Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo. In: **Revista Estudos em Psicologia**, v.6, n.1, 2001, p.105-114.

DESDOBRAMENTOS DE INTERVENÇÕES DA ABA SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 08/05/2020

Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa

Universidade Ceuma

Pollianna Galvão Soares de Matos

Departamento de Psicologia, Universidade
Ceuma; Universidade Federal do Maranhão

Daniel Carvalho de Matos

Departamento de Psicologia, Universidade
Ceuma; Universidade Federal do Maranhão

* Este trabalho está situado no Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro Autista e Quadros Relacionados – LAPITEA, e integra-se a um projeto de pesquisa maior intitulado “Avaliação e intervenção em Transtorno do Espectro Autista e quadros relacionados”, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Ceuma, do qual recebeu parecer favorável com o número 2.145.293.

RESUMO: Este estudo visou identificar avanços no desenvolvimento de uma criança de 9 anos com diagnóstico de autismo a partir de intervenções fundamentadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e em Psicologia Escolar, com uma proposta integrada de pesquisa multimetodológica. A primeira etapa do estudo implicou em um programa de ensino individualizado de habilidades básicas para o desenvolvimento de atenção e competências acadêmicas por meio de tentativas discretas, realizado em sessões ao longo de um semestre no

ambiente da clínica-escola de uma Universidade privada. Paralelamente, para a intervenção em Psicologia Escolar, foram realizadas seis visitas na escola da criança, utilizando o Mapeamento Institucional como estratégia metodológica que envolveu: observação participante, entrevista semiestruturada com pais e entrevistas informais com uma professora e uma coordenadora pedagógica. No contexto clínico, a criança apresentou evoluções em relação ao contato visual, atenção e permanência na cadeira, além de avanços em habilidades acadêmicas de soma, relatos de histórias e contagem de figuras. Na escola, observou-se efeitos de generalização das intervenções estruturadas em ABA, sobretudo em relação ao maior tempo de concentração da criança em algumas atividades e permanência da criança na carteira da sala de aula, além de maior contato visual com outros colegas e professores. Contudo, não foram observados avanços no rendimento acadêmico em relação às tarefas da escola que lhes eram exigidas. Constatou-se dificuldades da professora no processo de adaptação curricular da criança e no engajamento desta em atividades realizadas em sala de aula e de interação social. As concepções da professora e coordenadora da escola estão predominantemente cunhadas em uma visão determinista de desenvolvimento, focada no quadro patológico do autismo, implicando em

escassos momentos de mediação do professor e aluno além de pouca integração desta criança com seus pares por meio de momentos estruturados pelo docente. Destaca-se a importância do psicólogo no contexto escolar no intuito de fornecer apoio ao trabalho docente no processo de inclusão de crianças com diferenças no desenvolvimento, a fim de ampliar novas formas de atuação e práticas pedagógicas adaptadas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Crianças autistas. Psicologia escolar. ABA.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, as recentes políticas educacionais vêm orientando a inclusão de estudantes do público da educação especial nas escolas regulares de ensino, o que provoca mudanças nas práticas educacionais. Mais especificamente, os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) têm ampliado seus direitos em relação à inclusão social e escolar, o que imputa novos desafios às áreas que se debruçam sobre o tema. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento que se manifesta desde cedo, estendendo-se durante todo o curso do desenvolvimento humano. Estes indivíduos possuem comprometimentos maiores nas áreas de comunicação, socialização e interação social. Por apresentarem prejuízos advindos do próprio espectro, trabalhar com essas crianças tem sido um desafio para muitas áreas que têm se dedicado ao tratamento desse transtorno para possibilitar a inclusão social e escolar (MATOS; MATOS, 2017).

Neste trabalho, considera-se o conceito de autismo publicado pelo DSM-V (APA, 2014), pois trata-se de uma publicação mais recente, além do CID-11, recentemente publicado e que, de forma inédita, já traz a classificação do Transtorno do Espectro do Autismo (CID-11, 2018). De acordo com o primeiro manual, autismo é considerado um Transtorno do Neurodesenvolvimento, que se manifesta desde cedo e é caracterizado por déficits no desenvolvimento, acarretando em “prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (APA, 2014, p. 31). Em sua nova classificação, o CID-11 (2018) define o Transtorno do Espectro do Autismo como caracterizado por prejuízos relacionados tanto na linguagem funcional, como deficiência intelectual.

Autores como Salle et. al. (2005), Windholz (2005) e Matos (2016) afirmam que a pessoa com autismo geralmente apresenta as seguintes características comportamentais: comprometimentos na interação social, falta de respostas para as emoções, ausência de atitudes emancipatórias, padrões de comportamento, atividades e interesses repetitivos, estereotipados e restritos, são adeptos a rotinas, possuem dificuldades em desenvolver relações pessoais, ignoram ou não reagem a contatos físicos ou afeição. Além disso, apresentam prejuízos no que diz

respeito às habilidades pré-linguísticas, ponto importante para o desenvolvimento da linguagem. Assim, Matos (2016, p.14) complementa que “[...] Tais padrões tendem a se revelarem bastante incompatíveis com a aprendizagem das habilidades consideradas importantes em diversos ambientes, pois frequentemente tornam-se fontes de distração”, no que diz respeito às atividades indesejadas pelas crianças. Apesar da diversidade, é consenso afirmar que o tratamento deve ser precoce e as diferentes modalidades de terapia devem ser adaptadas às necessidades de cada criança (WINDHOLZ, 2005; RIBEIRO, 2010). Assim, visando ensinar as crianças a manifestarem comportamentos mais adequados e auxiliar no estabelecimento de habilidades cognitivas, por meio de arranjo ambiental com atividades motivadoras, na ciência psicológica, encontra-se na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) uma forma de ajudá-los a se desenvolverem a partir do reconhecimento de suas diferenças e a possibilidade de generalização para outros espaços.

O psicólogo Ivar Loovas foi pioneiro na proposta de intervenção em ciência psicológica aplicada ao autismo. Em 1987, publicou os resultados desta pesquisa na Califórnia, Estados Unidos, destacando que 47% de 19 crianças com TEA do estudo, e que foram submetidas a intervenções intensivas fundamentadas em princípios da ABA para o ensino de diversas habilidades, conseguiram “atingir níveis normais de funcionamento intelectual e educacional, com QIS na faixa do normal” (LEAR, 2004, p.6). O tratamento deve ser multifacetado, uma vez que faz parte de um sistema social, todos (pais e familiares) necessitam de atendimento, orientação, apoio e ensino (WINDHOLZ, 2005). Para isso, a intervenção é baseada em análises funcionais, ou seja, aquilo que auxilia o terapeuta na compreensão de comportamentos problema da criança para, a partir disso, planejar e implementar intervenções para modificá-lo (RIBEIRO, 2010). É necessário identificar o que é reforçador (motivador) para a criança e o que a leva a emitir os comportamentos considerados indesejados pelos outros, pois pretende-se tornar o aprendizado mais agradável, uma vez que o objetivo das intervenções é a “manutenção e generalização de habilidades adquiridas para o ambiente em que a criança vive” (WINDHOLZ, 2005, p.76).

Convém salientar que os programas são individualizados, uma vez que cada criança possui necessidades próprias (LEAR, 2004; RIBEIRO, 2010). Ocorrem em situações de “um para um” e envolvem áreas do desenvolvimento como: “acadêmica, linguagem, social, verbal, motora, de brincar, pedagógica e atividades de vida diária” (RIBEIRO, 2010, s/p.). Além disso, é um programa intensivo e deve ser feito de 20 a 30 horas semanais. Rejeita qualquer tipo de punição e considera a participação dos pais de grande contribuição. Por fim, as tentativas de ensino são repetidas muitas vezes, até que a criança atinja critérios de aprendizagem arbitrariamente estabelecidos. Assim, “[...] todos os dados são registrados de forma precisa, e transformados em gráficos que demonstram de modo mais claro o progresso daquela criança em cada

tarefa específica” (BRAGA-KENYON, 2005, p.148). Portanto, é buscando construir repertórios socialmente relevantes e eliminando os comportamentos indesejados que tal abordagem oferece ferramentas necessárias e importantes para a educação especial na perspectiva da inclusão escolar, como defende a principal Política brasileira (BRASIL, 2008).

Na direção de compactuar com a defesa do público da educação especial matriculado nas escolas regulares, Matos e Beckman (2016) enfatizam que, quando se trata dos direitos relativos à educação especial, já se reconhecem tanto os avanços gerados por uma história de batalhas e conquistas, como os desafios atuais à escola e à família em operacionalizar as políticas educativas. Por isso mesmo, a perseverança de que a criança com autismo permaneça na escola regular é um preceito que se agrega à história recente da mudança de paradigma da política da educação especial, o que coloca um desafio a todos da escola, não apenas à criança que está no processo de inclusão.

Ainda que a literatura da Psicologia do Desenvolvimento reitere a importância da inclusão escolar para as crianças com transtornos do desenvolvimento, esse processo nem sempre é fácil. As próprias políticas públicas voltadas para esses indivíduos não consideram as características individuais e subjetivas do aprender, o que leva os próprios atores da escola a questionarem a proposta de inclusão e sua real efetividade (GOMES; SOUZA, 2012). Estudos nessa área revelam que a inserção dessas crianças no ambiente escolar, ainda nos primeiros anos de vida, é crucial para o seu desenvolvimento, pois esse é um espaço fértil para promoção de inúmeras interações sociais que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas, como a linguagem verbal, as habilidades cognitivas como generalização, abstração, percepção, raciocínio lógico, dedução e inferência e outras (LURIA, 2008; VYGOTSKY, 1998, 2000). Daí a relevância de que todas as crianças, com desenvolvimento típico ou atípico, tenham garantido o direito de acesso à escola e possibilidades de mediação que são planejadas pelo currículo.

O processo de inclusão escolar necessita do envolvimento institucional como um todo. Os profissionais precisam trabalhar em conjunto, de maneira que possam proporcionar às crianças meios apropriados para se desenvolverem. O Psicólogo Escolar, por exemplo, poderá ajudar a comunidade escolar quanto a formação desses profissionais e, também, proporcionar um ambiente mais saudável, sem discriminação e preconceito, e dar apoio psicopedagógico aos mesmos. Paralelamente, reconhece-se a importância de apoios e tratamentos realizados de fora da escola e que podem contribuir para o processo de inclusão das pessoas com autismo (MATOS, 2016). Concorda-se com Matos e Beckman (2016) na afirmação de que os profissionais de dentro e de fora da escola somam as competências próprias dos seus saberes em prol da garantia da melhor qualidade de ensino que se pode oferecer.

Deve-se considerar, também, que as discussões sobre inclusão escolar não são muito recentes e isso se deve à importância desse tema nas políticas de avaliação educacional. A exemplo disso, cita-se o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017, processo de avaliação brasileiro cujo título foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. A temática teve, como desdobramentos, críticas diversas com a justificativa de que é necessário um conhecimento especializado para que os avaliandos do Enem (muitos deles ainda adolescentes) pudessem discorrer sobre o assunto. Contudo, partindo do pressuposto de que a inclusão é uma discussão pública, pensar no principal desafio de incluir esses indivíduos no contexto educacional, propondo intervenções para os mesmos, deveria acontecer de maneira natural, incluindo todos os egressos da educação básica, uma vez que vários são os documentos e políticas públicas que sustentam a implementação das práticas de inclusão. A atual configuração de avanços de políticas de inclusão escolar no Brasil incentiva a acessibilidade do estudante autista ao sistema formal de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior (MATOS; MATOS, 2017). Tal tema não estaria sendo vivenciado em sala de aula regular? Qual a postura dos profissionais frente ao aluno com necessidades especiais? O que as escolas têm feito para incluí-los?

Em 1994 foi criado o documento que é “considerado um marco na educação inclusiva” (BARBOSA; CONTI, 2011): a Declaração Mundial de Salamanca, na qual abordam-se questões sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Além desse documento, outros foram importantes para essas discussões e para a elaboração de leis e políticas que amparam e subsidiam ações que tratam sobre a inclusão escolar. São esses: Declaração de Guatemala (1999), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) e, em especial, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012).

Tais políticas legislam sobre a inclusão escolar, ressaltando importantes questões como: “igualdade e utilizando-se de argumentos pautados nos direitos humanos, na superação das desigualdades, na democratização de oportunidades, no respeito à diferença e no reconhecimento dos sujeitos *anormais*” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p.141). Contudo, essas mesmas autoras ressaltam a crítica de que estes documentos ainda são pensados a partir de uma lógica binarismo, assim, tudo que não se enquadra no princípio de normalidade, deve ser considerado como anormal (LASTA; HILLESHEIM, 2014). Sanni (ET AL., 2013) complementa a

ideia anterior criticando que a formalização dos direitos humanos ocorre por meio estritamente da criação de leis, envolvendo poucas ações de mobilização de uma consciência social sobre o tema. Ainda segundo esses autores, ao abordar sobre direitos humanos, deve-se levar em consideração que estes referem-se aos princípios de igualdade e não às características específicas das pessoas diante da diversidade humana (SANINI; ET AL., 2013). Por isso, a importância de se implementar ações integradoras da inclusão social desde o início da escolarização formal.

De acordo com a Declaração da Salamanca, as “[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p.3). Tais condições geram necessidades de mudanças no contexto escolar, provocando o desejo social por um estabelecimento de um local de respeito e vivência das diferenças humanas. Paradoxalmente, esses mesmos fatores podem se tornar aspectos de exclusão, cabendo à escola persistir em ações de acolhimento das dificuldades na implementação dessas práticas e valorizando as experiências de inclusão (FLEITH, 2011).

Gomes e Rey (2007, p.409) afirmam que as políticas educacionais de inclusão pouco consideram o subjetivo desses sujeitos: “[...] como se as formulações tanto internacionais como nacionais, [...], pudessem se sobrepor ao relato particular e individual dos agentes humanos envolvidos na questão, considerando-os passivos e reprodutores fiéis de tais formulações”. É nesse sentido que os autores destacam a importância do resgate da subjetividade humana no contexto da elaboração, implementação e monitoramento das políticas. Sem considerar os fatores próprios ao ser humano, em sua complexidade dialética, é pouco possível compreender os indivíduos em suas totalidades e enxergá-los como sujeitos participativos e ativos. Lemos (ET AL., 2016) reitera essa ideia quando afirma que a inclusão escolar é “uma prática que envolve atenção personalizada e respeito às características individuais de cada educando, oferecendo-lhe oportunidades para o seu desenvolvimento integral” (p.352). Nessa direção, atenta-se para a relevância dos professores de se apropriarem dessa proposta de inclusão escolar, uma vez que este é o profissional que lidará diretamente com os alunos na mediação do conhecimento.

Devido a aprovação da Lei nº 12.764/2012, no que se refere a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), percebe-se o aumento da inserção dessas crianças nas escolas regulares (MARTINS; MONTEIRO, 2017). Dada a magnitude da incidência desse transtorno, defende-se que “a inclusão escolar de crianças com autismo surge como uma alternativa que pode ampliar seus contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças” (CAMARGO; BOSA, 2012, p.316).

Ainda que o processo de inclusão escolar seja questionado por muitos profissionais, especialmente os casos considerados mais severos, o presente trabalho considera relevante a inclusão escolar de todas as crianças com necessidades especiais educacionais desde os anos iniciais de ensino, apoiado em estudos que tratam essa prática como sendo uma realidade possível (BRASIL, 1994; GOMES; REY, 2007; CAMARGO; BOSA, 2009, 2012; BARBOSA; CONTI, 2011; SANINI; ET AL., 2013; LEMOS; ET AL., 2016; MARTINS; MONTEIRO, 2017). Tais estudos também apontam para a importância das vivências escolares, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades, assim como, também consideram as “dificuldades relacionadas à prática inclusiva” (LEMOS; ET AL., 2016, p.352). É com essa defesa, de natureza teórica, metodológica e, sobretudo, política, que assumimos uma defesa crítica de intervenção em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo e em Psicologia Escolar neste estudo. O objetivo do mesmo consistiu em apresentar e discutir resultados de intervenções das duas áreas direcionadas para uma criança com diagnóstico de TEA com 9 anos na ocasião em que o trabalho foi feito.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de um estudo de caso de uma criança com TEA de 9 anos, que tem como objetivo central identificar os efeitos das intervenções comportamentais intensivas da ABA e acompanhar os desdobramentos dessas intervenções no contexto escolar por meio da intervenção em Psicologia Escolar. Para o alcance desse propósito, utilizou-se uma abordagem multimetodológica que integra procedimentos complementares para a compreensão do objeto de análise eleito, tal como defendido na ciência do comportamento (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005).

A natureza quantitativa e qualitativa da pesquisa tornou-se essencial no seu desenvolvimento, uma vez que permite “[...] a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados” ao fenômeno estudado (PRODANOV, 2013, p.70). Privilegiou-se, como fonte principal de coleta dos dados, o ambiente natural da criança (a escola) e optou-se por uma análise descritiva e interpretativa das informações em contexto clínico das intervenções em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) (MATOS; MATOS, 2017).

A pesquisa aconteceu na clínica escola de uma Universidade brasileira privada, situada em São Luís no estado do Maranhão, na qual são desenvolvidas atividades do Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro do Autismo (LAPITEA). Paralelamente, intervenções em Psicologia Escolar ocorreram na escola da criança, participante do estudo, pelo fato dos pesquisadores assumirem que a pesquisa-intervenção em ambos os contextos pode provocar mudanças em relação ao objeto de análise, por meio da investigação da realidade dos sujeitos

envolvidos (FLICK, 2009; NEIVA, 2010). A escola é comunitária e atende a crianças de um bairro onde se situam classes populares da sociedade da cidade.

2.1 Participante

Participaram deste estudo uma criança de 9 anos diagnosticada com autismo moderado, seus responsáveis (pai e mãe), a professora e diretora da escola frequentada pela criança. No início do estudo, a criança apresentava repertórios verbais e não verbais compatíveis em parte com os de um aprendiz nível 3 com base nos critérios de um protocolo de avaliação que sequencia o desenvolvimento em três níveis, tomando como parâmetro o desenvolvimento típico de até 4 anos de idade (SUNDBERG, 2008). Nesse sentido, a criança apresentava repertórios de nomear centenas de estímulos não verbais como imagens e objetos, fazer pedidos, seguir instruções, identificar estímulos não verbais por função, característica e classe e responder perguntas simples. Além disso, a criança já apresentava repertório de leitura fluente, o que foi um pré-requisito importante para intervenções que tinham por objetivo, por exemplo, o estabelecimento de repertórios de relatar histórias. A criança iniciou o tratamento psicológico duas vezes por semana no contexto do LAPITEA. A professora da escola possui formação em Letras e trabalhava há 15 anos em escolas regulares, com o Ensino Fundamental 1. A diretora não informou a sua formação. Em relação aos pais, a mãe possui ensino superior incompleto e o pai, curso profissionalizante em técnico em radiologia.

2.2 Procedimentos e Instrumentos

No contexto da clínica-escola, inicialmente foram conduzidas avaliações com o propósito de medir o nível de desenvolvimento em repertórios de linguagem e outras habilidades socialmente relevantes e nas quais costumam ser identificadas deficiências. Posteriormente, foi realizada uma avaliação com o propósito de medir as frequências de comportamentos considerados indesejáveis pelos adultos, assim como determinar as funções que os mesmos venham a servir a criança. Paralelamente foram conduzidos momentos com os pais com o intuito de dar orientações para avaliação e manejo de comportamentos inadequados e formação em princípios comportamentais para ensino de habilidades socialmente importantes. Por fim, foram levantadas informações acerca do processo de adaptação das crianças em ambiente escolar.

Os acompanhamentos aconteciam uma vez por semana, com duração de 2h para cada contexto. Estes aconteceram em um período maior no contexto clínico, onde a criança foi acompanhada de abril a novembro de 2017 pela primeira e terceiro autores do capítulo. Já no contexto escolar, as observações se deram no

período de setembro a novembro de 2017, acontecendo somente após estudos e supervisões com as devidas orientações realizadas no primeiro semestre deste ano letivo por parte da segunda autora. Neste trabalho, foram descritos os resultados de seis visitas realizadas. Inicialmente, foram realizadas observações a fim de adquirir empatia e relação de confiança com os atores da instituição. Somente após a quarta visita, foi possível uma maior aproximação com a professora para o planejamento das possíveis intervenções. As visitas foram transcritas de forma detalhada, objetivando identificar os processos que envolviam a criança autista, seus pares e a professora.

Os instrumentos utilizados no presente trabalho foram planejados com o objetivo de garantir melhor sistematização no curso da construção de informações (FLICK, 2009). Foram utilizados: a) registros mediante roteiro de entrevista com os responsáveis, professora e diretora da escola; b) planilhas de registro de observação do contexto escolar; c) planilha de registro dos programas aplicados no contexto clínico; d) registro descritivos e analíticos das visitas.

Mediante a organização das informações levantadas ao longo da pesquisa, o processo de análise foi dividido em três momentos: no primeiro, a organização das informações advindas das observações; no segundo, elaboração das categorias de análise por temas emergentes; por fim, buscou-se delinear algumas propostas de intervenções por meio dos processos vivenciados pelos sujeitos desta pesquisa. Os resultados foram analisados e discutidos à luz da revisão de literatura em Psicologia Escolar e Inclusão.

2.3 Procedimento de Análise dos Dados

Os recursos metodológicos utilizados neste estudo foram: mapeamento das demandas, onde foram realizadas análises documentais e supervisões semanais para estudo e orientações. Em seguida foram analisadas as demandas, por meio da observação do contexto clínico e escolar, através das observações e análise das planilhas e registros das observações. Como desdobramento, a pesquisa ainda propõe a elaboração de estratégias a serem aplicadas no contexto escolar.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas informações registradas por meio da triagem, foi possível identificar os seguintes dados: R. L., 9 anos, possui diagnóstico de TEA, frequenta a escola desde os 2 anos de idade, tem autonomia para beber e comer; consegue estabelecer comunicação com palavras; apresenta pouco interesse em músicas infantis, demonstra habilidade de imitação vocal generalizada. Quanto à imitação, demonstra de forma generalizada com e sem brinquedos, apresenta ainda habilidade de parear estímulos idênticos, de nomeação bem estabelecida no repertório. Foram

levantadas como principais queixas: a dificuldade de desenvolver uma conversação, a matemática e interpretação de texto.

No que tange a entrevista com os pais, a mãe relatou que R.L já frequentou cinco escolas, e três delas pediram que a criança fosse retirada com a justificativa de “falta de cotas para esse tipo de criança”. Precisou repetir uma série devido à falta de adaptação da quantidade de disciplinas oferecidas pela série seguinte. A mãe revelou ainda que grande parte dos aprendizados da criança advém dos estímulos feitos em casa e pouco percebe uma evolução a partir do que é trabalhado na escola.

É sabido que o processo de inclusão ainda tem muito a avançar. Após o surgimento das políticas públicas, voltadas em especial para as crianças com TEA, estas estão asseguradas quanto a sua permanência dentro das escolas. Assim como qualquer outro indivíduo, essas crianças têm direito a educação, sem a justificativa de cotas ou custos adicionais. Segundo Lemos (ET AL, 2016), o processo de inclusão escolar dessas crianças é importante, mesmo em meio a questionamento sobre as possibilidades do ensino escolar, devido às dificuldades advindas do autismo.

Em relação às rotinas e regras, os pais relataram que a criança segue uma rotina pré-estabelecida pela família. Quanto às atividades da escola, R.L. as faz com a mãe. Ao descrever como realiza o acompanhamento da escola, relata: *“a gente pede que ele leia, e depois explica a atividade para ele responder. Quando eu já estou muito estressada, eu chamo o pai”*. Ambos, pai e mãe, relataram que as atividades precisaram ser divididas depois do nascimento da irmã mais nova. Anterior a este evento familiar, a mãe era a principal responsável pelo cuidado com o filho. Percebeu-se que as tarefas parentais não são divididas de forma igual para ambos, mãe e pai. Nesse sentido que a pesquisa de Lemos (ET AL., 2016) destaca que as mães solicitam a presença do marido quanto ao compartilhamento de tarefas e, até mesmo, na forma da família se organizar para atender as demandas advindas do autismo.

Conforme destacado anteriormente, a socialização é um fator importante para o desenvolvimento do indivíduo, assim como, criar vínculos com essas crianças, pode contribuir significativamente para grandes avanços. O professor possui um papel fundamental nesse processo. Segundo a pesquisa de Gomes e Rey (2007), o professor necessita assumir a responsabilidade pelo aprendizado do aluno no processo de inclusão, considerando as características, deficiências e potencialidades para se pensar em estratégias pedagógicas eficazes no processo de adaptação. Outrossim, deve tomar consciência frente à novas posturas e práticas de atuação.

Durante o acompanhamento da criança, identificaram-se as habilidades desta e outras a serem desenvolvidas. As sessões aconteceram por meio de um planejamento de programas, estabelecidos com base em suas necessidades, desde os programas mais básicos e com o objetivo de estabelecer repertórios

como sentar atentamente, desenvolvimento e manutenção de contato visual, assim como, outros que a ajudariam no melhor desenvolvimento da fala, discriminação de objetos e habilidades acadêmicas, responder perguntas, realizar pedidos, relatar de histórias, resolver problemas de adição, entre outros. As sessões aconteceram semanalmente, duas vezes por semana, com duração de duas horas cada. Esta era sempre acompanhada pelo supervisor docente (terceiro autor) e estagiários, em uma sala com tamanho adequado e materiais para o desenvolvimento das atividades propostas. Foram selecionados para o presente capítulo, a título de ilustração de algumas das atividades conduzidas, dados referentes a três tipos de intervenções às quais a criança foi submetida. Duas das intervenções cujos dados são apresentados na Figura 1, referem-se ao ensino de repertórios básicos de sentar bonito (sentar atentamente) e olhar para mim (contato visual). Os mesmos foram ensinados por meio de procedimentos com tentativas discretas, de modo que foi definido operacionalmente o tipo de resposta a ser emitida para cada repertório e cada uma de até 12 respostas emitidas segundo critérios arbitrariamente definidos eram registradas como acertos.

Respostas incorretas ou ausência de respostas dentro de um período pré-estabelecido eram seguidas por pistas que serviam como correção. Os repertórios básicos retratados pela Figura 1 são considerados importantes no sentido do estabelecimento de melhor atenção ao terapeuta. Descrições adicionais a respeito das características dessas intervenções podem ser acessadas em manuais que orientam intervenções com ênfase na ABA (ver, por exemplo, MATOS, 2016). A Figura 2 compreende dados de uma intervenção de nível mais avançado, no sentido do ensino de repertório de relatar histórias. Foram construídas três diferentes histórias a partir de jogos de sequência lógica que contêm quatro figuras retratando ações que, quando organizadas de forma sequencial e lógica, formam uma história. Roteiros foram manuscritos para cada figura e, durante a intervenção, a criança tinha a oportunidade de ler cada roteiro de cada figura das três histórias. Após o acesso aos elementos textuais e visuais de cada uma das histórias, a criança 30 segundos depois deveria relatar cada história e o desempenho esperado era de que conseguisse relatar todas as histórias sem a necessidade de pistas. Por outro lado, caso a criança tivesse alguma dificuldade durante os relatos, pistas eram manipuladas como correção (ex: caso não conseguisse relatar um passo da história, a terapeuta permitia que a criança olhasse a figura e lesse o roteiro retratando o passo em questão). Para o presente trabalho havia ainda a proposta de apresentação de dados de intervenções visando o ensino de repertório de resolver problemas de soma, que representavam um grande desafio para a criança e ao mesmo tempo eram relevantes para os propósitos da escola. Problemas de sistematização dos dados inviabilizaram a apresentação dos mesmos neste capítulo, mas cabem algumas

informações a respeito das tarefas propostas. Problemas simples eram apresentados para a criança como, por exemplo, $3+2 =$. Embora a criança apresentasse algum repertório de escrita, demonstrava, por outro lado, muita resistência para escrever. Portanto, os estímulos foram apresentados em cartões sobre uma mesa na frente da criança e a mesma recebia clipes de papel que deveria manipular com o propósito de parear quantidades com os modelos dos números nos cartões. Na medida que fizesse isso, deveria, em seguida, transferir o total de clipes acumulados após o sinal de igual com o intuito de definir o resultado da soma. Caso fosse necessário, a terapeuta manipulava pistas a fim de que a criança pudesse, no futuro, apresentar maior autonomia na resolução das somas. Todas as atividades descritas neste capítulo e referentes às intervenções da ABA foram realizadas no período de março a novembro de 2017.

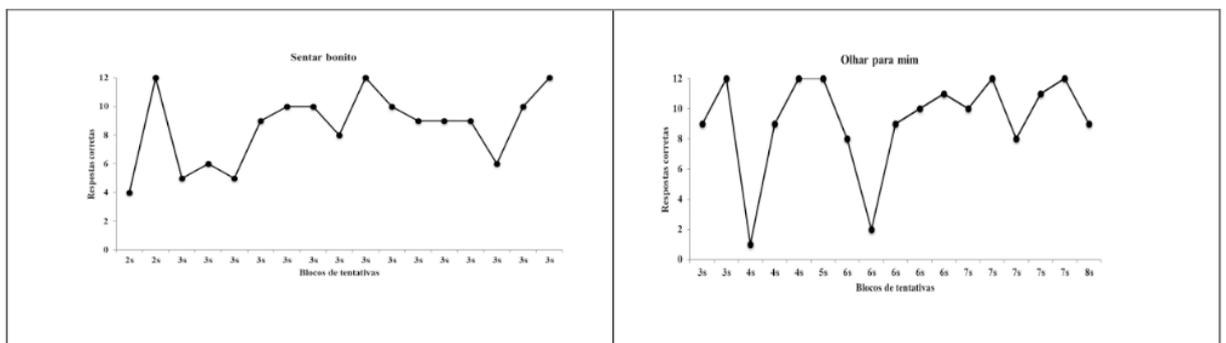


Figura 1. Evolução do Comportamento de R. L nos programas Sentar bonito e Olhar pra mim

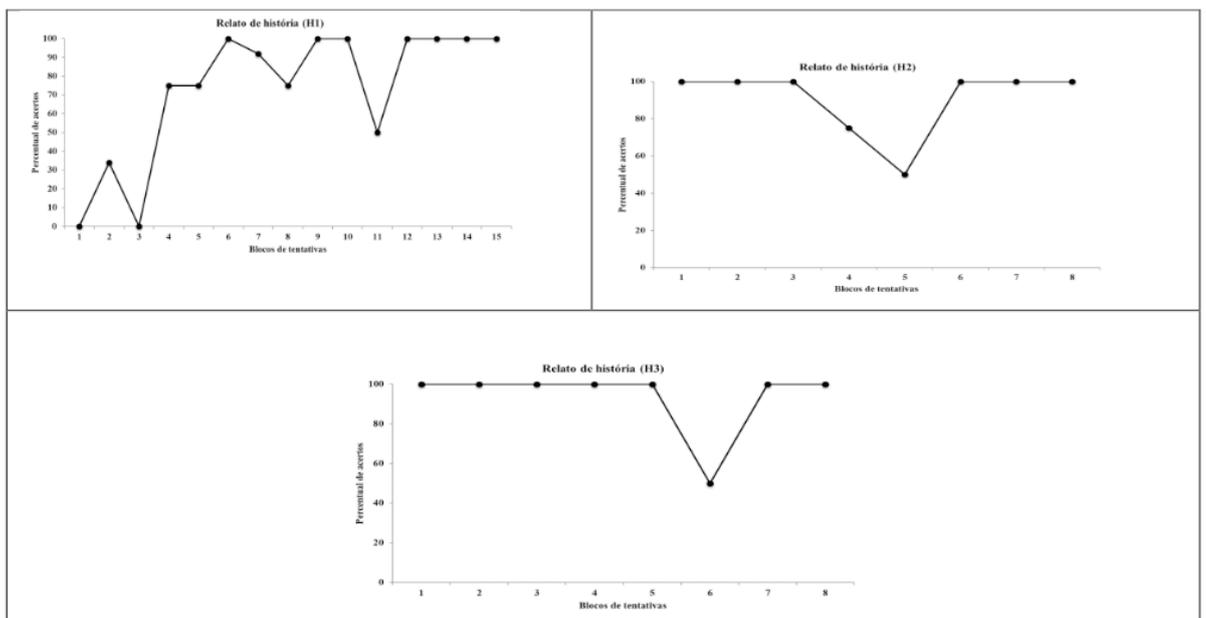


Figura 2. Evolução do Comportamento de R. L no programa Relato de história

Foi priorizada a apresentação dos resultados das intervenções da ABA selecionadas, de maneira sintética, por possuir maior relação com os aspectos

observados na escola. A Figura 1, que corresponde aos programas básicos, tem como objetivo o estabelecimento de atenção da criança. O programa denominado sentar bonito visou “ensinar a criança a corrigir sua postura quando sentada diante da mesa” (MATOS, 2016, p.36). Já o programa olhar pra mim objetiva “melhorar o contato visual da criança dirigido ao aplicador” (MATOS, 2016, p.38). Em ambos os programas básicos é possível constatar uma evolução com variabilidade que pode ser justificada pelo fato de, em certas ocasiões, faltarem condições motivacionais adequadas para a criança responder, mas isso, por outro lado, não impediu que os efeitos disso para outros ambientes, a partir dos relatos de outras pessoas, fossem notados, o que representa medidas importantes de generalização.

No que diz respeito à Figura 2 sobre ensino de relatos de histórias, foi possível verificar que a criança demonstrou autonomia no relatar as histórias sem a necessidade de pistas para responder ao longo de diversas sessões ou blocos de tentativas, o que sugeriu eficácia do procedimento e relevância do mesmo para o desenvolvimento de repertórios acadêmicos apropriados para o contexto escolar. Por fim, embora não tenha sido feita uma sistematização adequada dos dados de ensino de soma (os mesmos não foram apresentados aqui), vale destacar que a criança, embora demonstrasse grande resistência a esse tipo de tarefa ao longo de diversas semanas, apresentou uma melhor adesão com o tempo ao procedimento de ensino e a exposição às contingências de soma ao longo do tempo implicou em ganhos em relação a esse tipo de repertório no contexto de intervenção individualizada (MATOS, 2016, p.67).

Um dos objetivos da ABA é a generalização, ou seja, a partir do que a criança aprende no ambiente controlado, a mesma pode executar o que foi aprendido fora desse ambiente. Martins e Monteiro (2017) destacam a importância da generalização para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, tais programas podem auxiliar a criança na escola no que diz respeito ao maior tempo de concentração da mesma, permanecer por um tempo maior sentado, fazer contato visual com outros, contribuindo para as relações sociais e, melhor desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita.

Tais avanços só foram possíveis mediante a aplicação dos programas, manipulação de atividades motivadoras e reforço em cada atividade executada com sucesso. Vale destacar que, no início das intervenções na clínica, esta criança apresentava muitos comportamentos inadequados tais como, choros, gritos, bater as mãos na mesa, estereotípias, entre outros, o que impactava na execução dos programas, ou seja, mesmo com a apresentação de demandas, a criança não respondia aos comandos, nem tampouco as atividades apresentadas.

Conforme destacado anteriormente, a criança foi acompanhada no ambiente da escola no período de agosto a novembro de 2017. Cada visita teve duração de

2h, com o registro das observações e entrevistas realizadas. Em paralelo a esses registros, foram preenchidas as planilhas de “observação do processo ensino-aprendizagem” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2010), e a planilha de “estratégias funcionais na gestão e organização da aula” (COMA; ALVARES, 2006).

A mãe relatou que o filho tem muitas dificuldades em matemática e, na maioria das vezes, chora para realizá-las. Não consegue fazer amizades e estabelecer vínculos sociais importantes para a realização das atividades coletivas da escola, tampouco consegue manter uma conversação entre pares ou com adultos. Em relação aos materiais didáticos, só possui os livros de português e matemática por orientação da escola, como forma de adaptação escolar da criança. A mãe relata que R.L. tem afinidade por vídeos na língua inglesa, relatando conseguir comunicar-se nessa língua; contudo, no contexto clínico, não há propósito de comunicação funcional e sequer a criança apresenta espontaneidade na interação estabelecida nesse idioma. O que se constata é uma característica constante em muitos autistas, que é a presença de padrões de comportamentos repetitivos como uso de ecolalias para fins de auto-estimulação (MATOS, 2016).

O procedimento de observação se deu em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental 1 de uma escola regular. A sala de aula era composta por 23 alunos/as, sendo uma criança com TEA, uma criança com paralisia e outra com hiperatividade. As cadeiras eram organizadas em fileiras e com pouco espaço para as crianças e professora se locomoverem. A seguir, destacam-se as categorias temáticas construídas pela interpretação a partir das principais recorrências das situações observadas, somadas aos discursos encontrados entre os atores da escola.

Categoria temática 1: Concepções sobre estratégias de sala de aula para inclusão	Categoria Temática 2: Concepções sobre crianças com deficiências
1. <i>“Essa (apontando para a criança) tem paralisia, e esse hiperatividade. Como ele fala mais que um papagaio, preciso dele perto de mim. Ela também precisa ficar perto de mim porque eu tenho que ajudar ela. Agora R.L. como não dá trabalho, ele senta lá atrás”. (Professora)</i>	1. <i>“Sinto como se a escola fosse um depósito. E a gente sabe que inclusão não é isso. Não quero simplesmente receber os alunos e não poder ajudar. Além sinto necessidade de construir uma sala de recursos. Porém, não temos verba para isso”. (Diretora)</i>
2. <i>“Tá vendo, tia? Ele sempre faz isso na hora das provas” (Aluna)</i>	2. <i>“Como o R. L. é uma criança especial, ele não precisa ficar muito tempo em sala de aula. Por isso, você pode ficar com ele lá fora o tempo que precisar, pois ele necessita disso”. (Professora)</i>
3. <i>“Ele não vai saber responder, mas aí a senhora escreve em um papel as respostas pra ele ou então vai ditando as palavras, porque é mais fácil. [...]. Essa prova deveria ser adaptada para crianças autistas. Mas eles não fazem isso. É muita coisa pra ele, mesmo ele sendo muito inteligente” (Professora)</i>	3. <i>“Eu sinto que pra escola ‘incluir’ é aceitar a criança em sala de aula. Sinto que meu filho não faz nada na escola”. (Mãe)</i>

Categoria temática 1: Concepções sobre estratégias de sala de aula para inclusão

As crianças não possuem lugares pré-determinados na sala de aula. A medida que chegam na escola, escolhem o local onde gostariam de sentar. As únicas crianças que possuíam lugares pré-estabelecidos eram as três crianças com necessidades especiais, conforme sinalizado na fala 1, da categoria temática 1. Nota-se que, embora com intenções de se aproximar fisicamente das crianças, a professora limita-se a utilização desta adaptação para melhor funcionamento da dinâmica de sala de aula.

Ainda no que diz respeito às práticas inclusivas, sobretudo de crianças com autismo, encontrou-se um discurso comum entre professores (regente e auxiliares) e diretora de que a escola “*tem muitos para dar conta*”, “*eu não só tenho ele de especial*”. Isso, em parte, pode ter sido provocado pela aproximação da pesquisadora ao campo do estudo em uma tentativa de justificar a falta de mediação um para um. O professor perde a noção de que a função dele é de uma mediação coletiva e que, para crianças com autismo, cabe a organização de situações de interação social que possam potencializar as funções psicológicas mediadas pelo conhecimento científico (CAMARGO; BOSA, 2009). O que garante o desenvolvimento do aluno não é a quantidade de crianças na sala de aula, mas, sobretudo, a forma como o professor consegue mobilizar o grupo, garantindo o desenvolvimento de competências coletivas (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; MATOS; MATOS, 2017).

Esta categoria temática indica que o professor não possui uma clara compreensão sobre a sua função mediadora para o desenvolvimento de potencialidades individuais *na e pela* coletividade. Ele acha que garantir a atenção de um para um é que vai garantir o sucesso do estudante com autismo, assim como as outras crianças com transtornos específicos do desenvolvimento. Além disso, a concepção que sustenta a inclusão em sala de aula regular parece ora tender para uma expectativa de padrão do desenvolvimento, ora com uma visão romântica e beneficente de acolher o aluno em sala de aula sem investir em mediações do conhecimento da escola (como o fato de R.L. só ter os livros de Língua Portuguesa e Matemática). Gomes e Souza (2012, p.597) complementam essa ideia ao afirmarem que

[...] trabalho isolado propicia ações competitivas, visto que são mais valorizados aqueles alunos que cumprem satisfatoriamente o protocolo de ensino-aprendizagem adotado, enquanto aqueles que não acompanham têm seu potencial desconsiderado e, muitas vezes, valorizado por motivos distintos (como forma de compensação) por seus insucessos educacionais, ou, na pior das hipóteses, desconsideradas por completo do processo escolar.

Outro aspecto observado foi a ausência de uma rotina diária da dinâmica de sala de aula e, em grande parte do tempo das observações, as crianças ficavam ociosas.

Durante a realização de alguma atividade escolar programada, nem sempre era dada uma instrução prévia sobre o que fazer. Devido ao tempo livre logo ao término das atividades, as crianças preenchiam esse momento brincando espontaneamente e interagindo entre si. Não havia um direcionamento de R.L. para essas atividades espontâneas, o que culminava em seu isolamento na maior parte do tempo.

No momento de correção das atividades, as crianças pouco tinham oportunidade de participar e, quando tinham alguma dúvida, algumas permaneciam com a mesma devido ao tempo. O mesmo acontecia em relação a R.L.; em nenhum momento R.L. podia se manifestar, mesmo sem função social. Quando fazia, era punido pela professora, tendo que abaixar a cabeça. Em alguns momentos, R.L. apresentava comportamentos de birra, principalmente quando tinha que realizar atividades avaliativas muito longas. Não havia adaptação desta atividade em específico. Em um dos momentos da observação, uma colega de sala relatou algo que infere-se ser comum no contexto dessa sala de aula, conforme destacado na fala 2, na categoria temática 1.

As informações sintetizadas nessa categoria temática demonstram como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, mesmo que já tenha sido promulgada pelo MEC há quase 10 anos, ainda impacta em transformações que precisam ser bem mediadas e o psicólogo na escola poderia estar fazendo isso. Por exemplo, criar outras mobilizações de mudanças de concepção para a postura do professor na sala de aula, no que diz respeito ao potencial das competências coletivas, dos respeitos as limitações, mas ao mesmo tempo, a não desistência das mediações (MATOS; BECKMAN, 2016).

Foi muito recorrente escutar da professora e diretora de que, como se trata de uma criança especial, ele pode ter um desempenho escolar mais livre, sem expectativas e metas de desenvolvimento pontuais. Isso é uma concepção que pode sustentar práticas de desistências das mediações no ato do ensino que devem ser oportunizadas com devidas adaptações técnico-didáticas, como ocorreu nas intervenções realizadas no contexto do LAPITEA e que demonstraram avanços no desenvolvimento de R.L.

Em relação à interação social, observou-se que R. L. não mobilizava ações de trocas com os pares. Caso ele precisasse fazer alguma atividade, a mesma era reproduzida em uma folha para que ele pudesse copiar no local correspondente. Não podia executar algumas atividades como pegar livros para ler, fazer atividades que não fossem de português. Como possuía dificuldades em matemática, muito raramente era estimulado a realizar alguma atividade sobre.

Em outras disciplinas como história e geografia, por exemplo, a criança não possuía material para acompanhar e participar das atividades. Apesar de não ter o material de inglês, esta era uma disciplina na qual o R. L. se destacava e,

portanto, conseguia realizar as atividades. Por outro lado, percebe-se, no discurso da professora, que a falta do material não é prejudicial, além de transferir para a escola a responsabilidade de fazer a adaptação das provas da criança, como visto na fala 3, da categoria temática 1.

Segundo Martins e Monteiro (2017), a ausência de interpretação das ações do aluno autista gera desconfortos de ambas as partes. Da professora, por não conseguir identificar quais necessidades e vontades da criança e, do próprio autista, onde, ao manifestar-se seja por meio de gestos, por toques, ou qualquer outro meio, não consegue ser compreendido, causando assim o afastamento de outros e, conseqüentemente, o seu isolamento. Ainda segundo as autoras, a professora poderia ofertar outras possibilidades de interpretação e intervenção, para que esta criança pudesse ter um aprendizado significativo.

Categoria Temática 2: Concepções sobre crianças com deficiências

No que diz respeito à instituição no processo de implementação das políticas de inclusão, a diretora mostrou-se angustiada quanto ao acolhimento de crianças com espectro autista. Registrou que gostaria de conhecer mais sobre essas crianças para que pudesse oferecer um suporte mais adequado a elas. Ela relata que, ao invés de deixá-las ociosas no período em que frequentavam a escola, gostaria de desenvolver atividades que pudessem auxiliar o desenvolvimento dessas crianças, conforme sinalizado na fala 1, da categoria temática 2.

Frisa-se que as escolas estão demandando muita expectativa no que diz respeito a sua função quanto aos acompanhamentos externos. Percebe-se no discurso da diretora que a mesma transfere uma responsabilidade da instituição para a pesquisadora, no sentido de que ao mesmo tempo em que destaca que não possui uma sala de recursos, não há iniciativa para que tal situação se reverta. Nesse sentido, defende-se que os acompanhamentos externos se somem ao papel da escola e não substituíam seu papel central (FLEITH, 2011; MATOS; BECKMAN, 2016).

Nos dias das visitas, a professora pedia que a pesquisadora, juntamente com a criança, ficasse um tempo do lado de fora da sala, uma vez que ela considerava que por ser uma criança especial, R.L, não precisava ficar muito tempo em sala de aula, como sinalizado na fala 2, da categoria temática 2.

A escola cria uma expectativa sobre uma intervenção de fora do contexto dela. Isso, por um lado, demonstra um reconhecimento da evolução da criança, mas ao mesmo tempo acaba gerando na escola uma expectativa de que o desenvolvimento deve acontecer fora desta. Matos e Bekman (2016) ressaltam que a parceria de profissionais de fora da escola é de somar e não de substituir o papel desta, que é de prover o desenvolvimento através do ensino.

Os pais de R. L. relataram que desde que começou a estudar na atual escola, não recebem nenhum retorno quanto aos avanços ou obstáculos a serem vencidos. A mãe relatou que usualmente estabelece uma conversa breve com a professora quando vai deixar ou buscar a criança na escola, mas tratando somente de informações necessárias, nada sobre o que foi desenvolvido com a criança no que diz respeito ao ensino do conteúdo escolar para a formação de competências, como verifica-se na fala 3, da categoria temática 2.

Essa falta de informação muito se dá pela carência de preparação técnica dos profissionais para o manejo de crianças com autismo em sala de aula, sobretudo no que compete a sua principal função: ensinar. Gomes e Souza (2012) destacam que a formação docente necessita oferecer um maior preparo dos futuros profissionais. Para isso, é importante discutir sobre inclusão escolar, sobre indivíduos com necessidades especiais e temas afins, objetivando auxiliar a prática desses profissionais.

É diante de todos os fatos aqui relatados que se destaca a importância do psicólogo escolar. Esse profissional pode atuar junto aos professores, as crianças, a família e, até mesmo juntos aos outros funcionários da instituição. De acordo com Lemos (ET AL., 2016, p.358) “[...] cabe ao psicólogo capacitar os professores, realizar supervisões, desenvolver trabalhos junto às famílias e às crianças, favorecendo o processo de inclusão”.

Aponta-se, também, para a importância do planejamento de intervenções que contribuam para melhoria da qualidade de vida dos alunos, possibilitando seu aprendizado e melhoria no desenvolvimento escolar (LEMOS; ET AL., 2016). Os autores destacam a possibilidade de atuação desses profissionais visando a diminuição da discriminação e do preconceito. Portanto, é necessária uma atuação comprometida com o social, preparando os envolvidos para atuarem e refletirem diante dos desafios enfrentados.

4 | CONCLUSÃO

Esse trabalho tratou sobre efeitos de intervenções comportamentais intensivas com ênfase na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no que tange aos desempenhos no contexto escolar, pois nesse momento social existe uma ampla discussão acerca da inclusão de crianças com TEA em escolas regulares devido tanto as políticas, quanto ao nível de incidência dos diagnósticos. O foco deste trabalho foi acompanhar uma criança com autismo nos contextos clínico e escola e sobretudo avaliar quais foram os desdobramentos desse acompanhamento no contexto da escola.

Como limitações deste estudo, destaca-se a pouca disponibilidade da escola em receber os pesquisadores no campo da pesquisa, limitando o número de visitas,

bem como as resistências humanas inerentes aos impactos do observador em sala de aula. A psicologia escolar e educacional poderia investir mais em pesquisas como sentimentos dos professores em relação a aceitação da inclusão escolar, o estresse dos cuidadores e professores em ambiente escolar, técnicas de intervenção específicas na relação um para um, como as intervenções da Análise do Comportamento Aplicada ao autismo, com variações de atividades que estejam mais relacionadas ao contexto da escola e maior tempo de intervenção com a criança autista, o que pode contribuir para avanços cada vez mais positivos.

Com o desdobramento desses estudos, os dados levantados no contexto clínico e, sobretudo, no contexto da escola suscitam algumas informações importantes para reflexão dos desdobramentos do ensino docente em ambiente de ensino estruturado ou naturalístico, que foram sistematizadas a seguir. No contexto clínico, a criança possui uma boa relação com os terapeutas e é estimulado a todo momento a verbalizar utilizando o tom de voz adequado. Já no contexto escolar, R.L. pouco interagia com a professora e com os alunos, além de ser punido nos momentos em que gostaria de verbalizar algo.

Para um bom desenvolvimento da criança, o contexto clínico exige um planejamento de programas, que precisam ser cumpridos para o avanço desta, ou seja, há uma “rotina” a ser seguida. O mesmo não acontecia no contexto escolar. R.L. ficava livre em grande parte do seu tempo de permanência na escola e, quando precisava realizar algo, não fazia de maneira autônoma com a justificativa de que não era capaz de realizar determinada atividade. Percebe-se que, no decorrer das observações no contexto escolar, algumas posturas foram modificadas, primeiro no que se refere aos reforçadores, sendo que pela primeira vez na última visita, a professora reforçou o R.L. por ter realizado uma atividade. Além disso, R.L., em alguns momentos, tentava por meio de palavras soltas, conversar com os colegas de turma. Ainda assim, muitos outros avanços são necessários, principalmente no que tange ao preparo docente para lidar com as crianças com necessidades educacionais.

Por fim, destaca-se a importância do papel do psicólogo escolar, no sentido de contribuir com a comunidade escolar. Como exemplo disso, cita-se a assessoria e acompanhamento psicopedagógico, a escuta, a formação continuada dos professores, realizar trabalhos que ofereçam apoio para a criança com TEA, aos pais dessa criança, bem como o treinamento dos demais funcionários da instituição. Diante desses desafios, considera-se importante a realização de pesquisas envolvendo esses profissionais, para que novas práticas de inclusão possam ser pensadas e efetivadas, buscando sempre a qualidade de vida dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CONTI, Carolina Ferreira. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Psicologia, Escola e Educação**, 2011, v.15, n.2, p.231-234.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAGA-KENYON, Paula; KENYON, Shawn E.; MIGUEL, Caio F. Análise comportamental aplicada (ABA): um modelo para a educação especial. In: CAMARGO JUNIOR, Walter. **Transtornos Invasivos de Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília, 2005, p. 148-154.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, 2012.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociologia**, 2009, v.21, n.1, p.65-74.
- _____. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, 2012, v.28, n.3, p.315-324.
- FLEITH, D. S. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o Psicólogo Escolar. In: MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**, Campinas: Alínea, 2011, p.33-46.
- FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzalez. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2007, v.27, n.3, p.406-417.
- GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2012, v.32, n.3, p.588-603.
- LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, 2014, v.26, p.140-149.
- LEAR, Kathy. **Ajude-nos a aprender: Um programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido**. 2 ed. Toronto, Ontario – Canada, 2004.
- LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AQUINO, Fabiola de Sousa Braz; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírlley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal, Revista de Psicologia**, 2016, v.28, n.3, p.351-361.
- MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (orgs.). **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia, Escola e Educação**, 2017, v.21, n.2, p.215-224.

MATOS, Daniel Carvalho de. **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo**. São Luís: UNICEUMA, 2016.

MATOS, Pollianna Galvão Soares de; BECKMAN, Márcia Valéria Reis. A educação inclusiva no contexto da Política Nacional da Educação Especial: atuação e compromisso da Psicologia Escolar. In: MATOS, Daniel Carvalho de. **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo**. São Luís: UNICEUMA, 2016, p.190-218.

MATOS, Daniel Carvalho de; MATOS, Pollianna Galvão Soares de. Assessment, Intervention and Consulting in School Psychology in Children with Autism: LAPITEA Laboratory in Brazil. **Psychology**, 2017, v.8, p.1774-1801.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção Psicossocial**: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Sabrina Helena Bandini. **ABA**: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo. Disponível em: < <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/aba-uma-intervenc-o-comportamental-eficaz-em-casos-de-autismo> >. Acesso em 25 de out. 2017.

SALLE, Emílio, et al. Autismo infantil - sinais e sintomas. In: CAMARGO JUNIOR, Walter; **Transtornos Invasivos de Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005, p. 1-15.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, 2013, v.29, n.1, p.99-105.

SUNDBERG, M. L. **The verbal behavior milestones assessment and placement program**: the VB-MAPP. 2nd. ed. Concord, CA: AVB Press, 2008.

WINDHOLZ, Margarida H. A terapia comportamental com portadores de TID. In: CAMARGO JUNIOR, Walter. **Transtornos Invasivos de Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília, 2005, p. 75-82.

PREVALÊNCIA DE ANSIEDADE EM TRABALHADORES DA FUNDAÇÃO DOS ESPORTES DO PIAUÍ – FUNDESPI

Data de aceite: 08/05/2020

Francisco das Chagas Araújo Sousa

Universidade Estadual do Piauí, Teresina – PI

Caroline Calaça da Costa

Centro Universitario do Piauí – UNIFAPI, Teresina - PI

Flavio Ribeiro Alves

Universidade Federal do Piauí, Teresina - PI

Renan Paraguassu de Sá Rodrigues

Universidade Federal do Piauí, Bom Jesus – PI

Andreza Braga Soares da Silva

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI

Laecio da Silva Moura

Universidade Federal do Piauí – Teresina, PI

Jefferson Rodrigues Araújo

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI

Elzivania Gomes da Silva

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI

André Braga de Souza

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI

Samara Karoline Menezes dos Santos

Centro Universitário UNINASSAU, Teresina –PI

Anaemilia das Neves Diniz

Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL

Kelvin Ramon da Silva Leitão

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI

RESUMO: A ansiedade é uma sensação de emoção desagradável que caracterizam

sintomas de tensão muscular e apreensão. De acordo com os fatores físicos, eles estão caracterizados por um alto índice de elevação na ativação do sistema nervoso autônomo, e em relação aos fatores motores, que implicam simplesmente com a mal adaptação de comportamento. O trabalho teve como objetivo avaliar nível de ansiedade em trabalhadores da Fundação dos Esportes do Piauí localizada na cidade de Teresina. Trata-se de um estudo descritivo, transversal com abordagem quantitativa desenvolvida com 39 trabalhadores. A coleta de dados ocorreu no mês de outubro de 2019, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Para esta etapa utilizou-se dois instrumentos: questionário sociodemográfico da atividade laboral e hábitos de vida e o Inventário de Ansiedade de Beck. Após a coleta os dados foram tabulados no programa Excel e disposto em tabelas e gráficos. Como resultado constatou-se que trabalhadores de setores administrativos apresentam percentuais expressivos de ansiedade com ênfase para o tipo suave do transtorno mental. A presença destes distúrbios entre os trabalhadores mostrou-se de modo direto associada a tais fatores como: consumo de bebidas estimulantes, prática casualmente de atividade física e poucas horas de sono.

PALAVRAS-CHAVE: Ansiedade; Trabalhadores; Saúde mental; Transtorno de

ansiedade.

PREVALENCE OF ANXIETY IN WORKERS OF THE PIAUÍ SPORTS FOUNDATION - FUNDESPI

ABSTRACT: Anxiety is a feeling of unpleasant emotion that characterizes symptoms of muscle tension and apprehension. According to physical factors, they are characterized by a high rate of elevation in activation of the autonomic nervous system, and in relation to motor factors, which simply imply with maladaptation of behavior. The objective of this study was to evaluate the anxiety level in workers of the PiauÍ Sports Foundation located in the city of Teresina. This is a descriptive cross-sectional study with a quantitative approach developed with 39 workers. Data collection took place in October 2019, after approval by the Research Ethics Committee. For this stage, two instruments were used: sociodemographic questionnaire on work activity and life habits and the Beck Anxiety Inventory. After collection the data were tabulated in the Excel program and arranged in tables and graphs. As a result, it was found that workers in administrative sectors show significant percentages of anxiety with emphasis on the mild type of mental disorder. The presence of these disorders among workers was directly associated with such factors as: stimulant drink consumption, casual practice of physical activity and few hours of sleep.

KEYWORDS: Anxiety; Workers; Mental health; Anxiety disorder.

1 | INTRODUÇÃO

No século XIX as primeiras descrições da ansiedade eram definidas como uma disfunção mental, sendo caracterizada com reações físicas e síndrome relacionada a emoções. Mas durante os anos 50 foram relatados sintomas do que hoje os indivíduos conhecem como síndrome do pânico, e no ano de 1880 sintomas que tinham ligação ao transtorno obsessivo compulsivo (BALESTRIERI *et al.*, 2010).

A ansiedade é uma sensação de emoção desagradável que caracterizam sintomas de tensão muscular e apreensão. De acordo com os fatores físicos, eles estão caracterizados por um alto índice de elevação na ativação do sistema nervoso autônomo (SNA), e em relação aos fatores motores, que implicam simplesmente com a mal adaptação de comportamento (TORRENTS *et al.*, 2013).

De acordo com os transtornos de ansiedade eles estão classificados em 5 tipos; (TAG) transtorno de ansiedade generalizada, (TOC) transtorno obsessivo compulsivo, transtorno de ansiedade social, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e transtorno de estresse pós traumático, segundo a American Psychiatric Association (JADOON *et al.*, 2010).

Existem várias teorias biológicas, mas algumas delas tentam explicar a gênese dos transtornos ansiosos pelos neurotransmissores que obviamente chegam a

causar alterações no Sistema Nervoso Central (QUINTÃO; DELGADO; PIETRO, 2013). Os três sistemas de neurotransmissores incluídos nos processos ansiosos são; serotoninérgico, gabaérgico e noradrenérgico, já que as áreas afetadas são o tronco cefálico, ponte, mesencéfalo, sistema límbico e córtex.

O Brasil tem maior taxa de transtorno de ansiedade no mundo, com estimativas de que 9,3 % dos brasileiros possuem algum tipo de transtorno de ansiedade. Vale ressaltar alguns principais sintomas relacionados aos indivíduos que sofrem de ansiedade, como; inquietação, tensão muscular, dificuldade de concentração, palpitações, sudorese e distúrbios do sono (SALES; SILVA, 2012).

Este estudo tem como objetivo determinar a prevalência de ansiedade em trabalhadores da Fundação dos Esportes do Piauí-FUNDESPI, determinar o perfil sociodemográfico dos trabalhadores da Fundação dos Esportes do Piauí, identificar sinais de ansiedade entre trabalhadores através do inventário de Beck, detectar possíveis graus de ansiedade entre os trabalhadores, correlacionar níveis de ansiedade com fatores como o uso de medicamentos, consumo de bebidas estimulantes e horas de sono.

2 | METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

Foi realizado um estudo descritivo, transversal, com abordagem quantitativa. A abordagem quantitativa foi adequada à realização deste trabalho pelo fato do seu objetivo de pesquisa ser um fenômeno mensurável.

Um estudo quantitativo se efetua com toda informação numérica resultante da investigação, que se apresentará como um conjunto de quadros, tabelas e gráficos (MARCONI; LAKATOS, 2011).

2.2 Cenário e Período da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Fundação dos Esportes do Piauí-FUNDESPI, localizada no município de Teresina-PI. Esta cidade tem área territorial de 1.392km², distante 342km do litoral. Teresina tem uma população de aproximadamente 814.230 habitantes (IBGE, 2010).

A Fundação dos Esportes do Piauí-FUNDESPI está localizada na avenida Pedro Freitas, bloco G, 2º andar, centro administrativo, CEP: 64.018-900, Teresina-PI.

A escolha desta instituição deveu-se ao fato de possuir um número razoável de setores, dividindo-se em: gabinete, jurídico, desporto, protocolo, núcleo, engenharia, financeiro e comissão permanente de licitação.

2.3 Coleta de Dados

Foram aplicadas duas ferramentas: um questionário semiestruturado contendo questões relativas ao tema do estudo e dados de saúde dos participantes referentes a: diagnóstico da doença, utilização de medicamentos de uso contínuo e indutores ou depressores do sistema nervoso central, hábitos de vida (tabagismo, etilismo e atividade física), horas diárias de sono e qualidade do sono (APÊNDICE II) e a outra ferramenta é o *Beck Anxiety Inventory* (BAI) – Inventário de Ansiedade de Beck (ANEXO).

O inventário é autoaplicável e possui 21 perguntas, sendo considerado um bom instrumento psicométrico para detecção de ansiedade.

As perguntas são de múltipla escolha, sendo cada uma delas como um escore associado: Absolutamente não (0); Ligeiramente (1); Moderadamente (2) e Gravemente (3). A soma dos escores varia entre 0 e 63 pontos; sendo classificados na faixa de perfil ansioso da seguinte forma: 0 a 7 (Mínimo); 8 a 15 (Suave); 16 a 25 (Moderado) e 26 a 63 (Grave).

Os participantes do estudo foram convidados e esclarecidos em seus devidos setores quanto ao conteúdo e a finalidade da pesquisa, sendo solicitados a lerem atentamente o instrumento da coleta e responder as perguntas. A coleta de dados foi realizada no mês de outubro de 2019.

2.4 População e Amostra

Os participantes da pesquisa foram os trabalhadores regularmente contratados pela FUNDESPI; sendo que a Fundação possui 90 trabalhadores contratados no momento.

A amostra da pesquisa foi composta por 39 trabalhadores, total de pessoas que estavam presentes no local.

2.4.1 Critérios de inclusão

Foram incluídos na pesquisa os trabalhadores com idade mínima de 18 anos, devidamente contratados pela FUNDESPI no período do momento da coleta dos dados e que estavam exercendo seu ofício, e aceitaram participar da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I).

2.4.2 Critérios de exclusão

Foram excluídos trabalhadores que já tenham diagnóstico de algum tipo de transtorno de ansiedade, que deixaram de responder alguma pergunta do questionário e os trabalhadores que se recusaram a assinar o termo de consentimento livre e

esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I)

2.5 Análise e Organização de Dados

Os dados foram analisados, os mesmos foram armazenados em planilha do programa Microsoft Office Excel for Windows e dispostos em tabelas e gráficos.

2.6 Aspéctos Éticos e Legais

O projeto foi enviado a Plataforma Brasil e daí direcionado para a análise de um comitê de ética (CEP) conforme disponibilizou-se. CAAE: 20303319.6.0000.5512 e número de parecer 3.604.971. O pesquisador responsável e participante, isto é, orientador e orientando, respectivamente, comprometeram-se com as normas preconizadas pela resolução CNS nº 466/2012 e suas complementares.

2.7 Riscos e Benefícios

A pesquisa pôde trazer algum risco considerado como mínimo, caso os participantes se sentissem constrangidos durante a coleta das informações contidas no questionário. Se, porventura, algo do tipo acontecer, para minimizar esses riscos, os mesmos foram tranquilizados de que a pesquisa não visa expô-los a situações vexatórias e nem lhes causar estado de sobressalto ou mesmo ansiedade, essa atividade foi feita em ambiente confortável e privado o que o deixou à vontade para responder, sem pressão, a todas as perguntas, os objetivos do estudo foram esclarecidos e os mesmos puderam parar a entrevista e recomeçar no instante oportuno. Foi também garantida a confidencialidade e o sigilo das informações coletadas. Depois de preenchidos, os questionários foram guardados em embalagens que garantam o anonimato de cada participante.

A pesquisa pôde trazer benefício direto à empresa, pois objetivou-se nesse estudo identificar a presença de estado ansioso entre eles que, de alguma forma, esteja interferindo no desempenho das atividades. Uma vez concluído, conseguinte a coleta de dados a amostra subsidiou a fundação para a criação de políticas internas de combate a ansiedade, a intenção foi auxiliar a implementação das ações voltadas ao atendimento do trabalhador para que ele tenha a autonomia de bem gerenciar suas emoções e melhorar seu desempenho no trabalho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A maioria dos trabalhadores apresenta idade entre 21-30 anos (54%), maior parte do gênero masculino com (59%). A renda familiar prevalente é de 2 a 4 salários mínimo. Possuem em média 6 horas de sono (44%). Maior número não possui

doenças crônicas (90%) e praticam atividade física ocasionalmente (38%), consumo de bebidas estimulantes ocasionalmente (62%), o mais não utilizam medicamentos para ansiedade (72%), em geral os trabalhadores se acham ansiosos (69%).

VARIÁVEL	N	PORCENTAGEM
AMOSTRA	39	100%
FAIXA ETÁRIA		
18-20 ANOS	3	8%
21-30 ANOS	21	54%
31-40 ANOS	6	15%
41-50 ANOS	6	15%
> 50 ANOS	3	8%
GÊNERO		
MASCULINO	23	59%
FEMININO	16	41%
RENDA FAMILIAR		
ATÉ 1 SM	4	10%
DE 2 A 4 SM	23	59%
DE 5 A 7 SM	5	13%
> DE 8 SM	7	18%
HORAS DE SONO		
MENOS DE 6 HRS	10	25%
6 HRS	17	44%
7 HRS OU MAIS	12	31%
DOENÇAS CRÔNICAS		
SIM	4	90%
NÃO	35	10%
PRÁTICA ATIVIDADE FÍSICA		
DE JEITO NENHUM	12	31%
OCASIONALMENTE	15	38%
COM FREQUÊNCIA	12	31%
CONSUMO DE BEBIDAS ESTIMULANTES		
DE JEITO NENHUM	9	23%
OCASIONALMENTE	24	62%
COM FREQUÊNCIA	6	15%
FEZ USO DE MEDICAMENTOS PARA ANSIEDADE		
SIM	11	28%
NÃO	28	72%
VOCÊ SE ACHA UMA PESSOA ANSIOSA		
SIM	27	69%
NÃO	12	31%

Tabela 3. Características sociodemográficas e laboratoriais dos trabalhadores da fundação dos esportes do Piauí – FUNDESPI, 2019.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Para Fernandes e colaboradores (2018), na população em geral, um indivíduo é mais propenso a desenvolver transtornos de ansiedade aos 21 anos de idade.

Esses resultados de TAs têm sido associados a consequências negativas, como incapacidade funcional, comportamento de risco, abuso e dependência de substâncias, além de afastamento laboral. Esse transtorno mental está relacionado a fatores sociais, familiares, deficiências financeiras, interpessoais e profissionais.

Galvão e colaboradores (2017), afirmam que pessoas que apresentam uma péssima qualidade de sono apresentam um maior risco para desenvolver transtornos mentais como a ansiedade. Também, o consumo excessivo de bebidas estimulantes traz consequências negativas para a saúde física como: câncer, diabetes, erosões no sistema digestório e consequências psíquicas como a depressão podendo levar ao suicídio.

Existem profissões reconhecidas como sendo as mais estressantes e conseqüentemente mais afetadas por doenças laborais como: operador de telemarketing, bancário, operário e médico. Inserindo no atual contexto social, o consumo de medicamentos para ansiedade está entre os fármacos mais consumidos no país nos últimos anos onde há disseminação de maior competitividade, exigências e maior alcance da mídia. Onde vive-se uma época em que se acredita em que a felicidade deveria ser eterna sem ao menos passar por momentos de angústia e sofrimento. (PICHETH; ICHIKAWA, 2015).

É válido mencionar que a maioria dos entrevistados neste estudo não fazem ou fizeram uso de medicamentos para ansiedade.

HORAS DE SONO	N	CLASSIFICAÇÃO DA ANSIEDADE	PORCENTAGEM
MENOS DE 6 HRS	5	Mínimo	13%
	4	Suave	10%
	1	Moderado	3%
	0	Grave	0%
6 HRS	8	Mínimo	21%
	6	Suave	15%
	2	Moderado	5%
	1	Grave	3%
7 HRS OU MAIS	6	Mínimo	15%
	4	Suave	10%
	2	Moderado	5%
	0	Grave	0%

Tabela 4. Prevalência da ansiedade relacionada com as horas de sono dos trabalhadores da fundação dos esportes do Piauí – FUNDESPI, 2019.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Segundo o resultado encontrado na Tabela 2, os trabalhadores que tem o sono menos que 6 horas em sua maioria se classifica com grau de ansiedade mínimo (13%). Trabalhadores que dormem 6 horas de sono em seu maior número se

classificam com grau de ansiedade suave (15%), e trabalhadores que dormem 7 horas de sono ou mais se classificam com grau de ansiedade mínimo (15%).

De acordo com Moura e colaboradores (2018), seu estudo mostra a ocorrência da associação entre sintomas ansiosos, qualidade do sono dos trabalhadores, e uso de medicamentos. E isso afirmou-se que a presença de ansiedade em trabalhadores está diretamente ligada a alguns fatores tais como dificuldade para dormir ou poucas horas de sono, que corrobora com os achados deste estudo.

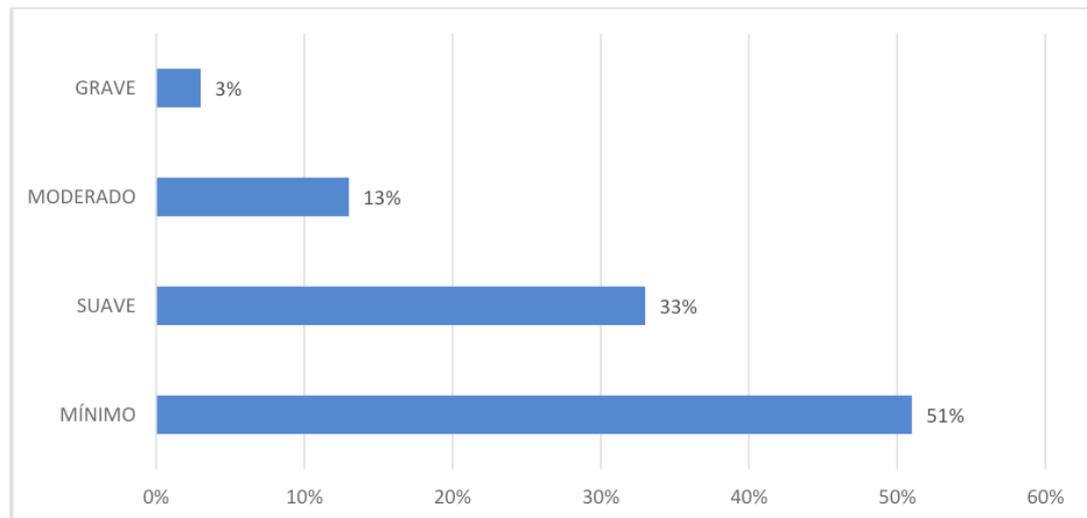


Gráfico 1. Identificação da ansiedade dos trabalhadores da fundação dos esportes do Piauí – FUNDESPI, 2019.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Segundo os resultados encontrados no gráfico 1, mostram que 3% dos trabalhadores possuem ansiedade grave, 13% ansiedade moderada, 33% ansiedade suave, 51% ansiedade mínima.

Ribeiro (2009) afirma que com os avanços o ambiente de trabalho estão se tornando cada vez mais tensos, provocando tensões sobre a produtividade que atinge diretamente no trabalhador colocando sua saúde tanto física como mental em risco. O estresse causado pelas condições laborais gera fatores negativos sobre a saúde física e mental do trabalhador instituindo-se um importante fator de risco para transtornos mentais.

Diante da apuração deste estudo realizado em trabalhadores da Fundação dos Esportes do Piauí, alcançou-se um total de 49% de ansiedade entre suave a grave nos trabalhadores presentes

4 | CONCLUSÃO

Neste trabalho concluiu-se que trabalhadores de setores administrativos apresentam percentuais expressivos de ansiedade com ênfase para o tipo suave

deste transtorno mental.

A presença destes distúrbios entre os trabalhadores mostrou-se de modo direto associada a tais fatores como: consumo de bebidas estimulantes, prática casualmente de atividade física e poucas horas de sono.

Visto que o trabalhador passa muito tempo em seu ambiente de ofício, sob pressão, muitas vezes não há folgas para o descanso mental e físico. Dessa forma salienta a importância de estabelecer medidas voltadas para a minimização dos fatores citados como um plano de cuidado para transtornos mentais em trabalhadores de setores administrativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C; MARTINS, E.M; ALARCON, R.T. Aplicação da terapia cognitivo-comportamental em grupo na ansiedade. **Ver.bras.ter. cogn**, v.11, n.1, 2015.

BARBOSA.E.G.; SILVA.E.A.M.; Fisioterapia na saúde mental: Uma revisão de literatura. **Revista Saúde Física & Mental-UNIABEU**, v.3 n.2 Agosto-Dezembro 2013.

DITZ, C.P et al. A terapia cognitivo-comportamental em grupo no transtorno de ansiedade social. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.15, n.3, 2015.

FERNANDES, M.A et al. Prevalência dos transtornos de ansiedade como causa de afastamento de trabalhadores. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.71, supl.5 Brasília 2018.

FILIPPON, J.G; KANTORSKI, L.P; SAEKI, T. Democracia e conquista: saúde mental como política pública municipal. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. V.25, n.1, p.187-208, 2015.

FILHO, A.J.A et al. Trajetória histórica da reforma psiquiátrica em Portugal e no Brasil. **Revista de Enfermagem Referência**, n.4, 2015.

GALVÃO, ANA et al. Ansiedade, stress e depressão relacionados com perturbações do sono-vigília e consumo de álcool. **Revista portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**. Porto, n. spe5, p. 8-12, ago. 2017.

GUIMARÃES, A.M.V et al. Transtorno de ansiedade: Um estudo de prevalência sobre as fobias específicas e a importância da ajuda psicológica. **Ciências Biológicas e da Saúde**, v.3, n.1, p.115-128, 2015.

JADOON, N.A et al. Anxiety and depression among medical students: a cross-sectional study. **JPMA Parkistan med assoc**, v.60, n.8, p.699-702, 2010.

JUNIOR, J.M.P et al. Apolítica de saúde mental no contexto do hospital psiquiátrico: desafios e perspectivas. **Escola Anna Nery**, v.20, n.1, 2016.

LANTYER, A.S et al. Ansiedade e Qualidade de vida entre Estudantes universitários Ingressantes: Avaliação e intervenção. **Ver. Bras.de Ter. Comp. Cogn**, v.23, n.2, p.4-19.

MACHADO, M.B et al. Prevalência de transtornos ansiosos e algumas comorbidades em idosos: um estudo de base populacional. **J Bras Psiquiatr**, v.65, n.1, p.28-35, 2016

MENEZES, A; DIAS, N.M; SEABRA, A.G. Disfunção executiva no transtorno obsessivo-compulsivo e na síndrome de Tourette. **Cuad. Neuropsicol**, v.5, n.1, pp.49-65, 2011.

- MOURA, A et al. Fatores associados à ansiedade entre profissionais de atenção básica. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde mental**, n.19. Porto jun. 2018.
- PAULI, K; CAMPOS, R. A inserção do fisioterapeuta na equipe multiprofissional do centro de atenção psicossocial. **Revista Fisioterapia & Saúde Funcional**, v.5, n.1, 2016.
- PICHETH, S.F; ICHIKAWA, E.Y. Uso de ansiolíticos e antidepressivos por bancários: Um estudo de representações sociais. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 10(2) São Paulo Del-Rei, junho-dezembro 2015.
- QUINTÃO, S; DELGADO, A.R; PIETRO,G. Validity study of the back anxiety inventory (Portuguese version) by the Rash Rating Scale Model. **Psicol Reflex Crit**, v.26, n.2, p.305-310, 2013.
- RIBEIRO, J et al. Saúde mental de trabalhadores de setores administrativos de uma empresa de construção civil e estruturas metálicas. **SMAD Revista Eletrônica Saúde mental Álcool de Drogas**, v.5, n.1 Ribeirão Preto fev. 2009.
- SALES, L.F; SILVA, M.J.P. Efeito das essências florais em indivíduos ansiosos. **ACTA Paul Enferm**, v.25, n.2, p.238-242, 2012.
- SARAIVA, R.S.P; SANTOS ,W.A; SOUSA,S.F. A história da saúde mental no Brasil: considerações e desafios. 2017.
- SILVA, N.P. SAÚDE MENTAL E AS RELAÇÕES DE TRABALHO: como a ansiedade influencia o comportamento humano no ambiente de trabalho. **Interfaces de saberes** , v.14, n.1, 2015.
- SILVA, S.B; PEDRÃO, L.J; MIASSO, A.I. O impacto da fisioterapia na reabilitação psicossocial de portadores de transtornos mentais. **Rev. Eletrônica Saúde mental Álcool Drog.** (Ed. Port.) vol.8, n.1, Ribeirão Preto abr. 2012.
- SOUSA, C.R; PADOVANI, R.C. Supervisão em terapias cognitivo-comportamentais: Trilhando outros caminhos além do serviço escola. **Psico-USF**, v.20, n.3. 2015.
- TORRENTS, R et al. Ansiedad en cuidados médicos. Una mirada do modelo de Mishel. **Index Enferm**, v.22, n.1, p.60-64, 2013.
- VASCONCELOS, J.R.O, LOBO, A.P.S; NETO, V.L.M. Risco de suicídio e comorbidades psiquiátricas no tratamento de ansiedade generalizada. **J. bras. Psiquiatr**, v.64, n.4, 2015.
- VIANNA, R.R.A.B; CAMPOS, A.A; FERNANDEZ; J.L. Transtornos de ansiedade na infância e adolescência: uma revisão. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v.5, n.1, 2009.
- ZUARDI, A.W. Características básicas no transtorno de ansiedade generalizada. **Medicina (Ribeirão Preto, Online.)** v.50, p.51-55, 2017.

CONVIVER: UM INTERVALO REFLEXIVO

Data de aceite: 08/05/2020

Winthney Paula Souza Oliveira

Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do
Maranhão – UNIFACEMA
Caxias – MA

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4686006851499422>

RESUMO: O presente estudo trata-se de um relato de experiência oriundo do Projeto: Conviver um intervalo reflexivo com ações direcionadas durante o intervalo escolar com o intuito de despertar e reforçar as relações interpessoais e positivas no estabelecimento de ensino da rede privada. Possibilitando uma melhor interação entre os alunos no espaço escolar, promoção do desenvolvimento individual e coletivo por meio de atividades que despertem o protagonismo estudantil, construindo condutas de respeito, tolerância frente às adversidades, diferenças e frustrações e, por fim, permitir que o educando adote uma auto imagem positiva e se torne um aluno crítico, ativo e reflexivo. O projeto possibilitou aos estudantes, através das ações inseridas no horário do recreio/intervalo escolar, momentos de discussões sistematizadas, descontraídas, com teorias e práticas concretas e transformadoras, oferecendo novas possibilidades de lazer no

horário livre de cunho educativo e social.

PALAVRAS-CHAVE: Intervalo Escolar; Recreio Dirigido; Protagonismo Estudantil; Relações interpessoais.

LIVING: A REFLECTIVE INTERVAL

ABSTRACT: The present study is an experience report from the Project: To live a reflexive interval with actions directed during the school interval in order to awaken and reinforce interpersonal and positive relationships in the educational establishment. Enabling better interaction between students in the school space, promoting individual and collective development through activities that awaken student protagonist, building behaviors of respect, tolerance for adversity, differences and frustrations and, finally, allow the student to adopt a positive self image and become a critical, active and reflective student. The project made it possible for the students, through the actions inserted in the playtime / school interval, to organize moments of systematized, relaxed discussions, with concrete and transformative theories and practices, offering new possibilities for leisure time in an educational and social free time.

KEYWORDS: School Interval; Directed Playground; Student Protagonism; Interpersonal relationships.

1 | INTRODUÇÃO

Conviver: um intervalo reflexivo trata-se de um relato de experiência do Estágio Básico em Psicologia Escolar e Educacional, apresenta como objetivo geral: aplicar ações direcionadas durante o intervalo escolar que despertem e reforcem as relações interpessoais positivas com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de um estabelecimento de ensino da rede privada, promovendo benefícios para o público alvo das ações, comunidade escolar e para a sociedade em geral, através da disseminação dos conteúdos e temáticas trabalhadas durante o intervalo/recreio escolar dos estudantes contemplados com as ações do projeto.

Os objetivos secundários consistem em: possibilitar a interação entre os alunos do Ensino Fundamental II no espaço escolar, bem como impulsionar o desenvolvimento individual e coletivo por meio de atividades que despertem o protagonismo estudantil; construir condutas de respeito, tolerância frente as adversidades, diferenças e frustrações e, por fim, permitir que o educando adote uma auto imagem positiva e se torne um aluno crítico, ativo e reflexivo. As atividades realizadas constituíram-se como práticas fortalecedores dos vínculos entre os estudantes, família e escola.

Durante a realização da análise das relações interpessoais entre os estudantes, funcionários da escola, do processo de ensino aprendizagem, foi possível observar a instituição, sua dinâmica e o vínculo entre os membros da comunidade escolar. Os educandos foram observados no horário do intervalo, onde foi possível verificar a interação dos alunos entre si e com seus professores. Identificando, por sua vez, através dos momentos de observação, uma impressão de uma relação saudável e afetuosa, permeada de cuidado e zelo. Observou-se que uma parcela considerável dos estudantes não interagiam entre si e faziam uso de aparelhos tecnológicos no intervalo, a partir daí pensou-se em estratégias para ampliar o contato entre os educandos.

O homem é um ser de interações e laços sociais, predisposto a viver em coletividade nos mais diversos âmbitos, familiar, escolar, religioso, amoroso entre outros. Vincular-se a alguém significa ofertar e esperar por um processo de troca recíproca de emoções, sensações e sentimentos, conceituando, portanto, tais fatores, com a denominação de relacionamentos interpessoais (SILVA, 2008).

Para que os vínculos sejam positivos e prazerosos, faz-se necessário que as relações sejam permeadas por empatia, respeito, cordialidade, cooperação, honestidade e interação social adequada. É preciso, incluir no currículo escolar, de forma transdisciplinar, ações e estratégias de valorização das relações interpessoais positivas como forma de manter e perpetuar um vínculo saudável entre os estudantes no espaço escolar e social (CUZIN, 2007).

Possibilitar o acesso do jovem adolescente estudante a conteúdos que permitam

a expressão do que sente em relação à escola, relatar sonhos a curto e a longo prazo, descrever e desenvolver o vínculo consigo mesmo, por meio do autoconhecimento, bem como proporcionar vivências dinâmicas que permitam ao estudante por meio do lúdico adquirir novos conceitos e criar suas próprias concepções acerca do rompimento de barreiras, impedimentos castradores do seu desenvolvimento social e escolar, conhecer a si, sua forma de aprender, adquirir auto responsabilidade, são atribuições da escola (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

A escola, além do cumprimento do currículo formal, deve instigar a interação, desenvolvimento individual e coletivo, despertando o protagonismo estudantil para que as ações possibilitem o desenvolvimento de um estudante e cidadão comprometido com a sociedade em que vive. Bons relacionamentos interpessoais são frutos de bons relacionamentos intrapessoais, portanto, é preciso conhecer, compreender a si próprio para que se possa perceber o outro com um olhar mais sensível e cordial, conhecer seus próprios limites e potencialidades permite aprimorar a relação consigo (QUIROGA; VITALLE, 2013).

Sigmund Freud (1996) afirma que na tentativa de livrar-se do sofrimento o homem tem colocado o princípio do prazer em segundo plano, assumindo o princípio da realidade, visando livrar-se do sofrimento, limitando, por vezes, sua felicidade.

É preciso que a escola possua momentos que despertem e impulsionem os estudantes a manifestarem as suas expressões e sentimentos em relação ao ensino, ao corpo escolar e companheiros de escola. Auxiliar os estudantes a aprimorarem as relações interpessoais, bem como autoconhecimento, para então, refletirem, perceberem e aprimorarem a capacidade de identificação dos próprios sentimentos, condutas, ações, emoções e como suas vidas são afetadas pelas esferas positivas e negativas de suas ações e comportamentos.

É fundamental que o estudante se perceba, se conheça. Um direcionamento e orientações adequadas permitem que o jovem estudante incorpore e obtenha recursos e estratégias para lidar com as adversidades, tristezas, felicidades, sucesso e fracasso, seja na escola ou na sociedade.

As intervenções feitas em 5 encontros semanais, possibilitaram estimular o autoconhecimento, a socialização, interação, respeito e cooperação entre os adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental II.

2 | A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES E BOA CONVIVÊNCIA

A escola contemporânea tem apresentado constantes modificações em sua estrutura educacional devido aos novos contextos sociais, evolução, progresso, globalização e era tecnológica. Esses atributos refletem em uma nova forma de

educar e orientar, já não se pode desconsiderar tais elementos no processo educativo.

Os alunos são seres sociais e a escola não se pauta somente na transmissão de conteúdos formais, mas também é um espaço de plena troca de vivências e estas, perpassam o processo de ensino aprendizagem que não se limita às tarefas didáticas. Atualmente, faz-se necessário que a escola e seus agentes concebam os estudantes de maneira holística, ressignificando a prática pedagógica e norteando os estudantes para a efetivação de condições de dignidade, direitos e deveres sociais rompendo o paradigma limitante de somente transmitir conteúdos, sem que se olhe por trás dos muros da escola. É fundamental que a escola propicie ao estudante acesso aos conteúdos e saberes que evidenciem o respeito e a liberdade de expressão. A escola promove a socialização, interação e inclusão (ZLUHAN; RAITZ, 2014). A escola é uma instituição que contribui e prepara os estudantes para o mercado de trabalho e para a vida. É finalidade desta, portanto, pensar em um currículo que contemple aspectos didáticos e sociais.

Campos e Godoy (2013), destacam que a escola apresenta três grandes estruturas: física, administrativa e social, esta última requer uma atenção especial pois é nela que os grupos de pais, alunos, profissionais e comunidade interagem e nesse processo as relações interpessoais evidenciam-se positiva ou negativamente. A escola, enquanto organização, possui finalidade central de potencializar os estudantes nos mais diversos âmbitos e a participação de toda a comunidade escolar é fundamental para fomentar e fortalecer o alcance e sucesso estudantil. Dessa maneira, é preciso haver uma colaboração efetiva com vistas ao alcance dos objetivos. A escola é um espaço de sistematização de conteúdos formais, apresenta como compromisso social percorrer o currículo oculto para que a unificação dos conteúdos didáticos e de vida atrelados auxiliem no processo de despertar um cidadão crítico, ativo, reflexivo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Zluhan e Raitz (2014) destacam que a afetividade, uma boa convivência na escola entre os educadores e amigos de sala, é indispensável para o desenvolvimento dos estudantes. É na interação com o outro e com o mundo que novas condutas, posturas, reações em relação às situações e às pessoas manifestam-se. São nessas posturas que a escola possui a possibilidade de ir além do conhecimento acadêmico, estabelecer estratégias positivas e redirecionamento para romper estigmas, preconceitos e deturpação de valores. Percorrer esferas que direcionem o estudante a compreender melhor o mundo, estabelecendo novas ações que engendrem o autoconhecimento, autoconfiança, condutas e relações positivas com os agentes sociais.

Nóvoa (1995), destaca que os atores sociais no espaço escolar apresentam um projeto comum e para que os resultados satisfatórios possam ser atingidos é necessário que os membros se unam em um processo de mobilização e colaboração

em parceria dentro desse sistema. Sendo assim, para que se possa atingir os objetivos, a participação de todos é indispensável.

As relações interpessoais são frutos da interação com o outro, é no processo de socialização que as condutas e comportamentos adequados e inadequados surgem. São nas relações que os seres se constituem e se apresentam. As informações transmitidas no contato revelam a identidade, modos de agir e pensar de cunho individual e pessoal e expandindo, então, ao coletivo. Weiss (1992), relata que é necessário aceitar o indivíduo em sua totalidade, dessa forma há possibilidade dos relacionamentos e envolvimento acontecerem de maneira plena. É preciso perceber, entender o outro. O autor concebe que as mudanças são processos internos. A necessidade de mudar inicia de dentro para fora, é fundamental que cada pessoa se perceba e inicie o processo de mudar a si mesmo.

Partindo desse pressuposto, Lück (2009) destaca que são as próprias pessoas que efetuam as diferenças no processo educacional, através de sua devoção e comprometimento para buscar e atingir novos recursos, possibilidades e estratégias de resolução de dificuldades e conflitos, para que então, seja possível atingir progressão. É preciso que o estudante reflita frente as situações apresentadas para que se perceba e se compreenda melhor ressignificando suas condutas de forma a potencializar sua prática cidadã e seu compromisso consigo.

A escola deve dispor de momentos em que sejam disponibilizadas oportunidades para que os seus membros possam trabalhar as relações interpessoais de forma a minimizar a exclusão e evidenciar aos seus atores o quão fundamental é o estabelecimento de bons vínculos para formação individual e coletiva. A partir das relações interpessoais no espaço escolar é possível disponibilizar informações, estratégias, ofertar um trabalho preventivo e de manutenção do cumprimento de ordens, assegurar direitos e deveres, bem como propiciar mais qualidade no convívio entre os membros escolares e sociais (CAMPOS; GODOY, 2013). A socialização e a interação propiciam o respeito, a aceitação do outro, o estabelecimento de limites de ações e condutas, fatores indispensáveis para bons relacionamentos interpessoais na escola e comunidade. Inserir conteúdos que trabalhem a mediação de conflitos, cooperação, coletividade, parceria e honestidade são alguns dos elementos fundamentais que facilitam a convivência e despertam os estudantes para que compreendam e saibam lidar dentro e fora da escola com as adversidades.

Freschi e Freschi (2013), apontam a importância do estabelecimento de vínculos afetivos como fator predisponente para um melhor processo ensino aprendizagem. Uma boa relação entre professores e alunos, sensação de pertencimento e acolhimento no espaço escolar potencializa a construção de conhecimentos acadêmicos e competências sociais, contribuindo para a formação de pessoas e relações cordiais, justas, prudentes e solidárias. O ensino é um processo recíproco

de troca de conteúdos e informações, e, sendo assim, a escola permite aos alunos que se desenvolvam física, mental e cognitivamente.

Alunos e professores com boas relações se dedicam mais as atividades escolares, ampliando a produtividade e interesse. Professores e alunos pautados no equilíbrio em suas relações pessoais e profissionais posicionam-se de maneira mais atenta e zelosa às necessidades apresentadas. É importante estar atento ao outro, dedicar-se, ouvir, acolher, entender, de forma a potencializar as relações interpessoais beneficiando a si, ao outro, à realidade que se vive (ABRAMOVAY, et al. 2003).

2.1 O estudante adolescente

A adolescência é o período que compreende os 10 aos 19 anos com características compartilhadas entre os indivíduos. Abrange modificações orgânicas e psicológicas desde a puberdade com ritmos e variações distintas entre cada indivíduo (WHO, 1986).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, caracteriza a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade. Este instrumento é uma lei nacional que ampara e protege as crianças e adolescentes em todas as esferas sociais (BRASIL, 1990).

Bock (2007) aponta que Erickson legitimou o conceito de adolescência, dando um sentido peculiar a uma fase especial do desenvolvimento humano, ressaltando características emocionais instáveis, dificuldades para assumir papéis e identidade. É um período de transição entre a infância e a fase adulta, onde cada sujeito, segundo as marcas sociais, culturais e históricas próprias, percorrerá esse marco evolutivo evidenciando em maior proporção ou não as condições e características peculiares físicas e psicológicas desta etapa. A adolescência requer um olhar atento, da escola, dos educadores, da família e da sociedade em geral para que possa ser melhor compreendida, permitindo ao adolescente entender, elucidar, enfrentar, integrar e desligar-se das mudanças as quais enfrenta ou enfrentará, possibilitando reflexão e autoconhecimento, facilitando inclusive os processos de interação social com seus semelhantes.

Assis et. al. (2003), ressaltam que o autoconceito é a percepção que os sujeitos apresentam de si mesmos, envolve tudo aquilo que acreditam fazer parte de sua vida social, escolar e situacional. O autoconceito envolve a autoestima, que consiste em evidenciar o quanto o indivíduo se percebe como significativo para si e para os outros. Compreender tais denominações, comportamentos e condutas, permite auxiliar os indivíduos no reconhecimento, reconduzir e ressignificar o adolescente para promoção de qualidade de vida e melhor interação social, fortalecendo a

sensação de pertencimento aos mais diversos espaços.

Esta etapa da vida requer que a escola possibilite momentos e estratégias de escuta, acolhimento e atenção que ultrapassem os conteúdos didáticos. É preciso ouvir as necessidades dos estudantes, os seus sonhos, desejos, medos, potencializar suas habilidades sejam relacionadas ao processo educacional e/ou social (VALLE; MATTOS, 2011). A escola tem papel social de orientar, nortear e auxiliar o estudante a tornar-se um bom cidadão, detentor de direitos e que assuma suas responsabilidades e deveres sociais. A adolescência é uma etapa que necessita de constantes reforços nos princípios, valores, vínculos e relações sociais positivas. Faz-se necessário conduzir o jovem adolescente a compreender e traçar estratégias a longo prazo numa perspectiva de empoderar-se dos conhecimentos e aplicá-los em sua vida afim de que seja o protagonista de sua história.

2.2 O lazer no espaço escolar: a hora do intervalo

O dicionário Michaelles (2008) define a palavra recreio como atividade ligada a diversão, entretenimento e recreação. Na escola, é um momento em que as brincadeiras são permitidas. Atualmente, aponta-se a necessidade de inserção de atividades de cunho educativo durante o recreio escolar como forma de fortalecer e ampliar as relações interpessoais entre os agentes da escola.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) apresenta que, através das brincadeiras, do lúdico, da imaginação, é possível aos estudantes aguçarem o entendimento do mundo, suas percepções sobre pessoas, conhecimentos e sensações.

O recreio ou intervalo escolar constitui-se como um momento em que o estudante realiza o lanche escolar, interage e se diverte com os colegas por meio de jogos e brincadeiras (CRUZ; SANTOS; CABRAL; 2016). É um instante de lazer, diversão e socialização aos estudantes.

O recreio dirigido é uma prática que consiste em possibilitar ao estudante um espaço orientado e monitorado com atividades estruturadas, lúdicas e de caráter formativo, sem aspectos evidentes de transmissão de conteúdo, como acontece em sala de aula (FRANZ; RODRIGUES; PERUZZO, 2015).

Consiste, portanto, em uma proposta e possibilidade de elucidar conteúdos transdisciplinares imprescindíveis para a formação cidadã, ética, moral e justa de maneira despojada. O monitoramento e a inserção de atividades nos intervalos são uma alternativa para minimizar e coibir o descumprimento de normas, regras, respeito aos limites, extinção do bullying e violência escolar que tanto comprometem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes (SOECKI; ANTONELLI; ROTHERMEL, 2013).

Ferreira (2007) destaca que as atividades de cunho lúdico possibilitam a formação e apresentação das mais diversas habilidades e competências. Indicando e implantando no ambiente escolar ferramentas recreativas, norteadas e diversificadas possibilita-se ampliar e estimular a compreensão do indivíduo perante o mundo, bem como, fortalecer sua identidade, seus limites, autonomia e empatia, permite ao estudante se autoconhecer, bem como perceber as emoções e pontos de vista semelhantes e divergentes dos seus durante as trocas e convívio com ações específicas e direcionadas.

A ludicidade estimula e desperta o conhecimento e a aprendizagem, possibilita aos estudantes criar e recriar, potencializar sua atenção, concentração, compreender e melhorar suas condutas, autonomia, identidade. Por apresentar grande contribuição positiva ao desenvolvimento físico e cognitivo, faz-se necessário que o lúdico esteja presente nas atividades rotineiras no horário do intervalo/recreio escolar, pois colaboram significativamente e ofertam novas possibilidades interativas ao convívio dos educandos e educadores (CRUZ; SANTOS; CABRAL, 2016).

A escola deve permitir a expressão, a criatividade, o convívio dos estudantes durante o intervalo com uma concepção de cuidado no emprego das atividades e estas devem apresentar objetivos definidos a serem almejados. O parecer do Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação, CNE/CEB 02/2003 de 04/01/2003 retrata o recreio como atividade escolar e dispõe ao longo do documento a importância do intervalo/recreio escolar. As ações alocadas de cunho pedagógico e interventivo durante o intervalo devem culminar em expansão dos saberes dos estudantes e promoção da cidadania pautada na ludicidade.

3 | METODOLOGIA - PROJETO CONVIVER: UM INTERVALO REFLEXIVO

O projeto de intervenção foi realizado com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, adolescentes na faixa etária de 12 a 14 anos. Os critérios de inclusão para participação do projeto foram: participação voluntária dos alunos; interesse nas temáticas dos encontros previamente estruturados e repassado aos estudantes por comunicado institucional. Constituiu-se como finalidade maior do projeto despertar e/ou contribuir com a socialização, interação e respeito entre os educandos, visão positiva de si, autoconhecimento e aplicação dos conhecimentos para um adequado convívio social.

O projeto *Conviver: um intervalo reflexivo* foi realizado através 10 encontros totais, sendo que 05 (cinco) encontros foram observacionais, para conhecer a realidade e demanda institucional, elaboração do diagnóstico situacional e formulação do referido projeto de intervenção, pautado na realidade apresentada no campo. Os 05 (cinco) encontros com o público alvo, discutiram temáticas atuais, objetivando,

através de linguagem clara, acessível, pautada na cientificidade e fundamentação teórica de autores da educação e psicologia, despertar a sensibilidade e um olhar diferenciado e positivo dos estudantes diante das situações corriqueiras do cotidiano escolar e social.

O primeiro encontro, em seu momento introdutório foi constituído por uma apresentação do projeto aos estudantes, bem como a sua finalidade e período de realização. Todos os encontros posteriores foram iniciados com a recapitulação do tema anterior para verificar a compreensão, lembrar e enfatizar a importância dos conteúdos plausíveis e indispensáveis para fortalecer a cordialidade, sensibilidade e responsabilidade consigo e com o outro.

Os participantes constituíram-se como agentes ativos durante todo o percurso e desenvolvimento das ações. A sala, durante todas as intervenções, foi ornamentada com decoração, corações, cartazes com o tema do dia, iluminação suave, som com música pop e/ou relaxante, tapete e almofadas, tudo para que os estudantes pudessem ficar confortáveis durante o momento do intervalo. Ao centro do tapete, a cada encontro, havia doce e/ou salgadinhos para que fossem degustados e a cada intervenção os alunos eram recepcionados ou despedidos recebendo lembrancinhas como bombons, jujubas e textos reflexivos.

1ª intervenção: “Espelho, espelho meu... Quem eu sou?” a finalidade da intervenção consistiu em aperfeiçoar o autoconhecimento, auto compreensão, conhecer a própria essência e facilitar a interação com o outro.

Os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, foram recepcionados na porta da sala de dança destinada às intervenções. Quando todos acomodaram-se, deu-se início a roda de conversa sobre a importância do autoconhecimento, definições, níveis, possibilidades e estratégias de aquisição de autoconhecimento. Após dialogar acerca do autoconhecimento, houve a oficina de produção de mandalas. Os estudantes tiveram a possibilidade de ver alguns modelos de mandalas disponibilizados impressos e fixados na sala de atividades.

A segunda etapa “Hora da arte!!!” foi o momento em que os estudantes se expressaram por meio das mandalas produzidas. Pediu-se que eles listassem no verso ou expusessem oralmente o significado de suas construções. Finalizando suas expressões artísticas, houve discussão acerca da representatividade dos desenhos. Os estudantes representaram seus pensamentos, emoções, situações importantes e/ou difíceis, felicidade, seus defeitos e fatores relacionados com que o desejam e quem são.

2ª intervenção: “Para que serve a escola mesmo? Potencializando habilidades acadêmicas”: a intenção da intervenção consistiu em falar sobre a escola e sua importância com conteúdos pautados no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, informando sobre os direitos e deveres sociais e humanos, visando aprimorar

e/ou desenvolver criatividade, espírito de liderança e cooperação, permitindo aos estudantes um momento para que pudessem compartilhar seus anseios, medos e desejos em relação ao âmbito escolar. O encontro oportunizou a desmistificação de mitos e sanar dúvidas. Possibilitou aos estudantes repensar seus comportamentos estudantis, sendo ele, o estudante, o protagonista do encontro, o norteador das discussões sobre a escola.

Na dinâmica “Posicionamento empoderado” foram colocadas, em uma caixa, fichas com perguntas relacionadas aos hábitos e dedicação aos estudos, formas de aprendizagem, resolução de tarefas, interação entre colegas e professores. Os estudantes, posicionados em círculo, repassaram a caixa de mão em mão e quando a música parou o estudante de posse da caixa retirou uma ficha de dentro, fazendo a leitura do questionamento e posicionando-se, expressando-se. Foram realizadas 06 rodadas de perguntas e respostas e a cada participação os estudantes eram contemplados com bombons de chocolate. Ampliou-se a discussão com assuntos relacionados ao respeito, injustiça, importância da cooperação e união no âmbito escolar, quando necessário houve colocações e comentários do grupo de estagiárias. A discussão e debate foi comandada pelos próprios estudantes, fortalecendo o protagonismo estudantil. Os alunos puderam perceber e refletir sobre novas estratégias para aperfeiçoar os conhecimentos acadêmicos e sociais.

As colocações e posicionamentos dos estudantes tornaram os mesmos protagonistas do saber. Nessa etapa, houve a mínima interferência do mediador para que os estudantes pudessem se sentir livres para responder as perguntas surpresas e dessa forma, através de suas colocações, foi possível observar e perceber as concepções dos estudantes acerca do processo de aprendizagem.

Houve estímulo, apoio e fortalecimento sobre o cultivo de bons hábitos escolares para um melhor processo de aprendizagem. Após leitura e discussão das cartas surpresas foi ressaltada a importância da união em um grupo para o enfrentamento e superação de desafios e a importância da coesão grupal. Evidenciou-se aos estudantes que cada membro do grupo é importante para o sucesso total e o quanto é fundamental e necessário ter posicionamentos assertivos, colaborativos e interativos para realização de trabalhos em equipe.

3ª intervenção “Amizade, parceria e companheirismo aliados no combate ao bullying. Vamos combater esse perigo!”: o encontro consistiu em evidenciar a importância da amizade, parceria, companheirismo e apontar os perigos do bullying e da violência no espaço escolar.

A temática foi apresentada aos estudantes, em seguida pediu-se para que escrevessem em cartaz expressões caracterizadoras de bullying e debateu-se sobre as expressões, visando potencializar o respeito e coibir ações agressivas, violentas e hostis. Pediu-se aos estudantes que imaginassem alguém que vive sozinho, isolado

e que ninguém ou quase ninguém quer essa pessoa por perto, outras pessoas riem, criticam, humilham, menosprezam, fazem piadas sobre os defeitos e ridicularizam a pessoa pensada. Sem demora, os estudantes foram questionados como se sentiriam se os fatos narrados acontecessem com eles e o que poderiam fazer para eliminar essa situação dolorosa?! Os estudantes foram ouvidos e foram pontuadas colocações conscientizadoras, enfatizando que cada um é responsável por modificar situações conflituosas, não se deve compartilhar ações que possam machucar o colega. É preciso pensar, refletir sempre, ser empático, imaginar-se e colocar-se a vítima e evitar a deturpação de valores éticos e morais.

Formou-se um círculo e pediu-se que um aluno por vez ficasse ao centro e os demais ao redor verbalizassem elogios, expressões positivas e reforçadoras, a fim de solidificar os laços entre os membros. Posteriormente foi realizada a leitura reflexiva da fábula “O caracol e a borboleta”, sobre diferenças, com o intuito de evidenciar que todas as pessoas são diferentes umas das outras, que compartilham os direitos e deveres sociais. Realizou-se também a leitura, aos alunos, da Constituição Federal, Cap. 1º Art. 5º “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza.”, para evidenciar que apesar das diferenças, subjetividades, singularidades, aptidões e opiniões distintas, deve-se externar o respeito, aceitar o outro, pois cada ser é único e é necessário combater a discriminação.

4ª intervenção: “A honestidade, será que ‘o que é achado não é roubado quem perdeu não tem cuidado’?”: foco central da intervenção consistiu em despertar e aperfeiçoar um atributo essencial moral e ético promotor de probidade individual e coletiva: a honestidade. Almejou-se estimular uma reflexão sobre os próprios atos e as consequências para si e para a coletividade.

Foi colocado, no dia anterior à execução da intervenção, a “caixa da honestidade” contendo bombons, chicletes e chocolates no corredor que dá acesso a sala do 8º ano, com orientações e informações de como proceder para que tivessem direito a um produto da caixa. O desfecho e a proposta da caixa foram revelados no intervalo, no dia e espaço destinado à realização das intervenções do estágio básico em Psicologia Escolar e Educacional.

A discussão sobre honestidade foi iniciada e lançadas duas situações hipotéticas aos estudantes para que discorressem sobre o que fariam se estivessem envolvidos em tais circunstâncias. “A professora pediu que os alunos levassem uma caneta vermelha para uma atividade especial em sala e o aluno que não estivesse com sua caneta não poderia realizar a avaliação. Seu amigo conta que esqueceu a caneta e que para não ser prejudicado ele furtou a caneta de um colega chato que vocês não gostam muito. Assim que a atividade inicia o colega “chato” chama a professora para contar que sua caneta sumiu. Você vê a professora não acreditar no aluno e ele perde a possibilidade de fazer a avaliação, ressaltando que essa seria uma

oportunidade para ele recuperar suas notas baixas na disciplina e se não realizar a atividade corre o risco de reprovação. O que você faria?” e “você está andando de bicicleta em uma praça e observa de longe que uma senhora deixa cair, sem querer uma carteira no chão. Ela continua caminhando sem perceber o acontecido, só está você e ela. Você se aproxima pega a carteira do chão e verifica que tem todos os documentos e dinheiro. E agora o que você faz?”.

Evidenciou-se, no encontro a importância social, pessoal moral e ética de ser honesto, ilustrou-se que é compromisso de todos e que cada um deve fazer sua parte para uma sociedade mais justa. Discutiu-se que são nas pequenas ações e acontecimentos que as pessoas mostram quem são, que independente de ter alguém conferindo, “vigilando” nossas ações, deve-se mostrar quem se é, o que é capaz de fazer na ausência ou presença de outras pessoas e o quanto é fundamental refletir sobre as condutas em prol de uma sociedade mais justa para todos.

Prontamente, foi realizada a dinâmica de cooperação, que consistiu em fazer com que os estudantes percebessem que precisam de seus semelhantes para atingir objetivos. Evidenciou-se que a corrupção, a falta de honestidade carrega consequências sociais e pessoais. O ideal é que cada um esteja ciente de seu compromisso, enquanto, cidadão, lute por uma sociedade mais justa, digna e igualitária. A união entre as pessoas possibilita enfrentamento das dificuldades. Ter amigos, laços verdadeiros, fraternos e apoio, é fundamental para superar as crises e os obstáculos.

Os participantes formaram um círculo para a execução da dinâmica que consistiu em que verificassem as pessoas que estavam ao seu lado, direito e esquerdo. Após isso, pediu-se que se misturassem e que andassem aleatoriamente pelo espaço, após o comando “parem”, os estudantes foram questionados se lembravam quem estava anteriormente ao seu lado, esquerdo e direito, no início da dinâmica. E agora, sem sair do lugar em que estavam, deveriam dar as mãos para os mesmos colegas que estavam no início e voltar a posição inicial sem soltar as mãos. Após inúmeros contorcionismos os estudantes ficaram de mãos dadas com os mesmos estudantes da formação original.

A atividade consistiu em ressaltar que nem sempre é fácil e simples fazer a coisa certa, ser honesto, que as dificuldades estão presentes diariamente, compete a cada um fazer a sua parte para a construção de uma sociedade mais digna. O encontro foi finalizado com a distribuição texto reflexivo “Mentira tem perna curta”.

5ª intervenção: “Aprendendo a ajudar, viver e conviver”: objetivou-se com a intervenção lúdica, realizada por meio de dinâmicas interativas, possibilitar e instigar uma maior socialização, interação, minimizar a exclusão, estimular a cooperação e coletividade, cumprimento de ordens, imposição de limites e respeito entre os estudantes. O encontro marcou a finalização do estágio e intervenções.

Foram divididos grupos com 5 estudantes, foram informados sobre a necessidade de trabalho em equipe, harmonia e união para que conseguissem finalizar a atividade proposta. Mostrou-se o modelo de um desenho de uma casa simples, indicando que os alunos, juntos, em parceria e coletividade teriam que realizar o desenho. Distribuiu-se um lápis e uma folha papel A4. Evidenciando as regras: cada estudante só pode fazer uma única ação, um traçado por vez e então o lápis deve ser passado para o outro colega. Cada um dos estudantes apresenta uma peculiaridade, um é cego, um só tem o braço direito, outro somente o braço esquerdo e um não tem braços e o outro é cego e mudo. Para que o cumprimento das normas fosse eficaz, os estudantes, de acordo com as limitações, foram vendados, amordaçados e imobilizados.

Os estudantes realizaram o desenho, no tempo estabelecido de 05 (cinco) minutos. Após a execução das atividades debateu-se acerca dos desafios, impedimentos, forma de colaboração e superação utilizados na execução das tarefas, estabeleceu-se uma comparação com situações corriqueiras, ouviu-se os estudantes e em seguida lançou-se questionamentos com o intuito de verificar se assimilaram a proposta e mensagem da intervenção cuja finalidade central consistiu em despertar o respeito, a cumplicidade, parceria e cooperação entre membros de um grupo para que os resultados pudessem ser satisfatórios a todos.

Em seguida, houve um lanche coletivo, uma festa marcando a finalização do estágio. Os recursos utilizados ao longo dos encontros foram expostos para recapitular as atividades realizadas. Havia decoração personalizada, com o intuito de ilustrar aos estudantes a importância dos cuidados consigo e com o outro. Comunicou-se aos estudantes o término das atividades e enfatizou-se aos estudantes que a semente foi plantada, precisava ser regada diariamente para crescer e florescer, muito poderia ser feito e disseminado por eles mesmos, cuidando de si, do outro e para realçar a concepção de cuidados as lembrancinhas de finalização do estágio eram mudas de plantas, para ilustrar a importância do cuidado. Distribuiu-se mudas de flores para que os estudantes pudessem plantar, regar diariamente a planta, simbolizando metaforicamente que tudo possui um ciclo, que toda criatura necessita de cuidados, de proteção, para ser, crescer e desenvolver.

4 | RESULTADOS: EMPODERAMENTO E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

O projeto “*Conviver: um intervalo reflexivo*” teve como perspectiva oferecer aos estudantes do 8º ano um recreio, intervalo escolar dirigido, através de ações, dinâmicas, atividades, debates, rodas de conversa e discussões com o intuito central de possibilitar ao estudante adolescente o fortalecimento das relações interpessoais, para que, dessa forma, os alunos pudessem solidificar e valorizar uma autoimagem

positiva de si, respeito, tolerância diante das adversidades, diferenças, frustrações, despertando um aluno ativo, crítico e reflexivo, fortalecendo o protagonismo e empoderamento estudantil.

A escola privada palco do estágio básico em Psicologia Escolar e Educacional já dispõe de uma área ampla destinada ao recreio/intervalo escolar, para que os alunos, dentre as diversas opções disponíveis, possam individual ou coletivamente escolher o que desejam brincar. A escola conta com mesas de ping pong, quadra de vôlei, campo de futebol, futebol de mesa (pebolim), dentre outros. No entanto, para enriquecer acrescentou-se as atividades dirigidas para despertar o potencial educativo, expandir a criatividade e expressão dos estudantes, conforme preconiza o Conselho Nacional de Educação – CNE no parecer 002/2003, em que fortalece a importância do momento do intervalo.

No primeiro encontro, a coordenação pedagógica encaminhou todos os estudantes para participarem das ações, o projeto foi apresentado, ressaltando aos alunos que os encontros consistiam em participação voluntária.

No segundo encontro obteve-se a quantidade de 08 participantes, no terceiro 10 estudantes se fizeram presentes nas atividades, no quarto encontro havia 13 estudantes e no último encontro contou-se com a presença de 16 estudantes, de uma turma com 25 alunos.

A partir do segundo encontro observou-se que os participantes se mantiveram assíduos e houve um crescimento gradativo do público alvo.

Soecki, Antonelli e Rothermel (2013) relata que o intervalo, é um momento livre, os estudantes podem escolher o que fazer e com quem, quais brincadeiras, quais conversas, o que explorar e o que aprender. Portanto, a escola deve oferecer opções diversificadas durante o período do recreio para que os estudantes possam escolher o que fazer e melhor se desenvolver.

O encontro inicial permitiu aos estudantes um contato mais próximo consigo mesmo, ressaltando-se a importância de compreender sobre sua mente e corpo, para manutenção da vida, da saúde, ressaltando ainda a necessidade de refletir sobre os acontecimentos diários, explorar e expandir conhecimentos, entrar em contato com as próprias emoções e sentimentos, buscar dentro de cada um fatores propiciadores de superação de dificuldades e manutenção de pontos positivos, pois como afirma Meneghetti (2014) é preciso que as pessoas conheçam a si para explorar o mundo, compreender mudanças, ampliar a percepção, diante de si, das suas sensações, emoções e percepções, a partir de daí, pode-se explorar e estimular novas descobertas.

Inserir ações de cunho e responsabilidade consigo mesmo, com o outro e com a sociedade possibilitou aos estudantes refletirem conscientemente e melhor compreenderem os seus papéis sociais, de forma individual e coletiva. Confirmando

o exposto Fritzen (2005) evidencia que os indivíduos precisam uns dos outros para que possam se realizar, é preciso que o outro entre em contato com outros para aperfeiçoar a si mesmo mutuamente e compartilhar realidades e vivências.

O segundo encontro com os estudantes “Para que serve a escola mesmo? Potencializando habilidades acadêmicas” retratou inicialmente, através do recurso “televisão de papelão” a exploração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei nº 8.069 de 1990, ressaltou-se os direitos e deveres sociais do público infante juvenil e em seguida questões acerca do dia a dia escolar. Os estudantes puderam responder e comentar acerca de acontecimentos corriqueiros no espaço escolar, sobre a relação com os colegas e com os professores. Aos estudantes foi oportunizado um espaço acolhedor, com postura democrática de ouvir ao outro e respeitar opiniões divergentes e contrárias as suas. Construindo coletivamente a tolerância, o entendimento e a compreensão frente às diferenças.

Para Galvão (2000), a escola não deve se limitar aos temas de cunho e atividades estritamente escolares, atividades pedagógicas de ensino e disciplinas, sua dimensão é ampla, perpassa todas as esferas, espaço, tempo, vida e vivência social, deve-se enobrecer e realçar as contribuições do ambiente escolar e de seus participantes na realização de ações, planejadas e organizadas que oportunizem e enriqueçam a personalidade dos indivíduos, vinculadas com à formação social e que favoreçam o despertar de cidadãos conscientes.

A terceira intervenção “Amizade, parceria e companheirismo aliados no combate ao bullying. Vamos combater esse perigo!” apresentou aos estudantes os conceitos, as implicações danosas do bullying e estratégias de superação. Os estudantes se direcionaram ao cartaz e anotaram palavras que representam a nocividade do bullying, por conseguinte os estudantes fizeram suas colocações, houve a realização da dinâmica do elogio, com a finalidade de enaltecer as características positivas dos participantes, potencializar o respeito e coibir ações e violência no espaço escolar através da sensibilização dos estudantes acerca da temática.

Vinyamata (2005) ressalta que mudanças na forma de ver, compreender e perceber o outro são fundamentais para modificações e conversões em relação a si mesmo, autoconhecimento e em relação ao outro.

Inserir conteúdos que despertem a valorização de si e do outro permite ao estudante refletir sobre suas ações e condutas em sociedade.

A quarta intervenção chamada de: “A honestidade. Será que o que é achado não é roubado e quem perdeu não tem cuidado?”. Teve início um dia anterior à execução das ações do projeto na sala de dança, pois no corredor das salas de aula foi deixada uma caixa contendo 12 guloseimas, dentre elas: cookies, bolinhos industrializados e petiscos.

Na parte superior da caixa havia a seguinte recomendação “CAIXA DA

HONESTIDADE! Ninguém está te vigiando, somente a sua consciência. Atenção!! Somente abra a caixa se você tem participado das ações do PROJETO CONVIVER: um intervalo reflexivo, que acontece durante o intervalo às quartas feiras na sala de dança.

Na parte interna da caixa, além das guloseimas havia outra recomendação que dizia: Você abriu a caixa... Se participa das atividades do projeto pode escolher um item, queremos apenas que deixe um recado anônimo sobre o que tem achado das atividades, deposite na urna verde. Te esperamos amanhã (quarta-feira na sala de dança, lá conversaremos sobre a caixa!) Se você abriu e não tem participado do projeto pode retirar um produto desde que deixe na caixa vermelha uma sugestão de quais atividades você se interessa ou gostaria de participar, no momento do intervalo com o grupo de estagiárias e por qual razão não tem participado do projeto, se não pretende escrever suas razões, feche a caixa e não pegue nenhum produto.”

A Caixa da Honestidade tinha como foco mensurar a percepção dos alunos em relação ao projeto, funcionando como um termômetro, uma avaliação, para que se possa compreender e aperfeiçoar as atividades planejadas, além de possuir como objetivo despertar nos estudantes o compromisso moral e ético, consigo e com o outro independente de fiscalização.

Dentro das caixas coloridas (urnas de avaliação) continham o total de 20 sugestões, os participantes avaliaram de forma positiva o projeto Conviver: um intervalo reflexivo e os não participantes contribuíram com bilhetes mencionando atividades de cunho físico e motor, tais como “pega pega”, “esconde esconde”. Em conversa com os funcionários da instituição a respeito da “Caixa da Honestidade”, colheu-se algumas informações adicionais, fora relatado que um dos estudantes do 8º ano adotou a postura de líder, organizando os estudantes para que de fato expressassem e registrassem suas opiniões e garantindo que cada um pegasse somente um item, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, não participantes do projeto, foram os que mais deixaram suas contribuições sugestivas.

No dia da 4ª intervenção, o encontro teve início com comentários acerca da importância da honestidade e em seguida solicitou-se que os estudantes comentassem suas percepções sobre a “Caixa da Honestidade”, os estudantes expuseram sua opinião e em seguida as estagiárias solicitaram ao grupo que relatassem verbalmente pontos positivos ou negativos sobre as intervenções, vale destacar os depoimentos enfáticos oriundos da discussão, a concepção de duas participantes do projeto, depoimento 1 e 2:

“Eu pelo menos, não sei o povo, mas eu gosto muito, a gente pode se expressar, falar o que a gente pensa.” [sic] (Depoimento 1)

“Interagir, a maioria do pessoal passa o recreio inteiro no celular, se junta no grupinho deles e o resto da gente que se lasque e aqui a gente pode ouvir e ser

Observa-se que na fala das adolescentes sobressai a satisfação de participar do projeto e aponta que o intervalo não perdeu a caracterização de um momento livre, pelo contrário, se tornou um momento mais especial ainda na rotina escolar, um momento de aprendizado, descontração, compartilhamento e convívio social, enriquecendo o processo de aprendizagem dos participantes por meio do lúdico, com dinâmicas, com rodas conversas e discussão.

Carl Rogers (2009) destaca que a aprendizagem significativa consiste na apropriação de saberes, de conhecimentos, de conteúdos que possam reconduzir as ações e comportamentos dos indivíduos, influenciando, inclusive, em ações a longo prazo, futuras e gradativas e no comportamento dos sujeitos em todas as esferas da vida e existência. Ao longo dos encontros, foi perceptível a apropriação de novos conhecimentos através do discurso apresentado pelos participantes durante a realização das ações.

A quinta intervenção, marca a finalização do estágio, teve como tema central “Aprendendo a ajudar, viver e conviver” no encontro enfatizou-se a importância do companheirismo, empatia e solidariedade através de dinâmicas em grupo e de discussões.

Para os participantes mais assíduos houve a entrega de mudas de flores: petúnia, maria sem vergonha e cravina, para que através das plantas os alunos pudessem compreender a mensagem subliminar de proteção, dedicação, cuidado, conhecimentos repassados e transmitidos ao longo de todos os encontros, as flores foram acompanhadas de mensagem impressa: “Projeto Conviver: um intervalo reflexivo. As palavras, os gestos e as atitudes podem ferir como espinhos, reflita, pondere as palavras... Ame mais, dedique-se mais, não retribua com desamor... Desarme-se! Aprenda a lidar com os seus espinhos e com os espinhos dos outros, cultive o amor!”

Houve um momento para que os alunos pudessem discorrer sobre sua percepção ao longo do estágio, agradecimentos e por fim o lanche coletivo.

Foi possível observar que a harmonia cresceu gradativamente entre os participantes do encontro, comunicação, integração e cooperação. Os estudantes posicionaram-se diante das demandas, situações e questionamentos, observou-se cordialidade, respeito e atenção ao discurso do outro.

Através das intervenções permitiu-se aos alunos estreitar laços e vínculos, contribuir para o processo educacional enaltecendo a importância da escola e compreensão acerca de temas corriqueiros com fins de proporcionar uma melhor relação entre os estudantes e o meio social.

Para que os estudantes não perdessem a característica do intervalo como um

momento para lanchar, relaxar, um momento de descontração e sem compromisso com atividades pedagógica e escolares, a sala de dança, espaço cedido pela instituição para a realização das atividades, foi decorada a cada encontro com materiais didáticos coloridos e chamativos relacionados às temáticas do dia.

Em todos os encontros os alunos foram recepcionados na porta com chocolates. Havia no centro da sala tapetes e almofadas para que os alunos pudessem ficar da maneira mais confortável, deitados ou sentados. Ao centro do tapete sempre continha algum tipo de guloseima para que durante a intervenção, os estudantes, pudessem ter acesso, havia música pop e eletrônica tocando ao fundo.

Destaca-se que todas as ações aconteceram direcionadas ao espelho da sala de dança, propositalmente, para que os estudantes pudessem observar a si e aos outros através dos reflexos, observar expressões e movimentos que gradativamente pudessem contribuir para uma melhor observação das necessidades próprias e do outro.

As intervenções realizadas foram fonte de conhecimento e aprendizagem recíprocas, tanto para os estudantes público alvo da ação, como para as estagiárias, psicólogas em formação. Os objetivos definidos foram cumpridos, os participantes foram ativos durante todo o percurso e desenvolvimento das ações, ampliou-se o contato consigo através de atividades promotoras do autoconhecimento, aperfeiçoou-se a interação entre os participantes, evidenciou-se a importância da escola, direitos e deveres sociais pautados no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Os estudantes puderam compartilhar medos, anseios e desejos futuros, ressignificar alguns comportamentos através das contribuições das estagiárias, além do fortalecimento de vínculos, companheirismo, enriquecimento moral, ético, refletir sobre atos e suas consequências, evidenciou-se o protagonismo estudantil e a participação dos estudantes, o projeto despertou o espírito de cooperação e solidariedade entre os participantes.

O projeto Conviver: um intervalo reflexivo através do recreio/intervalo dirigido possibilitou aos estudantes aproveitar o momento com discussões sistematizadas, descontraídas, com teorias e práticas concretas e transformadoras, oferecendo novas possibilidades de lazer em seu horário livre de cunho educativo e social.

As atividades executadas no projeto evidenciaram a proposta e compromisso social que a escola possui, enfatizando que suas atribuições vão além da sistematização de saberes pedagógicos. O projeto possibilitou enfatizar que a escola é um espaço acolhedor, de construção e estabelecimento de relações e habilidades positivas, indispensáveis para orientação e estimulação de um convívio social harmônico, objetivando-se estabelecer um momento de troca de informações, onde todos pudessem ouvir e ser ouvidos.

Ferreira (2006), aponta a escola como um local que permite a socialização,

o desenvolvimento do cidadão e da cidadania, é na escola que é possibilitado ao estudante o acesso a novos espaços, conhecer novas culturas, costumes, crenças e valores. É nesse meio que se acesa, adquire, formula ou amplia o respeito às distintas formas de ser e viver em sociedade.

As discussões dos temas centrais de cada intervenção foram conduzidas de forma lúdica e participativa, com linguagem clara e acessível, direcionadas aos jovens e fundamentadas cientificamente.

Os encontros contextualizaram conhecimentos pautados em sistematização, rigor teórico e científico a fim de estimular e ampliar nos estudantes a socialização, a autonomia, a interação e a cooperação entre os membros, para que as informações possam ser multiplicadas futuramente e contribuir para mudanças sociais, não restringindo-se aos participantes ou ao espaço escolar, almeja-se que os conhecimentos trocados possam se espalhar, contemplar e contagiar todos àqueles que possam compartilhar informações com os estudantes participantes dos encontros.

Ferreira (2007) destaca que atividades lúdicas são capazes de despertar o acesso, favorecimento e aperfeiçoamento das mais distintas e diversas habilidades, físicas, culturais, mentais, perpassa todas as esferas de construção de conhecimento e a sua natureza é capaz de envolver e promover mudanças no espaço e no participante enriquecendo as relações sociais.

Ações direcionadas durante o recreio/intervalo escolar possibilitam a interação e socialização entre os estudantes, no entanto, requer que os participantes sintam-se acolhidos e todas as intervenções e repasse de conhecimentos devem ser transmitidas por intermédio de conteúdos, espaço, recursos pedagógicos que despertem e oportunizem de fato o acolhimento, a troca de informações e a sensação de pertencimento, como foi observado ao das ações do presente projeto. Ações no intervalo escolar, como estas, possuem foco central o empoderamento e protagonismo estudantil, portanto, é imprescindível planejar estratégias que despertem a participação espontânea, o recreio/intervalo escolar dirigido constitui-se como uma possibilidade de ampliação do bom convívio e interação entre os estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Conviver: um intervalo reflexivo permitiu aos estudantes liberdade de expressão, contribuição no processo de conhecimento, cidadania, solidariedade, criticidade, reflexão, participação, interação e socialização, preceitos fundamentais para mudanças sociais e potencialização do educando para o mundo. O acesso às informações direcionadas, através das atividades realizadas durante o intervalo

dirigido, contribuiu para que a escola fortalecesse seu papel e compromisso com a transformação da sociedade.

Aponta-se a necessidade da manutenção, ampliação e continuidade das atividades para a partilha de reflexões e ensinamentos entre os educandos para que semanalmente enriqueçam seus valores, saberes. A perpetuação de um espaço, um momento de enriquecimento e ampliação cultural, das relações interpessoais e da solidariedade é de vital importância para melhor desenvolvimento dos educandos.

Ao longo das intervenções percebeu-se avanços no posicionamento, empoderamento e protagonismo dos participantes. O recreio/intervalo escolar dirigido, uma vez por semana, foi palco da construção e reconstrução de saberes. Por meio da ludicidade, autonomia, cientificidade e criticidade os estudantes partilharam entre si suas vivências, experiências pessoais e sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

ASSIS, SG. et. al. **A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 669-679, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jun. 2019

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER Nº: CEB 02/2003**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BOCK, AMB. **A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, Jun. 2007.

CAMPOS, CR; GODOY, MAB. **Relações Interpessoais: Um Desafio para o Gestor Escolar**. EDUCERE: Curitiba, 2013.

CRUZ, JC; SANTOS, MAP; CABRAL, AESA. **Intervalo orientado: Reflexões teóricas e metodológicas**. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais (UNIT), v.3, p.281-290, 2016.

CUZIN, M. **As Relações Interpessoais na Escola sob o Olhar Psicopedagógico**. Acta Científica. Ciências Humanas, v.1, n.12,p.91-97, 2007.

DEL PRETE; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para um trabalho em grupo**. Petrópolis, 2001.

FERREIRA, OI. **Narrativas docentes. Uma experiência que tem ressignificado**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERREIRA, NSC. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANZ, E; RODRIGUES, LBS; PERUZZO, J. **A cultura do brincar no recreio escolar**. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba, SC. Anais XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

FRESCHI, E; FRESCHI, M. **Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar**. REI - Revista de Educação do Ideau - Volume 8 - nº 18. Julho - Dezembro 2013. p. 1-12.

FRITZEN, SJ. **Relações humanas interpessoais: nas convivências grupais e comunitárias**. 15ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma Concepção do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes. 2000.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes Editora, 2008.

MENEGHETTI, A. **Pedagogia Ontopsicológica**. 3.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica. Editora Universitária, 2014.

MICHAELIS, **Dicionário Escolar Português**. Editora Melhoramentos Ltda. 2008.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

QUIROGA, FL; VITALE, MSS. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 863-878, Sept. 2013.

ROGERS, CR. **Tornar-se Pessoa**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SILVA, EA. **Relações Interpessoais no Ambiente Escolar**. Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 10 - 18, 2008.

SOECKI, AM.; ANTONELLI, MA; ROTHERMEL, LA. **Recreio Dirigido Escolar**. Nativa Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso. v.1, n.2, p. 1-16, 2013.

VALLE, LELR; MATTOS, MJVM. **Adolescência: as contradições da idade**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 28, n. 87, p. 321-323, 2011.

VINYAMATA, E. **Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

WEISS, D. **Convivendo com gente difícil**. 4ª edição. São Paulo: Nobel, 1992.

WHO, **World Health Organization**. Young People's Health - a Challenge for Society. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. Technical Report Series 731. Geneva: WHO, 1986.

ZLUHAN, MR; RAITZ, TR. **A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, Apr. 2014.

DEPRESSÃO PÓS-PARTO NA PERCEPÇÃO DE GESTANTES ATENDIDAS NA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DO MUNICÍPIO DE PARNARAMA-MA

Data de aceite: 08/05/2020

Mário Sérgio de Paiva Dias

Centro Universitário do Piauí, Teresina - PI

Francisco das Chagas Araújo Sousa

Universidade Estadual do Piauí, Teresina – PI

Renata Pereira Lima

Centro Universitario do Piauí – UNIFAPI, Teresina
- PI

Wenderson Costa Silva

UniFacema, Caxias - MA

Maria José Sena dos Santos

Centro Universitario do Piauí - UNIFAPI, Teresina
– PI

Germana de Alencar Maia Luz

Centro Universitario do Piauí – UNIFAPI, Teresina
– PI

Hisabel Pereira de Araújo

Centro Universitario do Piauí – UNIFAPI, Teresina
- PI

Rômulo Matos Pinheiros

Centro Universitario do Piauí – UNIFAPI, Teresina
– PI

Elzivania Gomes da Silva

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI

André Braga de Souza

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI

Samara Karoline Menezes dos Santos

Centro Universitário UNINASSAU, Teresina –PI

Anaemilia das Neves Diniz

Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL

Kelvin Ramon da Silva Leitão

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI

RESUMO: Introdução: A Depressão Pós-Parto (DPP) é um problema de saúde que afeta tanto a saúde da mãe, quanto o desenvolvimento do bebê. É caracterizada com um ou vários episódios depressivos após o nascimento de um filho, o diagnóstico da depressão nem sempre é fácil de ser detectado, já que o quadro clínico varia na apresentação e na intensidade dos sintomas. Os sintomas são semelhantes aos que ocorrem na depressão em qualquer outro período da vida da mulher, como falta de apetite, de energia, sentimento de culpa. **Objetivo:** Descrever a percepção de gestantes atendidas em uma Unidade Básica de Saúde sobre Depressão Pós-Parto. **Metodologia:** Tratou-se de uma pesquisa descritiva, exploratória com abordagem qualitativa, foi utilizado uma entrevista composta por um questionário com questões abertas e fechadas, elaborada pela autora da pesquisa. **Resultados:** responderam o questionário nove gestantes que fazem o pré-natal nas UBS selecionadas pelo pesquisador. As participantes se enquadram na faixa etária de 22-31 anos, sendo uma de 22 anos, duas de 24 anos, duas de 25 anos, uma de 27 anos, duas de 29 anos e uma de 31 anos de idade, com relação a gravidez cinco não foram planejadas e quatro foram planejadas,

sendo todas desejadas, duas tinha o ensino fundamental incompleto, seis tinha o ensino médio completo e apenas uma tinha ensino superior completo. Por meio dos depoimentos das participantes acima constatou-se que elas só percebem no momento da rejeição, não compreendem a DPP como um problema comum que pode interferir na qualidade de vida da mulher. **Conclusão:** Por meio dessa pesquisa foi identificado que as gestantes percebem a DPP em alguns momentos, mas não a compreendem como um problema de saúde da mulher.

PALAVRAS-CHAVE: Depressão pós-parto, gestantes, gravidez

ABSTRACT: Introduction: Postpartum Depression (PPD) is a health problem that affects both the mother's health and the baby's development. It is characterized by one or more depressive episodes after the birth of a child, the diagnosis of depression is not always easy to be detected, since the clinical picture varies in the presentation and intensity of symptoms. Symptoms are similar to those that occur in depression at any other time in a woman's life, such as lack of appetite, energy, guilt. **Objective:** To describe the perception of pregnant women seen in a Basic Health Unit on Postpartum Depression. **Methodology:** This was a descriptive, exploratory research with a qualitative approach, an interview composed of a questionnaire with open and closed questions, prepared by the author of the research, was used. **Results:** the questionnaire answered nine pregnant women who do prenatal care in the UBS selected by the researcher. Participants fall in the 22-31 year age group, one being 22 years old, two 24 years old, two 25 years old, one 27 years old, two 29 years old and one 31 years old, regarding pregnancy five were not planned and four were planned, all of which were desired, two had incomplete primary education, six had completed high school and only one had completed higher education. Through the testimonies of the participants above, it was found that they only perceive at the moment of rejection, do not understand PPD as a common problem that can interfere with the woman's quality of life. **Conclusion:** Through this research it was identified that pregnant women perceive PPD at times, but do not understand it as a woman's health problem.

KEYWORDS: Postpartum depression, pregnant women, pregnancy

1 | INTRODUÇÃO

A Depressão Pós-Parto (DPP) é um problema de saúde que afeta tanto a saúde da mãe, quanto o desenvolvimento do bebê. É caracterizada com um ou vários episódios depressivos após o nascimento de um filho (BROCCHI, BUSSAB & DAVID, 2015).

De acordo com o manual diagnóstico de transtornos mentais (DSM-V), a DPP ocorre nas primeiras 4 semanas após o nascimento do bebê ou durante a gestação. Segundo a Classificação Internacional das Doenças (CID-10) aparece nas 6 primeiras semanas, com isso não há período limite para investigar a DPP (CAMPOS & RODRIGUES, 2015).

As condições de vida da mulher durante a gestação e pós-parto exercem um papel fundamental no desenvolvimento de um transtorno depressivo, sobretudo, os fatos indesejáveis, além de fatores sociais. A etiologia da depressão não se determina apenas por fatores isolados, mas, sim, por uma combinação de fatores psicológicos, sociais, obstétricos e biológicos (SILVA et al., 2010).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), no ano de 2004 a depressão foi considerada a terceira causa de morbidade no mundo podendo ser a primeira em 2030 (HARTMANN, SASSI & CESAR, 2017). O impacto é duas vezes maior em mulheres que em homens, por conta disso, a mulher necessita de um acompanhamento integral durante a gestação e o puerpério, para que não venha a desenvolver a DPP (OLIVEIRA et al, 2016).

O diagnóstico da depressão nem sempre é fácil de ser detectado, já que o quadro clínico varia na apresentação e na intensidade dos sintomas (BISCEGLI et al, 2017). Nesse âmbito, o enfermeiro precisa ter conhecimento acerca da DPP, uma vez que este profissional, desde a atenção básica, está na porta de entrada para o acolhimento e direcionamento adequado da puérpera no que corresponde a terapêutica e prevenção deste transtorno mental (NOGUEIRA et al, 2013).

Os sintomas são semelhantes aos que ocorrem na depressão em qualquer outro período da vida da mulher, como falta de apetite, de energia, sentimento de culpa. Durante a gravidez, cerca de 10 a 15% das mulheres vivenciam sintomas de ansiedade e depressão leve a moderada. Além do sofrimento para a própria mulher, pode também interferir no desenvolvimento do feto, aumentando o risco de pré-eclâmpsia, parto prematuro e baixo peso ao nascer (LIMA et al, 2017).

O tema foi escolhido devido alta prevalência de DPP nos dias atuais (10 a 15% em puérperas) reforça seu significado como problema de saúde pública, exigindo estratégias de prevenção e tratamento.

A mulher sofre com o peso de exercer a maternidade perfeita que é estigmatizada a ela pela sociedade. Com isso pode oferecer resistência ao aceitar o diagnóstico de depressão pós-parto, por medo, vergonha ou pelo preconceito da sociedade que permeia no processo saúde doença-mental (OLIVEIRA et al, 2016).

A pesquisa teve como objetivo descrever a percepção de gestantes atendidas em uma Unidade Básica de Saúde sobre Depressão Pós-Parto.

2 | METODOLOGIA

3.1 Delineamentos da pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa descritiva, exploratória com abordagem qualitativa. Segundo Fortin (1999), “o estudo é descritivo quando o objetivo é descrever um

fenômeno ainda mal conhecido”, no caso particular do nosso estudo, descrever a depressão pós-parto na percepção de gestantes atendidas na unidade básica de saúde.

O estudo é descritivo na medida em que pretende estudar, compreender e explicar uma situação atual, e é do tipo exploratória porque é desenvolvida com o intuito de proporcionar uma visão geral deste facto que tem um caráter preocupante para a nossa sociedade, especialmente porque é pouco explorado (BAPTISTA, 2017).

Segundo Gil (2007) as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis.

De acordo com Severino (2007) as pesquisas exploratórias buscam apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mas mapeando as condições de manifestação desse objeto.

3.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de Parnarama, município brasileiro do estado do Maranhão. Sua população estimada em 2016 de 34.265 habitantes (IBGE, 2013).

As Unidades Básicas de Saúde (UBS) previamente selecionadas pelo pesquisador foram o campo de análise para a pesquisa, levando em consideração a demanda e o atendimento de pré-natal. Foram 3 UBS no município.

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram gestantes, maiores de 18 anos, que se encaixavam no perfil do objetivo da pesquisa, que estavam realizando o pré-natal em algumas das UBS descritas e que aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

3.4 Critérios de inclusão

Gestante, maiores de 18 anos, realizando atendimento de pré-natal em algumas das UBSs selecionadas pelo pesquisador.

3.5 critérios de exclusão

Gestantes, menores de 18 anos e aquelas que estavam realizando pré-natal em outra UBS que não a descrita pelo pesquisador.

3.6 Coleta de dados

Foi utilizado uma entrevista composta por um questionário com questões abertas e fechada, elaborada pela autora da pesquisa. A entrevista foi composta por 10 perguntas, divididas em três partes, onde a primeira parte referiu-se aos dados sócio demográficos (sexo, idade, cor, religião e estado civil), a segunda parte referiu-se às questões acerca da gestação e a terceira parte referiu-se à percepção das gestantes sobre a depressão pós-parto na Unidade Básica de Saúde. O questionário foi entregue às gestantes de modo individual após a consulta pré-natal.

3.7 Análise de dados

Após o encerramento das entrevistas, elas foram transcritas com a máxima fidelidade, dando início ao processo de organização e análise dos dados. Optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin, a qual permite elucidar o tema e consiste em três etapas: pré-análise; descrição analítica; e interpretação referencial.

A pré-análise envolve a organização do material por meio da seleção dos documentos; na descrição analítica, os documentos são analisados profundamente por meio da codificação, classificação e/ou categorização; e a interpretação referencial é a fase na qual se estabelecem relações entre o objeto de análise e seu contexto mais amplo, chegando, até mesmo, a reflexões que estabeleçam novos paradigmas nas estruturas e relações estudadas (ANDRADE et al., 2013).

3.8 Aspectos ético-legais da pesquisa

Tendo em consideração os aspectos éticos, o projeto de pesquisa aqui desenvolvido foi submetido à Plataforma Brasil, por conseguinte direcionado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Ressalta-se que, tanto o orientador da elaboração do projeto de pesquisa, quanto responsável pelo seu desenvolvimento, avaliaram que nenhum dos sujeitos envolvidos foi submetido à pesquisa sem ter a devida garantia de sua privacidade e integridade física e moral; todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi ofertado a estes um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que levaram esclarecimentos aos participantes da pesquisa, conforme dispõe a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

3.9 Riscos e benefícios

A pesquisa poderia trazer algum risco mínimo que poderia ser caracterizado

como constrangimento durante a coleta das informações contidas no questionário. Se, porventura, algo do tipo acontecesse, para minimizar esses riscos, as mesmas seriam tranquilizadas de que a pesquisa não iria expô-las a situações vexatórias e nem lhes causara estado de sobressalto ou mesmo ansiedade. Não haveria a identificação no formulário do respondente, o que o deixaria à vontade para responder, sem pressão, a todas as perguntas. Foi também garantida a confidencialidade e o sigilo das informações coletadas.

A pesquisa poderia trazer benefício direto aos participantes, pois objetivou-se nesse estudo identificar a percepção da gestante em relação a depressão pós-parto, fato este que pode a partir de então garantir melhoria nesse atendimento e estabelecer medidas de promoção e prevenção da saúde desse público em questão.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização das gestantes

Responderam o questionário nove gestantes que fazem o pré-natal nas UBS selecionadas pelo pesquisador. As participantes se enquadram na faixa etária de 22-31 anos, sendo uma de 22 anos, duas de 24 anos, duas de 25 anos, uma de 27 anos, duas de 29 anos e uma de 31 anos de idade.

Com relação a gravidez cinco não foram planejadas e quatro foram planejadas, sendo todas desejadas. Acredita-se que a gravidez não desejada pode desencadear a DPP.

Quando perguntado o grau de escolaridade das gestantes obteve-se as seguintes respostas: duas tinha o ensino fundamental incompleto, seis tinha o ensino médio completo e apenas uma tinha ensino superior completo.

Em relação ao estado civil seis eram casadas e três solteiras, e sobre a profissão, quatro dizem ser donas de casa, duas autônomas, duas lavradoras e uma estudante.

4.2 Percepção da depressão pós-parto

Ao serem questionadas sobre o que é depressão pós-parto, quatro disseram que a DPP é o momento que a mãe rejeita seu filho, outra quatro relatam não saber o significado de DPP e apenas uma disse que se trata de uma doença psicológica. Conforme expressam nos fragmentos seguintes:

“ Eu acho que é o rejeitamento do filho, tristeza”. (G1)

“ É no momento que a mulher rejeita o filho, não consegue amamentar e tem medo de pegar no filho”. (G2)

“ No meu conhecimento a depressão pós-parto é quando a mulher não quer o bebê”. (G3)

“ Eu acho que quando não aceita o bebê e se isola”. (G4)

“ Eu acho que a DPP se trata de uma doença psicológica” (G5)

Segundo Fonseca (2009) A depressão pós-parto é uma síndrome caracterizado por ser um transtorno no funcionamento emocional, comportamental, físico e cognitivo da mulher.

A DPP está associada a diminuição da qualidade de vida e pode interferir na interação entre mãe e o recém-nascido, bem como no desenvolvimento emocional, intelectual e cognitivo da criança. (FERREIRA et al, 2018).

Por meio dos depoimentos das participantes acima constatou-se que elas só percebem no momento da rejeição, não compreendem a DPP como um problema comum que pode interferir na qualidade de vida da mulher.

Ao serem questionadas sobre os sintomas que umas pessoas com depressão pós-parto podem apresentar, obteve-se os seguintes resultados: três disseram que os sintomas incluem tristeza, raiva, angustia, choro fácil e vontade de morrer, duas disseram que era dor de cabeça e sentimento de culpa e quatro não sabiam quais os sintomas. De acordo com as seguintes falas:

“ Para mim os sintomas são tristezas, e quando a mulher tem sentimento de raiva, ela fica angustiada, chora fácil e tem vontade de morrer” (G1)

“ Os sintomas da DPP são: vontade de morrer, chora com qualquer coisa, fica triste, angustiada e com raiva” (G4)

“Eu acho que é quando a mulher fica triste, isolada e angustiada e senti vontade de morrer e de sumir” (G9)

Os sintomas mais comuns da DPP são desânimo, sentimento de culpa, alteração do sono, ideias suicidas, temor de machucar o filho, diminuição do apetite e do nível de funcionamento mental. (OLIVEIRA et al,2016).

De acordo com as falas das participantes observou-se que elas conhecem alguns sintomas comuns da DPP como vontade de morrer e tristeza, observou-se também, que algumas delas reconhecem sintomas relativos aos da DPP.

Com relação a outros tipos de sintomas relataram a dor de cabeça e o sentimento de culpa como um dos principais:

“ Para mim e mais comum a mulher sentir dor de cabeça na DPP e se sentir culpada” (G5)

“Eu acho que é quando a mulher tem dor de cabeça e sentimento de culpa por tudo que acontece” (G8)

As gestantes relatam seu ponto de vista quanto aos sintomas da DPP. A partir das respostas das participantes, podemos identificar que algumas não conhecem os sintomas mas percebem quando relatado alguns.

4.3 Fatores de risco no ponto de vista das gestantes e atribuições dos profissionais de saúde

Nessa categoria será analisado e discutido as opiniões das gestantes acerca da DPP, com foco nos fatores de risco. Onde sete souberam responder e apenas duas disseram que não sabiam. Como mostram as falas seguintes:

“Quando o pai não está presente” (G2)

“O não aceitação da gravidez forma de tratamento de alguns profissionais, a brutalidade de alguns no momento do parto” (G3)

“A Cesária pode desencadear a DPP” (G5)

“Uma gestação não planejada e o desprezo da família” (G6)

“Desentendimento familiares e falta de apoio” (G7)

“Tristeza por uma gravidez não planejada” (G8)

“O mal relacionamento com o parceiro” (G9)

Pode-se observar que algumas falas se relacionam com as outras no momento em que as participantes relatam os fatores de risco, como a falta do apoio do pai ou da família e a gravidez não desejada.

A falta desse apoio durante a gestação, seja da família, do companheiro ou de amigos, aumenta o risco para a ocorrência da DPP (HARTMANN; SASSI; CESAR 2017).

Em grande parte das culturas e nas diversas áreas geográficas, os fatores de risco para o desencadeamento de um quadro depressivo no pós-parto são semelhantes: perda significativa, estresse, episódio depressivo prévio, gravidez indesejada, dificuldade para lidar com o bebê devido ao temperamento deste ou a doenças, conflito marital, baixo apoio social e dificuldades econômicas (FONSECA; SILVA; OTTA 2010).

Quando questionadas se no momento da consulta de pré-natal o enfermeiro perguntou sobre a situação emocional dela ou já tinha falado sobre DPP, todas responderam que nunca foram questionadas e que nunca haviam falado sobre o assunto.

Segundo Oliveira et al, (2016) a unidade básica de saúde da família e o local estratégico para a identificação e o acolhimento desta mulher, por proporcionar acompanhamento longitudinal e continuado durante o ciclo gravídico-puerperal, sendo necessário que os profissionais compreendem sua importância, ao desenvolver ações de promoções a saúde da população.

A mulher grávida deve ser avaliada para garantir um encaminhamento especializado dos casos suspeitos de depressão para diagnóstico e conduta (LIMA et al, 2017).

O enfermeiro na atenção básica realiza o maior número de consultas. O que são momentos para que se consiga identificar fatores de risco bem como esclarecer

as mulheres sobre DPP.

4 | CONCLUSÃO

Por meio dessa pesquisa foi identificado que as gestantes percebem a DPP em alguns momentos, mas não a compreendem como um problema de saúde da mulher.

O estudo permitiu visualizar os fatores de risco. Alguns citados por gestantes que tem relação com os riscos da DPP, que deixa a compreender que elas não os conhecem bem, mais percebem que e um possível risco que pode levar a DPP.

A pesquisa permitiu visualizar que os profissionais durante as consultas de pré-natal, não procuram identificar os fatores de risco da DPP e nem esclarecer sobre o assunto.

Logo, essa pesquisa poderá subsidiar novos estudos acerca desse tema pouco comentado pelos profissionais. Alguns achados são uteis para o levantamento e discussão desse tema, sobre como implementar na assistência de enfermagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E., BUSGAIB, F., COSTA, B., (2010) Subjetividade e Complexidade social: contribuições ao estudo da depressão. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*.
- BAPTISTA, Makilim Nunes et al. Eficácia de intervenções psicoterápicas no tratamento de depressão. *Psic*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 77-88, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 maio 2018.
- BISCEGLI, T. S et al. Depressão pós- parto e tipo de parto: perfil de mulheres atendidas em um hospital- escola. *Cuidarte enfermagem*. V 11(1) pag 59-65 jan- jun, 2017.
- BORIS, M.G., (2009) Maternal depression and low maternal intelligence as risk factors for malnutrition in children: A community based case-control study from South India. *Archives of Disease of Childhood*, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n2/18.pdf>. Acesso 24 Maio.
- BOSKA, G.A., WISNIEWSKI, D., LENTSCK, M.H. Sintomas depressivos no período puerperal: identificação pela escala de depressão pós-parto de Edinburgh. *J Nurs Health*: vol. 1, n. 1, pag. 38-50, 2016. Disponível < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/5525>
- BROCCHI, B. S; BUSSAB, V. S. R; DAVID, V. Depressão pós- parto e habilidade pragmáticas: comparação entre gêneros de uma população brasileira de baixa renda. *Audiol commun res*. 20 (3), pp 262-268, 2015.
- CAMACHO, (2006). Relatório Final da III Conferência Nacional de Saúde Mental. Brasília, 11 a 15 de dezembro de 2001. Conselho Nacional de Saúde.
- CAMPOS, B. C; RODRIGUES, O. M. P. R. depressão pós-parto materna: crenças, praticas de cuidado e estimulação de bebês no primeiro ano de vida. *Psico, porto alegre*, v. 46, n. 4, pp 483-492, out-dez. 2015.

CORRÊA PF, SERALHA AC. A depressão pós-parto e a figura materna: uma análise retrospectiva e contextual. *Acta. colomb. psicol.* 2015; 18(1):113-123.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque. Depressão pós-parto: considerações teóricas. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812008000300014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 maio 2018.

Cunha AB, Richen JX, Lima P, Gil S, Cyrino LAR. A importância do acompanhamento psicológico durante a gestação em relação aos aspectos que podem prevenir a depressão pós-parto. *Saúde e Pesquisa* 2012; vol. 05 Disponível em: <http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/saudpesq/article/viewArticle/> [2018 maio 13].

FEITOSA. Michelle Pereira; BOHRY, Simone; MACHADO. Eleuza Rodrigues; Depressão: Família e seu papel no tratamento do paciente. *Encontro Revista de Psicologia*. Vol. 14, nº. 21, Ano 2011. Disponível em <pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/download/2499/2393> Acesso em 18 de Abril de 2018.

FONSECA, K. N., (2009). A importância da família na prevenção da depressão pós-parto. *Psicol Clin*. Disponível em: <http://docs.mak.ac.ug/sites/default/files/2011063003491135.pdf>. Acesso 30 Abril de 2018.

Fonseca, P. L., Silva R. R., Otta X.O., (2010). Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Humanizas US. Acolhimento com avaliação e classificação de risco: um paradigma ético-estético no fazer em saúde. Disponível em <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/producao/impresos/folheto/05_0050_FL.pdf>. Acessado em 20 Maio 2018.

HARTMANN, J. M; MENDOZA-SASSI, R. A; CESAR, J. A. depressão entre puérperas: prevalência e fatores associados. *Cad. Saúde pública* 33 (9) 94016, 2017.

ISTILLI. Pauls Terenis; Antidepressivos: Uso e conhecimento entre estudantes de enfermagem. *Revista Latino Americana de Enfermagem*. São Paulo, v.18, n.3, 2010.

KAPLAN, V., SADOCK G. K.,(2009), Early Withdrawal From Mental Health Treatment: Implications For Psychotherapy Practice. National Institute of Health. *Psychotherapy*.

KONRADT, L.L., (2011). Transtornos mentais comuns na prática clínica. São Paulo: Rev. Med.

LIMA, M. O .P et al. Sintomas depressivos na gestação e fatores associados: estudo longitudinal. *Act paul enferm*, 30 (10) pag 39-46, 2017.

MAGALHÃES, P.V.S.; PINHEIRO, R.T. Pharmacological treatment of postpartum depression. *Acta Psychiatr Scand*, v. 113, p. 105-106, 2006.

MAGALHÃES, P.V.S.; PINHEIRO, R.T.; FARIA, A.D.; OSÓRIO, C.M.; SILVA, R.A. Questões críticas para o tratamento farmacológico da depressão pós-parto. *Rev Psiq Clín*, v. 33, p. 245-248, 2006.

OLIVEIRA, M. A et al. conhecimento dos profissionais da estratégia saúde da família sobre depressão pós-parto. *journal of nursing and health*. 1(1) pag 17-26, 2016.

ROCHA, Y. Q., (2013) Transtorno afetivo bipolar: carga da doença e custos relacionados. *Rev. Psiq. Clín*.

SCHMIDT, A., PICCOLOTO, O., MILLER, K., C., (2015). Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Prática*.

SCHMIDT, D, R, C; DANTAS, R.A.S; MARZIALE, M. H. P Ansiedade e depressão entre profissionais

de enfermagem que atuam em blocos cirúrgicos. Rev Esc Enferm USP 2011; 45(2):487-93

SILVA, F. C. S et al. Depressão pós-parto em puérperas: conhecendo interações entre mãe, filho e família. Acta Paul Enferm 2010;23(3):411-6.

SILVA, X., (2003). Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde Mental. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_editoracao.pdf>. Acesso em 14 Maio.

SOBREIRA, G.D., (2012) Depression and public health an overview. Journal of Psychosomatic Research.. Disponível em <http://www.journals.elsevierhealth.com/periodicals/psr/article/PIIS0022399902003045>. Acesso em 20 Maio.

TOLENTINO. Eraldo da Costa. MAXIMINO. Danielle Aurília Ferreira Macêdo. SOUTO. Cláudia Germana Virgínio. Depressão Pós-Parto: Conhecimento sobre os sinais e sintomas em puérperas. Ver. Ciência. Saúde Nova Esperança –Abr. 2016. Disponível em<<https://sistemas.facene.com.br/.../artigos/.../download?...%2Fhome%2Fdeployer%2Fsis..>> . Acesso em 19 de Maio de 2018.

TOWNSEND, A., (2009) Cuidados no início da vida: clínica, instituição, pesquisa e metapsicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VALENÇA, C.N., GERMANO, R.M. Prevenindo a depressão puerperal na estratégia saúde da família: ações do enfermeiro no pré-natal. Rev. Rene. Fortaleza: vol. 11, n.2, pag. 129-139, 2010. Disponível em < http://www.revistarene.ufc.br/vol11n2_pdf/a15v11n2.pdf .

VITOLLO, B.P., (2007). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Regulação, Avaliação e Controle de Sistemas. Diretrizes para a programação pactuada e integrada da assistência à saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Regulação, Avaliação e Controle de Sistemas. Brasília: Ministério da Saúde. Brasil. Ministério da Saúde. (2006b). Manual de Prevenção do Suicídio. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações.

WEISSMAN, A.M.; LEVY, B.T.; HARTZ, A.J.; BENTLER, S.; DONOHUE, M.; ELLINGROD, V.L.; WISNER, K.L. Pooled analysis of antidepressant levels in lactating mothers, breast milk, and nursing infants. Am J Psychiatry, v. 161, p. 1066-1078, 2004.

YONKERS, K.A.; BRAWMAN-MINTZER, O. The pharmacologic treatment of depression: is gender a critical factor? J Clin Psychiatr

A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS DE PSICOLOGIA A RESPEITO DA ÉTICA NA PROFISSÃO

Data de aceite: 08/05/2020

Data de submissão: 24/03/2020

Joice Franciele Friedrich Almansa

Universidade Federal de Ciências da Saúde de
Porto Alegre

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/9152989123356469>

Solange Zanatta Piva

Universidade do Sul de Santa Catarina

Tubarão – Santa Catarina

<http://lattes.cnpq.br/8625655727660083>

RESUMO: Este artigo é uma adaptação do relatório expandido de uma pesquisa realizada no Programa Unisul de Incentivo a Pesquisa (PUIP) e tem como objetivo verificar a percepção dos graduandos de psicologia a respeito da ética na profissão. Para tanto foi aplicado um questionário contendo quatro perguntas, que abrangiam os objetivos específicos da pesquisa. De um universo de 219 alunos regularmente matriculados entre o primeiro e o décimo semestre do curso de psicologia noturno da Universidade do Sul de Santa Catarina, campus Tubarão, foi aplicado em uma amostra de oitenta e dois alunos, ou seja 37,5% do total. Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, os dados coletados foram analisados e discutidos à luz da teoria.

Concluindo que os acadêmicos de Psicologia que foram questionados possuem uma visão limitada da ética profissional vinculando-a muito mais ao código deontológico do que a uma reflexão sobre a práxis profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia, ética profissional, formação, profissão.

THE PERCEPTION OF PSYCHOLOGY STUDENTS ABOUT ETHICS IN THE PROFESSION

ABSTRACT: This article is adapted from the expanded report of a survey conducted in Unisul Research Incentive Program (PUIP) and aims to determine the perception of psychology students about ethics in the profession . A questionnaire containing four questions , covering specific objectives of the research was applied . From a group of 219 students enrolled between the first and tenth semester on the night shift psychology at the University of Southern Santa Catarina , Tubarão campus, it was applied to a sample of eighty- two students , or 37,5 % of the total. This is an exploratory qualitative research study , the data collected were analyzed and discussed in the light of the theory . Concluding the psychology academics who were questioned have a limited view of professional ethics by linking it more to the code of ethics than a reflection on professional praxis.

KEYWORDS: Psychology, professional ethics , education , profession.

1 | INTRODUÇÃO

Diariamente nos defrontamos com fatos, ações e mesmo materiais didáticos produzidos desrespeitando a ética. Ministros de Estado e pesquisadores são dispensados por plágio, acadêmicos são reprovados por desrespeito ao conhecimento produzido por outros e profissionais têm pautado suas ações muito mais preocupados com o retorno financeiro do que com o bem estar das pessoas. Não só estes fatos, mas também estes me preocuparam e me instigaram a pesquisar de que forma os acadêmicos de psicologia percebem a ética ao longo do curso.

Segundo Romaro (2008), o Código de Ética do Psicólogo, atualizado em 27 de agosto de 2005, estabelece as normas para o exercício profissional, seus deveres e direitos para com a sociedade, respeitando o sujeito humano e seus direitos fundamentais. A sociedade precisa mais do que isso, exigindo dos profissionais desta área reflexões e postura que estão acima dos meios legais dos profissionais que nela atuam. Postura esta que coloca o profissional frente à sua moral e exige reflexões fundamentadas desde muito cedo.

Para Cloret, Feijó & Oliveira (2005), os códigos de ética profissional (deontológicos) usam uma visão míope da ética, usam-na como sinônimo de “agir-bem”, sendo que esta é bem mais abrangente do que o conceito deontológico, ela procura justificar racionalmente os princípios que regulam o agir humano estudando o que é bom, mau, justo ou injusto.

Para Passos (2007, p.31) ética é uma “filosofia moral, ou seja, reflexão sobre o comportamento moral e seus fundamentos” entendendo comportamento moral como o agir livre e consciente do ser humano, como ato de escolha e a responsabilidade como consequência.

Ética é também uma reflexão, ela nos convida a pensar sobre o mundo a nossa volta, costumes, valores, cultura. É mais que uma distinção entre o bem e o mal, de acordo com Fortes (2007). Ética, é um dos mecanismos de regulação das relações sociais do homem que visa garantir a coesão social e harmonizar interesses individuais e coletivos. Sua tarefa é a procura e o estabelecimento das razões que justificam o que “deve ser feito” e não o que “pode ser feito”. A ética pode ser considerada como uma questão de indagações e não de normatização do que é certo e do que é errado. Para esta pesquisa assume-se o conceito de Passos (2007).

Este estudo visa mapear, identificar, pautar e esclarecer os aspectos científicos e humanos envolvidos nas questões éticas, nas relações entre psicólogos e clientes, considerando que o conhecimento para agir de forma adequada com os preceitos éticos profissionais inicia-se durante a graduação. O estudo nesta área é pertinente

uma vez que a Psicologia é uma ciência inexata, subjetiva e recorrente aos aspectos humanistas.

Para o mercado de trabalho, este estudo visa avaliar o grau de preparo, tanto pessoal quanto profissional dos psicólogos sobre as questões éticas, tendo em vista o quanto uma postura ética inadequada pode comprometer o seu fazer.

Socialmente o estudo se justifica pela crise de valores que estamos vivenciando. A forma de ajudar a mudar o quadro passa por deixarmos o amadorismo de lado e avaliarmos o exercício profissional a partir de dados coletados através de pesquisas, pois “cabe ao profissional desta área questionar e entender os fatores que contribuem para a produção da subjetividade contemporânea e seus sofrimentos, para poder analisar e responder (ou não) às várias demandas que emergem deste contexto”. (Vieira, 2005, p. 123).

Sendo como objetivo geral dessa pesquisa verificar a percepção dos graduandos de Psicologia a respeito da ética na profissão. Para tanto foram traçados os seguintes objetivos específicos: identificar o que representa a ética para os acadêmicos de psicologia no exercício da profissão; Levantar, na percepção dos acadêmicos, condutas profissionais adequadas aos preceitos éticos; Identificar na percepção dos acadêmicos de psicologia condutas profissionais onde os preceitos éticos são negligenciados.

2 | METODOLOGIA

De modo especial esta pesquisa é caracterizada em relação aos seus objetivos como sendo exploratória, pois conforme Rauen (2002), este tipo de pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com o problema, e tem como propósito, torná-lo mais explícito. Quanto à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa visto que “o trabalho busca uma descrição do fenômeno estudado e está interessado nas histórias dos eventos e nas suas interdependências”. No que se refere ao procedimento utilizado para delinear a pesquisa, trata-se de estudo de campo. Segundo Gil (2002, p.53) [...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes [...]. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações do que ocorre no grupo.

A população pesquisada é composta por 219 acadêmicos matriculados no curso de Psicologia em 2012 – 2. Partindo desta população a pesquisa é realizada com a amostra de aproximadamente 10 acadêmicos por semestre, em torno de 37,5% da população, caracterizando uma pesquisa transversal pois investiga o mesmo fenômeno em diferentes etapas do curso com o intuito de verificar possíveis

mudanças. Critérios de exclusão da amostra: cursar disciplina no curso e não ser aluno regularmente matriculado no curso, e ser menor de dezoito anos. O tipo da amostra é não-probabilística, pois é selecionada a partir de critérios pessoais decorrentes da experiência profissional.

3 | COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.

Inicialmente, de acordo com o cronograma de pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico, onde se identificou trabalhos científicos com temas do interesse pesquisado. Utilizou-se a base de dados de acesso livre da Biblioteca da Unisul, onde foi possível visualizar os trabalhos publicados na BDTD (teses e dissertações existentes em meio eletrônico nas instituições de ensino superior brasileira) e na BVS - Psicologia (Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia, que disponibiliza diversas fontes de informação com acesso completo ao texto de literatura científica: artigos, livros eletrônicos entre outros).

No segundo trimestre, de acordo com o cronograma de pesquisa, montou-se o instrumento baseado nos objetivos específicos apresentados. Em novembro de 2012, contatou-se uma universidade em Santa Catarina para autorizar a pesquisa em sala de aula. Diante do consentimento dos professores foi aplicado o instrumento de pesquisa para em média dez alunos de cada semestre, sendo que os acadêmicos pesquisados foram orientados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a coleta de dados, foi utilizado como instrumento um questionário com perguntas abertas, que de acordo com Rauen (2002, p.126) “consiste numa lista de indagações escritas, que devem ser respondidas pelo informante, igualmente por escrito”.

Para tanto, aplicou-se um questionário para 82 alunos regularmente matriculados entre o primeiro e o décimo semestre no curso de psicologia, com idade variando entre 18 e 46 anos. No período de aplicação do questionário a quinta e nona fase não estavam em exercício semestral, portanto as amostras utilizadas são dos alunos matriculados nos semestres regulares do segundo semestre do ano de 2012.

Diante dos objetivos específicos elaborou-se um instrumento com quatro perguntas subjetivas:

1. Qual é o significado de ética?
2. O que a ética representa na atuação profissional?
3. Em sua opinião, o que seriam condutas eticamente adequadas de um psicólogo?
4. Em sua opinião, o que seriam condutas profissionais onde os preceitos

éticos são negligenciados?

Para analisar os dados coletados buscou-se em Passos (2007) os conceitos que auxiliaram na criação de categorias de análise que segundo a autora a ética possui tendências ou dimensões que se dividem em quatro principais:

Lei – sanções externas que podem privar o sujeito de seu direito civil caso as viole; Religião – moral com origem em Deus; Moral - sanções internas que quando violadas as punições são com sentimentos de revolta, alegria, indignação, etc.; Filosofia moral – reflexão sobre o comportamento moral (agir consciente, livre e responsável, levando em consideração o bem estar coletivo) e seus fundamentos.

Sendo necessária a condensação de moral e lei para que a análise dos dados fosse completa, sendo definida como sanções tanto internas quanto externas que quando violadas haveria uma punição, seja ela jurídica ou subjetiva.

A filosofia moral, trazida por Passos (2007), é a que dará o horizonte para que o ser humano viva de forma digna, humana, justa e feliz. Seria esta a ética vista como o estudo da moral. O comportamento moral não pode decorrer apenas do medo da punição e da obrigação, ele precisa ser um ato de vontade, de escolha e de consciência.

Baseando-se nestas tendências de Passos (2007), as respostas da primeira pergunta do questionário aplicado aos alunos foram divididas em quatro grandes grupos: moral, lei, filosofia moral, moral e lei.

	1º	2º	3º	4º	6º	7º	8º	10º	Total
Moral	5	10	6	7	8	5	4	3	48
Lei	1	1	-	1	3	5	4	5	20
Filosofia Moral	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Moral e Lei	-		5	2	-	1	4	-	12

Tabela. 1 – Significado de ética.

Fonte: dados coletados pela autora em novembro 2012.

Os dados permitem observar que para 58,5% dos estudantes pesquisados a ética está associada a sanções internas que quando violadas remetem a uma punição sentimental, que de acordo com Passos (2007) corresponde a dimensão moral da ética. Para 24,3% dos estudantes pesquisados a ética está associada a sanções externas que quando violadas remetem a uma punição jurídica, de acordo com Passos (2007) corresponde a dimensão legal da ética e para 14,6% dos estudantes pesquisados a ética está associada tanto a sanções internas quanto externas e quando violadas haveria uma punição, seja ela jurídica ou subjetiva, correspondendo a dimensão legal e moral da ética. Somente 2,4% dos estudantes pesquisados associaram a ética a uma reflexão sobre o comportamento moral, considerando o agir consciente, livre e responsável, o que de acordo com Passos

(2007) corresponde a filosofia moral.

Pode-se também observar que 97,4% dos estudantes de Psicologia associaram ética a uma norma, seja ela externa ou interna ao sujeito. As dimensões da lei, religião e moral são tendências do senso comum, e PASSOS (2007, p. 29) as define como “código de prescrições de comportamento, religião e ações meramente individuais” que são seguidas não de forma livre e consciente, mas por medo de punição, por obrigação, por se tratarem de normas inquestionáveis.

Segundo Korte (1999) a Ética em si não é um conjunto de regras, um código, nem é só o estudo do comportamento humano e suas regras, é mais do que isso, ética estuda as relações entre os indivíduos e o mundo a sua volta, levando em consideração a temporalidade, ou seja, a localização deste indivíduo no tempo. Estuda a forma como o homem se relaciona no meio em que está inserido, observando os fenômenos éticos, com suas dimensões e quantificações, que se manifestam através de ideias (que devem ser racionais, trazendo a palavra escrita como uma forma de identificação destas), linhas e formas de pensar (que devem ser vistos dentro de costumes, tradições e conhecimentos disponíveis), e tornam-se concretizados em atos, fatos, ações, relações e procedimentos.

É eticamente recomendado que, antes de agir, emitir juízos, opiniões, tomar atitudes ou firmar posições, durante o processo de escolha de opções, cada um de nós ordene as ideias, as linhas e formas de pensar, por comparação aos elementos que nos são trazidos pelos usos, costumes, tradições e conhecimentos. (Korte 1999, p. 49)

A análise dos dados apresentados na Tabela 1 também permite observar que as discussões que são levadas ao longo dos semestres aparentemente não mudam o que os estudantes de Psicologia pensam a respeito da ética quando ingressam no curso, de acordo com as respostas observadas do primeiro ao décimo semestre.

Não se percebe uma mudança de paradigma neste assunto, pois se verifica que do primeiro ao décimo semestre não há uma tendência para a ética como filosofia, mas direciona-se ainda mais para a moral e a lei. Verifica-se que a visão dos acadêmicos pesquisados é muito impregnada pelos valores e por um modo de pensar encontrado no senso comum, conforme conceitos apresentados por Passos (2007). É possível observar que a ética, na percepção dos estudantes pesquisados, é vista de maneira prescritiva, normativa e formatada, sendo oposta a uma ciência reflexiva de atos, fatos e ações.

De acordo com a análise da tabela 1 é possível indagar quanto os estudantes de Psicologia pesquisados estão se colocando de forma reflexiva em situações que presenciam no curso e fora dele, como agentes autores de suas ações e responsáveis por estas. Quando o estudante reflete sobre o mundo que o cerca ele também se inclui neste universo e também se conscientiza da importância e da responsabilidade

de seus atos.

As falas abaixo ilustram as observações apresentadas:

“Basicamente seria o controle da vontade em termos práticos é não fazer o mal mesmo tendo motivos e vontade”. (P. 06 – 1º semestre).

“Ética, em minha opinião, diz respeito a valores, princípios ou até leis morais que moldam as bases de uma atuação profissional. Em outras palavras, seria algo norteador das condutas nas práticas e vivências profissionais ou científicas”. (P. 47 – 6º semestre).

“Ética é um instrumento utilizado para que possamos ter leis, regras e respeito ao próximo na área atuante”. (P. 80 – 10º semestre).

Para analisar as respostas da segunda pergunta do questionário aplicado aos estudantes de Psicologia, utilizou-se dos conceitos acerca das tendências trazida por Passos (2007), as mesmas categorias utilizadas para a análise da primeira pergunta: Lei; Moral; Moral e Lei; Filosofia Moral.

Porém, foi necessário um acréscimo de mais duas categorias para que a análise dos dados fosse completa.

Atributo / adjetivo - A ética como qualidade do profissional, como característica de competência. Seria como se o “bom” profissional fosse aquele que tivesse um “atributo ético”, um “caráter ético”.

Sentido vago - Frases com ideias incoerentes e contraditórias.

	1º	2º	3º	4º	6º	7º	8º	10º	Total
Moral	3	7	3	5	4	1	5	7	35
Lei	3	3	6	3	3	6	3	-	27
Filosofia Moral	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Moral e Lei	-	-	-	-	-	-	3	-	3
Atributo/Adjetivo	1	1	2	1	2	2	1	1	11
Sentido vago	-	-	-	1	2	2	-	-	5

Tabela 2 - Ética na atuação profissional.

Fonte: dados coletados pela autora em novembro 2012.

Os dados demonstram que para 42,6% dos estudantes pesquisados a ética na atuação profissional está associada a sanções internas que quando violadas remetem a uma punição subjetiva, que de acordo com Passos (2007) corresponde a dimensão moral da ética. Para 33% dos estudantes pesquisados a ética na atuação profissional está associada a sanções externas que quando violadas remetem a uma punição jurídica, de acordo com Passos (2007) corresponde a dimensão legal da ética e para 3,6% dos estudantes pesquisados a ética na atuação profissional está associada tanto a sanções internas quanto externas que quando violadas haveria uma punição, seja ela jurídica ou subjetiva, que de acordo com Passos (2007) corresponde a dimensão legal e moral da ética. Para 1,2% dos estudantes

pesquisados a ética na atuação profissional está associada a uma reflexão sobre o comportamento moral, considerando o agir consciente, livre e responsável, o que de acordo com Passos (2007) corresponde a filosofia moral. Para 13,7% dos estudantes pesquisados a ética na atuação profissional está associada a uma característica do profissional, a uma qualidade do sujeito, correspondendo a um atributo / adjetivo. Para 4,9% dos estudantes pesquisados a ética na atuação profissional aparece nas respostas de forma incoerente e contraditória correspondendo a um sentido vago da ética.

Pode-se também perceber que 79,2% dos estudantes de Psicologia associaram ética a uma norma, seja ela externa ou interna do sujeito, reforçando as observações da primeira pergunta analisada.

Segundo Singer (2002) as pessoas, às vezes, acreditam que a ética é inaplicável na prática, por pensarem se tratar de um conjunto de normas simples, do tipo, “não minta”, “não mate”. E por ser desta forma não se ajustaria as complexidades da vida. As normas podem entrar em conflito e, se forem seguidas sem uma reflexão, podem terminar em desastre. O autor nos convida a refletir sobre uma situação cotidiana da Alemanha nazista: se a Gestapo batesse na porta procurando por judeus, o certo seria negar a existência de uma família judia escondida no sótão. Apesar de conheceres a lei “não minta”, também se tem consciência da “não mate” e quando há um conflito de valores, deve-se levar em consideração, naquele momento, qual causará menos mal para os envolvidos.

A ética não é um sistema ideal de grande nobreza na teoria, mas inaproveitável na prática. O contrário desta afirmação está mais próximo da verdade: um juízo ético que não é bom na prática deve ressentir-se também de um defeito teórico, pois a questão fundamental dos juízos éticos é orientar a prática. (Singer, 2002, p.10).

Os dados reforçam a análise da primeira pergunta. Os estudantes pesquisados, aparentemente, não refletem sobre o agir humano no campo profissional, seguem normas, regras e leis que protegem psicólogo e cliente, que impõem limites e que ditam posturas profissionais. Na verdade, a ética na atuação profissional representa um dever de escolha livre baseado na reflexão, na consciência e na autonomia onde cada profissional é responsável pelos seus atos e ações e tem o dever de manter a formação em processo contínuo, de ter competência, comprometimento e amor pelo exercício da profissão, respeitando a si mesmo e ao próximo como ser humano.

Para analisar a terceira e quarta pergunta do questionário aplicado aos alunos de Psicologia pautou-se no Código de Ética Profissional do Psicólogo para a criação de duas categorias de análise. Incluindo também nesta tabela as respostas que foram deixadas em branco ou respondidas de forma incoerente.

Código - Reproduz o que está na norma como ação ética: Nesta categoria

ficaram as respostas que se baseavam em condutas estipuladas pela norma, seja ela externa ou interna do sujeito que, caso violada, remeteria a uma sanção, tanto externa quanto interna.

Reflexão - Reflexão sobre a atuação profissional: Nesta categoria englobou as respostas que traziam algumas questões cotidianas da práxis profissional que permitiam uma reflexão sobre a atuação do psicólogo.

Nulas: Categoria de respostas em que os acadêmicos deixaram em branco ou responderam de forma incoerente.

	1º	2º	3º	4º	6º	7º	8º	10º	Total
Código	4	6	9	8	5	8	10	6	56
Reflexão	3	5	3	2	5	2	2	2	24
Nulas					1	1			2

Tabela. 3 – Condutas eticamente adequadas na atuação profissional.

Fonte: dados coletados pela autora em novembro 2012.

Os dados demonstram que para 68,3% dos acadêmicos pesquisados as condutas éticas adequadas estão vinculadas a condutas estipuladas pela lei, seja ela externa ou interna que, caso violada, remeteria a uma sanção, tanto externa quanto interna do sujeito. Para 29,2% dos acadêmicos pesquisados as condutas éticas de um profissional de Psicologia estão vinculadas as reflexões na práxis cotidiana profissional. E 3,8% dos acadêmicos deixaram esta questão em branco ou responderam de forma incoerente.

	1º	2º	3º	4º	6º	7º	8º	10º	Total
Código	4	8	7	5	3	6	10	8	51
Reflexão	3	3	3	5	5	5	1		25
Nulas			2		3		1		6

Tabela 4 – Condutas eticamente não adequadas na atuação profissional.

Fonte: dados coletados pela autora em novembro de 2012.

Os dados demonstram que para 62,20% dos acadêmicos pesquisados as condutas éticas adequadas estão vinculadas a condutas estipuladas pela norma, seja ela externa ou interna que, caso violada, remeteria a uma sanção, tanto externa quanto interna do sujeito. Para 30,50% dos acadêmicos pesquisados as condutas éticas de um profissional de Psicologia estão vinculadas as reflexões na práxis cotidiana profissional. E 7,3% dos acadêmicos deixaram esta questão em branco ou responderam de forma incoerente. Na análise da terceira e quarta pergunta usou-se a mesma categorização e os resultados são semelhantes, permitindo assim uma análise única das duas questões.

Na apresentação do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) é salientado a importância da auto-reflexão e reflexão sobre os atos praticados, no intuito de responsabilizar o profissional tanto de forma pessoal quanto coletivamente pela práxis e suas consequências no exercício profissional.

O código de Ética é mutável, ele visa atender as demandas sociais, uma vez que estas estão em constante movimento gerando sempre novas necessidades e novos olhares sobre o sujeito, a sociedade e a sua inter-relação. As pessoas e a profissão estão em constante mudança e há uma exigência deste órgão que “pautasse pelo princípio geral de aproximar-se mais de um instrumento de reflexão do que de um conjunto de normas a serem seguidas pelo psicólogo” (p.06) em se manter atualizado e fornecer o suporte necessário à sociedade e aos psicológicos que nele apoiam-se como instrumento reflexivo.

Romaro (2009) fala sobre os Princípios Fundamentais da Ética e sobre a dúvida e a complexidade da distinção entre o bem e o mal, distinção esta que precisa ser abordada tanto universalmente quanto especificamente por meio de reflexões e compreensões. E a autora acrescenta dizendo que a possibilidade de vivenciar um dilema ético é a liberdade de pensar, de questionar e de formular questões que colocam em “xeque” o paradigma até então existente. Pois o ser humano é mutável e “sempre em busca de...” e nesta busca há uma interação constante com o mundo e com tudo nele presente, que é instável e perecível.

O Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) é um instrumento para fomentar a auto reflexão na conduta ética do profissional, mas para que haja uma auto reflexão é necessário um cuidado de si, um olhar para si. Romaro (2009) complementa salientando que só a formação acadêmica não é suficiente para a atuação profissional, mas que um trabalho pessoal de análise ou psicoterapia é de suma importância, principalmente na atuação clínica ou hospitalar. “O instrumento do psicólogo é sua própria condição egóica, que se expressa na forma como lidar com seus conteúdos internos, sua formação e com o outro (colegas, clientes, instituições)” (Romaro, 2005 p. 42).

Os dados apresentados nas tabelas 3 e 4 nos permitem observar que aparentemente a definição de conduta ética e antiética estão pautados em códigos e normas, em fazer o bem, o correto. Pode-se também observar que, de acordo com os dados apresentados, que 65,2% dos acadêmicos pesquisados as condutas éticas estão pautadas na moralização e na legislação. De acordo com a análise dos dados coletados não se percebe um posicionamento reflexivo nos atos dos acadêmicos pesquisados, o que se subentende que não se responsabilizam pela práxis profissional, uma vez que esta fica condicionada a algo externo e não interno do sujeito.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia atua num meio que está em constante transformação e atua com sujeitos que estão inseridos nesse meio e que sofrem tanto ativamente quanto passivamente essas metamorfoses que são: sociais, culturais e psíquicas.

O Psicólogo precisa estar atento a estas transformações e questioná-las constantemente, pois quando não o faz, está abdicando de sua própria ferramenta de trabalho uma vez que este profissional auxilia o sujeito a tornar-se autor e responsável de sua própria vida, através de técnicas que o ajudam a refletir sobre seu modo de agir na vida e sua visão de mundo.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, pois foi possível verificar na percepção dos acadêmicos de psicologia o significado de ética. Verificou-se que a descrição teórica do significado de ética aparece de forma irreflexiva e reconhecida como uma lei jurídica ou como um comportamento moral. Quando solicitados a opinarem acerca de condutas eticamente adequadas ou não na prática profissional, há uma reflexão maior. 29,8% dos acadêmicos pesquisados vão além das questões legais e morais refletindo sobre a atuação profissional.

Os objetivos específicos foram alcançados, uma vez que foi possível identificar que a ética representa uma norma, seja legal ou moral, para os acadêmicos pesquisados, no exercício profissional. Também foi possível levantar e identificar na percepção dos acadêmicos quais as condutas adequadas e inadequadas de acordo com preceitos éticos profissionais, sendo que as condutas mais citadas foram: respeito com colegas e cliente, sigilo profissional, seguir o Código de Ética Profissional do Psicólogo e não ter preconceitos.

Segundo Passos (2007) a lei deve ser tomada como “trilho” para que o sujeito a visualize e questione sobre a melhor solução cabível no momento, a sanção não deve ser vista como “trilha”, como única alternativa pautável para a situação. A lei não garante a sua concretização na prática, podendo ser burlada quando não há consciência de sua importância. Por isso ela deve ser de dentro para fora. A motivação deve vir do íntimo do indivíduo para que este consiga colocar em prática de forma consciente, sabendo da responsabilidade de suas decisões e ações.

A autonomia, liberdade e consciência são pilares da ética, sem estas bases não há reflexão, escolha livre e nem responsabilidade. “Os códigos e normas são importantes enquanto norteadores da ação, mas podem ser falseados caso não haja uma consciência ética”. (Passos, 2007, p.53).

Ao analisar de forma gradual as quatro perguntas do questionário, é possível perceber que nas perguntas 1 e 2 em que a questão exigia uma teorização do que seria ética, os estudantes, em sua maioria, não definiram ética como uma ciência reflexiva, a limitando a uma norma, porém nas questões 3 e 4 os estudantes

pesquisados mostraram maior clareza do que seria a ética na prática. Na amostra 29,8% dos estudantes pesquisados trouxeram reflexões acerca da práxis profissional conforme orienta o Código de Ética Profissional do Psicólogo. (2005). Os dados nos permitem concluir que para esta amostra pesquisada não existe uma reflexão livre e consciente sobre o agir humano.

Aparentemente, não se observa uma consciência ética nos estudantes pesquisados, mas verificam-se comportamentos e pensamentos pautados em normas, o que, talvez, os distanciam do ato exercido, buscando nesta uma segurança de suas ações, pois é mais fácil e menos doloroso responsabilizar o “criador” da norma pelo ato efetuado do que a si mesmo, eximindo-se também da consciência e da autonomia ética.

Espera-se do psicólogo, que surge de uma ciência que estuda e interpreta o comportamento humano, reflita sobre seus atos e suas ações, espera-se também que o profissional de Psicologia não tenha uma visão míope da profissão, colocando limites e normas num fazer que requer múltiplos olhares.

O Psicólogo deve estar atento às implicações éticas que surgem diariamente em sua profissão, é preciso um questionamento constante sobre a demanda levada pelo cliente e a realidade que o cerca, tendo em vista atitudes que não violem a liberdade, a dignidade e os direitos humanos do cidadão.

Nesse sentido a formação profissional aliada à formação pessoal são fatores decisivos para a atuação profissional do psicólogo, considerando as suas visões de mundo e de homem. Lembrando que a psicologia, como ciência social humana, tem preocupação com os problemas sociais, sendo estes impactantes na vida psíquica do ser humano.

Como a Universidade encontra-se em fase de discussão e remodelação da forma de oferta dos cursos, a presente pesquisa contribuirá para estas mudanças a partir dos resultados observados. Este estudo auxiliará para uma visão mais abrangente a respeito de como os graduandos veem, durante a sua formação profissional, as questões éticas, abrindo portas para pesquisas complementares e melhoramento de questões pertinentes a formação dos mesmos. Sugere-se que a pesquisa seja ampliada e analise a posição do professor como significante na transmissão da ética para os alunos do curso.

REFERÊNCIAS

CLORET, J., FEIJÓ, A., & OLIVEIRA, M. G. **Bioética: Uma Visão Panorâmica**. Rio Grande do Sul: EdiPUCRS, 2005.

FORTES, P. A. C. **Ética e saúde: questões éticas, deontológicas e legais, tomada de decisões, autonomia e direitos do paciente, estudo de casos**. São Paulo: E.P.U, 1998.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. (5. Ed). São Paulo: Atlas, 1999.
- KORTE, G. **Iniciação a ética**. São Paulo, Editora Juarez de Oliveira, 1999.
- PASSOS, E. **Ética e psicologia: teoria e pratica**. (1 Ed.) São Paulo, Vetor, 2007.
- RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.
- ROMARO, R. A. **Ética na psicologia**. (2º Ed.) Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- ROMARO, R. A. **Ética na psicologia**. (3º Ed.) Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- SINGER, P. **Ética prática**. (3. ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VIEIRA, T. R. **Bioética nas profissões**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: CFP. 2005.

SOBRE O ORGANIZADOR

Tallys Newton Fernandes de Matos - Graduação em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) em 2015. Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) em 2017. Pesquisador convidado no grupo “Medicina Social: Direito, Saúde e Cidadania” pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e no grupo “Saúde nos Espaços Educacionais” pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Atualmente, é professor da Faculdade Plus na graduação em Pedagogia, Psicologia e Enfermagem. Na pós-graduação da Faculdade Plus é professor dos cursos de: Políticas Públicas, Saúde Pública, Neuropsicopedagogia, Gestão de Pessoas, Psicologia Organizacional e Educação Infantil. Experiência e direcionamento em: Pesquisa, Ensino, Extensão, Psicologia da Educação, Psicologia Organizacional, Saúde Coletiva, Saúde Mental, Avaliação Psicológica e Psicanálise.

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/3413329240036879>

E-mail: tallysnfm@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alienação 10, 27, 29, 30, 31, 69

Análise do comportamento 40, 43, 51, 170, 172, 176, 187, 188, 189, 190

Ansiedade 33, 36, 56, 60, 100, 103, 105, 106, 107, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 224, 227, 231

Antropologia 30

Arte 64, 65, 66, 67, 69, 70, 74, 160, 161, 164, 165, 166, 168, 169, 209

Avaliação psicológica 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 231

B

Bem-estar 58, 59, 60, 103, 104, 108, 110

C

Cartografia 64, 74, 114, 118, 121

Conflito 36, 47, 221, 229, 240

D

Dança 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 161, 166, 209, 215, 216, 218

Depressão 33, 36, 45, 52, 73, 103, 105, 106, 197, 199, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

E

Educação inclusiva 174, 189, 190

Emoção 25, 60, 191, 192

Ética 17, 18, 36, 68, 105, 115, 170, 191, 195, 207, 212, 226, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245

Existencialismo 10, 12, 20, 32

F

Fenomenologia 8, 22

Fonoaudiologia 33, 34, 35, 38

G

Gravidez 45, 222, 223, 224, 227, 229

I

Interseccionalidade 10, 18

L

Literatura 20, 22, 61, 77, 78, 88, 89, 91, 104, 110, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146,

147, 158, 163, 173, 178, 189, 199, 236

M

Modernidade 1, 2, 3, 4, 5

Mulheres 17, 35, 59, 78, 83, 85, 92, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 224, 230

P

Progressão 205

Promoção da saúde 62, 100, 103, 104, 111, 112, 220

Psicanálise 1, 4, 5, 7, 14, 15, 20, 22, 25, 28, 52

Psicologia escolar 170, 171, 176, 178, 188, 189, 190, 202, 211, 214

Psicologia histórico-cultural 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169

Psicologia social 58, 121, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158

Psicossocial 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 190, 200

Q

Qualidade de vida 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 59, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 187, 188, 199, 206, 223, 228

R

Reabilitação 33, 34, 36, 38, 39, 200

Relações interpessoais 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 213, 220, 221

S

Saúde coletiva 34, 39, 112, 113, 199, 220, 230

Saúde mental 40, 42, 58, 59, 60, 62, 191, 199, 200, 230, 232

Sexualidade 4, 73, 74, 75, 78, 79, 82, 84, 86

Sufrimento psíquico 20, 21, 22

Subjetividade 11, 16, 19, 20, 22, 23, 26, 31, 52, 64, 66, 67, 72, 73, 74, 112, 121, 162, 175, 230, 235

T

Tecnologia 137, 138, 139, 140, 141, 145, 146, 147, 148, 201

Testes psicológicos 88, 89, 90, 97

Trabalho 4, 8, 10, 13, 20, 22, 25, 30, 33, 36, 38, 39, 40, 42, 48, 50, 52, 53, 54, 89, 94, 97, 98, 103, 108, 109, 110, 115, 121, 146, 150, 153, 160, 161, 162, 166, 169, 170, 171, 176, 178, 180, 183, 184, 187, 190, 191, 193, 195, 198, 200, 204, 205, 213, 220, 225, 235, 242, 243

Transtorno do espectro autista 170, 171, 174, 175, 189

 **Atena**
Editora

2 0 2 0