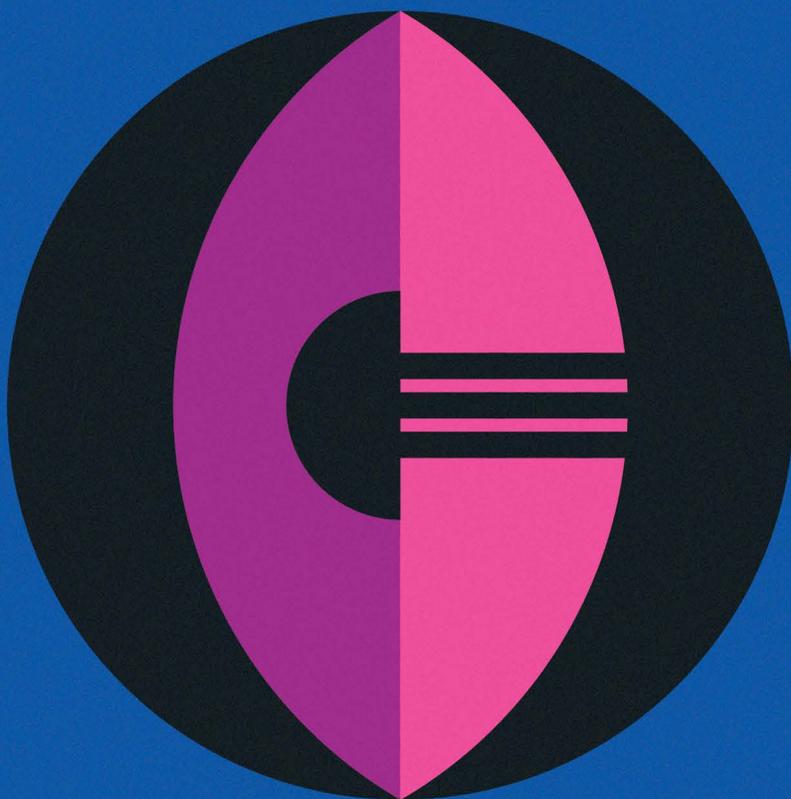


COMPORTAMENTO HUMANO EM DIFERENTES VERTENTES: ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS



Clarissa Mendonça Corradi-Webster
Carla Guanaes-Lorenzi
Francirosy Campos Barbosa
Luciana Carla dos Santos Elias
Sônia Regina Pasian
(Organizadoras)

 **Pedro & João**
editores

**COMPORTAMENTO HUMANO EM
DIFERENTES VERTENTES:
ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS**

Apoio financeiro:

O financiamento da obra foi feito pela CAPES por meio do SICONV CAPES PROAP termo no 817224/2015.



Realização:

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP



**Clarissa Mendonça Corradi-Webster
Carla Guanaes-Lorenzi
Francirosy Campos Barbosa
Luciana Carla dos Santos Elias
Sônia Regina Pasian
(Organizadoras)**

**COMPORTAMENTO HUMANO EM
DIFERENTES VERTENTES:
ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Clarissa Mendonça Corradi-Webster; Carla Guanaes-Lorenzi; Francirosy Campos Barbosa; Luciana Carla dos Santos Elias; Sônia Regina Pasian [Orgs.]

Comportamento humano em diferentes vertentes: estudos contemporâneos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 505p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-758-9 [Impresso]

978-65-5869-759-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558697596

1. Comportamento humano. 2. Estudos contemporâneos. 3. Psicologia. 4. Ciência Psicológica. I. Título.

CDD – 150

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Maria Odília Teixeira (ULisboa/Portugal).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Todos os capítulos deste livro foram avaliados por pareceristas *ad hoc*.

Pareceristas *ad hoc*

Prof. Dr. Alex Sandro Pessoa - UFSCAR

Profa. Dra. Ariane Agnes Corradi – UFMG

Prof. Dr. Danilo Saretta Veríssimo - UNESP

Profa. Dra. Deise Matos do Amparo – UnB

Prof. Dr. Dyjalma Antônio Bassoli – Centro Universitário CESMAC

Profa. Dra. Erika Renata Trevisan – UFTM

Profa. Dra. Gisele Fonseca Chagas – UFF

Profa. Dra. Liana Santos Alves Peixoto

Profa. Dra. Luciana Nogueira Fioroni – UFSCAR

Prof. Dr. Marco Antônio Almeida Ruiz – UFGO

Profa. Dra. Norma Semer - UNIFESP

Profa. Dra. Patrícia Lorena Quitério – UERJ

Profa. Dra. Regiane Sbroion de Carvalho – UERJ

Profa. Dra. Roberta Vasconcelos Leite – UFVJM

Prof. Dr. Rodrigo Otávio Moretti-Pires – UFSC

Prof. Dr. Rodrigo Sanches Peres – UFU

Profa. Dra. Ronilda Ribeiro – USP

Profa. Dra. Sylvia Renata Magalhães Lordelo Borba Santos – UnB

Prof. Dr. Vitor Hugo de Oliveira – UFTM.

Dedicatória

Ao Prof. Dr. Marco Antônio de Castro Figueiredo (*in memoriam*),
por lutar pela integração entre universidade e comunidade,
conhecimento e afeto,
ciência e compromisso social.

PREFÁCIO

Em um momento em que o Brasil vive tempos sombrios em praticamente todas as áreas e, com triste destaque para a saúde, a educação e a ciência, o livro *“Comportamento humano em diferentes vertentes: estudos contemporâneos”* é um clarão, a nos lembrar da potência da comunidade docente e científica brasileira. Quem atua em Psicologia ou se interessa pelo comportamento humano é brindado com uma meritória publicação. Estamos diante de uma obra robusta que apresenta discussões atuais sobre processos e práticas psicológicas, com uma lógica reflexiva, que se opõe ao caminho vazio e perigoso da prescrição.

Tal predicado seria de esperar se considerarmos que é uma coletânea proveniente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com docentes e pesquisadores de universidades nacionais e internacionais. Esse Programa de excelência, que teve sua primeira turma em 1995, titulou até 2020, 921 mestres e doutores com uma rica contribuição para a construção do conhecimento científico em Psicologia. A maioria de seus egressos estão empregados em Instituições de Ensino Superior e muitos deles inseridos como docentes pesquisadores em programas de pós-graduação. Há também uma parcela expressiva que é prestadora de serviços em órgãos públicos ou que atua em clínicas particulares.

A exitosa trajetória profissional dos egressos do PPGP da USP de Ribeirão Preto é um indicador a mais da qualidade das autoras e dos autores que participam deste livro. Entre as 70 pessoas que assinam os capítulos, predominam docentes, egressos e discentes do aludido programa de pós-graduação. Nomes consagrados da Psicologia brasileira se associam a uma promissora geração de jovens pesquisadores na produção de capítulos com diversidade temática e riqueza de perspectivas. Como seria de se esperar, a maior parte do corpo de autores é proveniente da área de Psicologia, mas há também uma diversidade que se reflete nos campos de formação desse grupo, incluindo Administração, Antropologia, Ciências Médicas, Ciências Sociais, Ciências, Comunicação Social, Enfermagem, Engenharia de Produção, Filosofia, Letras, Pedagogia, Saúde Pública e

Terapia Ocupacional. O resultado é uma obra coletiva que tem o mérito de congruar solidez teórica, relevância temática e limpidez textual.

Além disso, as organizadoras da coletânea, bem como as autoras e os autores convidados revelam que a produção de uma coletânea, advinda de um Programa de Pós-Graduação, não é necessariamente endógena e oclusa. Ao contrário. A diversidade de conteúdos e abordagens teórico-metodológicas, associada à atuação de uma avaliação externa, resulta em um livro plural e de excelência. Os capítulos foram avaliados por um time de 19 pareceristas *ad hoc*, todos eles professores doutores e de notório reconhecimento. O perfil dos pareceristas impressiona não só pela qualificação individual dos avaliadores, mas também por pertencerem a 13 universidades públicas brasileiras, além de um centro universitário, sinalizando para um profuso processo avaliativo.

As autoras e os autores demonstram capacidade argumentativa, sem perder de vista a proposta de oferecer uma obra em que a densidade teórica não se confunde com hermetismo intelectual. Essa é uma dimensão importante, pois as obras advindas da academia não podem negligenciar o diferencial de serem elaboradas por aqueles que produzem conhecimento no país, tampouco podem olvidar que seu alcance deve ser mais amplo, suplantando muros e produzindo impacto na sociedade. Esse é um ponto a ser enaltecido, pois a preocupação com o papel social da Psicologia remonta ao início da profissão em nosso país (Del Prette, 1986) e recebe contornos contemporâneos nos estudos apresentados na obra.

Organizado por cinco admiradas pesquisadoras – Clarissa Mendonça Corradi-Webster, Carla Guanaes-Lorenzi, Francirosy Campos Barbosa, Luciana Carla dos Santos Elias e Sônia Regina Pasian –, o livro reflete a natureza interdisciplinar do campo da Psicologia. Seja como ciência do comportamento, do estudo dos fenômenos mentais ou dos processos psicossociais; seja com um foco maior no indivíduo ou em unidades sociais mais complexas; a obra analisa os fenômenos psicológicos com a contribuição de diferentes campos disciplinares. A preocupação com nuances históricas e com o papel crítico da teoria adiciona profundidade nos estudos em Psicologia (Muthukrishna, Henrich, & Slingerland, 2021) e está presente em diferentes capítulos do livro.

Temos férteis estudos nas três seções que estruturam a obra. A primeira, denominada *Práticas psicológicas de cuidado em saúde e*

saúde mental, reúne textos voltados para questões transversais e específicas que desafiam a práxis e a pesquisa na área. Os oito capítulos que compõem essa seção inicial formam um contraponto ao que Yamamoto e Oliveira (2010) descreveram como a hegemonia da clínica privada e dos referenciais importados que não contribuem para a compreensão da realidade brasileira. Os capítulos são coerentes com as transformações no campo e refletem uma Psicologia problematizadora e que é impulsionada pelos aspectos contextuais sem perder o foco na singularidade e no comportamento humano que caracterizam essa área do saber.

O capítulo de abertura da obra discute normativas brasileiras para o atendimento psicológico mediado por tecnologias digitais e discorre sobre alguns impactos gerados pela pandemia, que dentre tantas outras mudanças, atravessaram bruscamente o exercício do atendimento psicológico. Nesse capítulo, a partir de uma diligente análise de sucessivas resoluções do Conselho Federal de Psicologia, as autoras e os autores revelam a atualidade que se pode esperar dos estudos contidos na obra e o cuidado com o compromisso ético que a profissão requer. A capacidade reflexiva encontrada no capítulo que inaugura o livro, embora nem sempre presente nas publicações da área, configura um prenúncio do que as leitoras e os leitores encontrarão nos capítulos que se seguem.

Nesta primeira seção, há um conjunto de estudos com forte caráter aplicado. Por um lado, há pesquisas que dão continuidade aos desafios do *setting* clínico, como aquela que aborda memórias sobre momentos marcantes vividos em terapia de casal, a partir de uma orientação construcionista social em que os indivíduos buscam compreender o processo de construção compartilhada de significados. Por outro lado, há capítulos que se voltam para contextos mais amplos de assistência em saúde. Um deles debate os desafios para a inserção da Psicologia na Atenção Básica e desmistifica o projeto elitista do trabalho do psicólogo, propondo um posicionamento ético-técnico-político voltado para o cuidado integral em saúde para toda a população. Outro capítulo analisa criticamente o acesso e a assistência em saúde, que se funda em uma hegemonia

monossexual. A condição de marginalização historicamente experimentada pelos membros da comunidade LGBTQIA+ é reconhecida como um dos elementos que afetam a saúde física e mental dessas pessoas, ocasionando uma pertinente discussão acerca do desafio de reduzir a invisibilização das bissexualidades.

Há ainda estudos que se voltam para outros temas do campo da saúde. Um deles aborda as estratégias de redução de danos associados ao uso de substâncias entre universitários – uma população que tende a ter um padrão de uso mais intenso e frequente, principalmente de álcool, mas também de drogas ilícitas. Outro analisa singularidade, pertencimento e comunidade em grupos operativos, com alicerce em um olhar fenomenológico para as experiências de uma participante no Grupo Comunitário de Saúde Mental no contexto do Hospital-Dia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo (HCFMRP/USP).

O debate orientado para as práticas psicológicas de cuidado em saúde e saúde mental que caracteriza essa primeira seção da obra abre espaço também para outras reflexões. Assim, são retratadas as práticas discursivas em grupo de *mindfulness*, com implicações para os processos de formação de instrutores, a fim de que os participantes possam potencializar as descrições de si e da realidade, contribuindo para o aperfeiçoamento da construção das práticas de saúde. Outrossim, uma metassíntese qualitativa analisa a autenticidade nas práticas corporais, a partir da dimensão da corporeidade. Tal capítulo tem o mérito de analisar situações empíricas, e de descrever um objeto de estudo ainda pouco explorado, a partir das fundamentações antropológicas da fenomenologia, em especial à luz de Edith Stein, seguidora do projeto husserliano.

A segunda seção da obra volta-se para *Processos avaliativos em distintos contextos*. Por um lado, essa seção faz jus às antigas conclusões de Meyer et al. (2001) de que a validade dos testes psicológicos é robusta e que distintos métodos de avaliação se complementam para fornecer informações confiáveis em termos de

avaliações individualizadas. Por outro lado, a presença de capítulos que ampliam os processos avaliativos para os setores educacionais e organizacionais mostra uma Psicologia que se debruça sobre os níveis micro e macro. Tomados em conjunto, os seis capítulos desta seção sinalizam para a proficuidade da abordagem multimétodo, quando usada com rigor científico e capacidade crítica.

Com destacada relevância científica e social, o capítulo seguinte caracteriza e compara as habilidades sociais, os problemas de comportamento, o desempenho escolar e a competência acadêmica em alunos do Ensino Fundamental, considerando dados demográficos das escolas, como a localização e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Há outro capítulo que propõe o uso do clássico teste de Rorschach, combinado com outros métodos (instrumentos de autorrelato de sintomas psiquiátricos de depressão e ansiedade, de autorrelato sobre desregulação emocional, e de desempenho neuropsicológico), para a avaliação psicológica de pacientes com obesidade mórbida e candidatas à cirurgia bariátrica.

Para além da válida questão do “como medir”, há capítulos que adotam uma perspectiva diferente, abordando determinados conceitos e debatendo como eles podem ser identificados e consubstanciados. Um exemplo é o capítulo que sintetiza apontamentos e problematizações acerca do conceito de negligência infantil, tomando por base a interface com a “parentalidade adequada e inadequada”, que foge ao julgamento injusto e frívolo e considera em sua análise o papel do Estado, as práticas culturais e as condições socioeconômicas das famílias.

Em uma esteira distinta, há dois capítulos voltados para a avaliação de aprendizagem. Um deles alveja o contexto de inovação e se propõe a analisar os processos de mobilização e transferência de competências de empreendedores, para a promoção da aprendizagem organizacional de empresas incubadas de base tecnológica. O outro direciona seu foco para tecnologias avaliativas especificamente dirigidas a cursos à distância para professores da

Educação Básica, analisando relações de mediação e moderação envolvidas na relação entre os indicadores de efetividade de treinamento e as variáveis estratégias de aprendizagem, suporte à transferência e reações aos procedimentos instrucionais.

Sob um prisma distinto, a terceira seção do livro aborda *Processos psicossociais e culturais em diferentes perspectivas*. Tão diversos quanto profundos, os capítulos que compõem a seção derradeira dessa obra conduzem a inquietantes pensamentos. Iniciando a seção está o capítulo que discute o comportamento para além do pensamento objetivista, a partir da crítica fenomenológica, especificamente merleau-pontyana. Nele, resgatam-se os pensamentos filosóficos que sinalizam para a necessidade de reestabelecer o sentido do fenômeno humano, em contraposição aos saberes denominados de cunho intelectualista e empirista.

Tendo como ponto de partida as narrativas de dois pesquisadores em um terreiro de umbanda localizado na cidade de Ribeirão Preto, o próximo capítulo discorre sobre desafios, limitações e potencialidades do fazer pesquisa nessas comunidades religiosas. Para a autora e os autores, o trabalho de campo emerge não apenas como uma possibilidade de escuta, observação e coleta de dados, mas também como registro da inserção do pesquisador na comunidade, abrindo espaço para o debate de estudos etnopsicológicos.

Na sequência, temos um tema bastante presente na mídia. Com o título inspirado em um filme do início do século XXI e considerando a atualidade da retomada do poder pelo Talibã no Afeganistão em 2021, as três autoras desse capítulo convidam a Psicologia a se aproximar das mulheres muçulmanas e dos contextos islâmicos, mas sem cair em um discurso hegemonicamente equivocado. Com louvável espírito crítico, são debatidas pautas de gênero – subjugação das mulheres e papéis sociais, discutindo também aproximações e distanciamentos entre feminismo e Islam. No capítulo em tela, as leitoras e os leitores deparam-se com contrapontos ao distorcido entendimento de que a Sharia seria a “lei islâmica”. Também é denunciado o equívoco

de atrelar a liberdade a uma mera derrocada das burcas, sinalizando para a importância de se combater a interconexão entre a forma de se vestir das mulheres mulçumanas e o que de fato se tem de opressão, autoritarismo e violação dos direitos humanos.

Essa seção final passa ainda pela pesquisa que aborda o drama social dos canavieiros aposentados, sem perder de vista os complexos desafios que a população idosa como um todo enfrenta no mundo do trabalho – como as dificuldades de qualificação, a estigmatização da terceira idade, a redução da capacidade funcional própria do envelhecimento, a diminuição da renda e o desemprego. O capítulo traz parte dos resultados de uma tese de doutorado, configurando mais um exemplo da relevância dos estudos realizados no âmbito do PPGP da FFCLRP-USP. A partir dos depoimentos de sete homens e três mulheres trabalhadores/as rurais aposentados/as, o estudo denuncia as condições de vida e saúde desse público e analisa em que medida tais condições decorrem do tipo de trabalho que exerceram ao longo da vida.

Com uma temática bem distinta, o capítulo seguinte versa sobre a participação das infâncias e os processos de apropriação dos espaços urbanos, considerando a intergeracionalidade presente nessa dinâmica e as tensões que nela se configuram. Nesse estudo, os processos de apropriação dos espaços urbanos espelham possibilidades de participação das crianças na cidade, emergindo como processos psicológicos vivenciados ao longo do desenvolvimento humano e que promovem implicações nos modos de participação social.

Por fim, a obra se encerra com reflexões acerca do marco histórico que Marielle Franco (e seu brutal e inominável assassinato) representou na luta política brasileira. Redigido em francês, o capítulo relembra o papel de Marielle na contestação do discurso dominante, desafiando a ordem que condena os pobres a ficarem invisibilizados pela miséria e pelo silêncio. O texto mostra que ela se contrapôs ao dispositivo ideológico que faz parecer natural uma mulher negra e pobre permanecer como está; e colocou-se como uma voz que inseriu a população periférica na luta política, trazendo à

tona os efeitos de um país polarizado entre ódios extremos, inclusive o dirigido aos homossexuais. Retomando os conceitos de linguagem do vento e da madeira, trabalhados em análise de discurso, e que se opõem à língua de ferro, o capítulo mostra como após o assassinato de Marielle, em todo o Brasil e no mundo, cartazes, poemas, inscrições urbanas foram produzidos e distribuídos nas redes sociais, como materialidades que produziram efeitos imprevisíveis de alianças e rupturas, medos e resistências.

Esses seis capítulos que compõem a seção final da obra são condizentes com aquilo que Marco (2010) discute sobre linhas de pesquisa em processos psicossociais, que permitem abordar os processos de subjetivação (entendidos como a articulação do intrapsíquico com o intersubjetivo) e suas questões emergentes. Tal como descrito pela autora, os capítulos dessa seção assumem um olhar transdisciplinar e pensam os fenômenos psíquicos em movimento e em constante transformação, determinados pela realidade histórico-social.

Nos 20 capítulos da obra, encontrei alguns estudos de autores que acompanho e admiro e dezenas de outros que tive o prazer de conhecer a partir dessa leitura. Uma aprazível experiência que ampliou o rol de colegas que aprecio e fez germinar esperanças que andavam adormecidas. Enfim, é um prazer prefaciá-lo um livro que revela estreito vínculo com a realidade social e que reforça as contribuições e a dinâmica da Psicologia como ciência. Um presente por renovar as expectativas no futuro da área e por suscitar reflexões incomuns.

Luciana Mourão

Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira, professora visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro da Coordenação de Área da Psicologia na CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Referências

- Del Prette, Z. A. (1986). O papel social da psicologia: reflexões sobre critérios e métodos para avaliar. *Ciência e Cultura*, 38(2), 329-333. Recuperado de <https://bit.ly/3rKPSiT>
- Marcos, C. (2010). A pesquisa em psicanálise e a linha de pesquisa processos psicossociais do programa de pós-graduação stricto sensu de psicologia da PUC-Minas (pp. 99-111). Em F. Krillos Neto, & J. O. Moreira (Orgs). *Pesquisa em Psicanálise: transmissão na Universidade*. Barbacena: EdUEMG. Recuperado de **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., Eisman, E. J., Kubiszyn, T. W., & Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American Psychologist*, 56(2), 128-165. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.128>
- Muthukrishna, M., Henrich, J., & Slingerland, E. (2021). Psychology as a historical science. *Annual Review of Psychology*, 72, 717-749. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-082820-111436>
- Yamamoto, O. H., & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (n. spe), 9-24. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500002>

SUMÁRIO

Seção 1. Práticas psicológicas de cuidado em saúde e saúde mental

- Capítulo 1. Normativas brasileiras para o atendimento psicológico mediado por tecnologias da informação e comunicação: a experiência de psicólogos(as) durante a pandemia** 23
Jorge Henrique Corrêa dos Santos, Pamela Perina Braz Sola, Manoel Antônio dos Santos, Wanderlei Abadio de Oliveira, Érika Arantes de Oliveira-Cardoso
- Capítulo 2. Memórias sobre momentos marcantes vividos em terapia de casal** 41
Gabriela Maldonado Farnochi, Carla Guanaes-Lorenzi, Cintia Bragheto Ferreira
- Capítulo 3. Desafios para a inserção da Psicologia na Atenção Básica** 63
Marina Simões Flório Ferreira Bertagnoli, Ingrid Ignes Battisti, Giulia Peruzzo, Tatiana Noronha de Souza
- Capítulo 4. Estratégias de redução de danos associados ao uso de substâncias entre estudantes universitários** 79
João Diogo Filippini Fernandes, João Maurício Gimenes Pedroso, Regina Helena Lima Caldana, Andréa Ruzzi Pereira, Clarissa Mendonça Corradi-Webster

Capítulo 5. Bissexualidade, hegemonia monossexual e invisibilização: disparidades no acesso e na assistência em saúde 99

Vinicius Alexandre, Letícia Carolina Boffi, André Villela de Souza Lima-Santos, Carolina de Souza, Eduardo Name Risk, Érika Arantes de Oliveira-Cardoso, Fabio Scorsolini-Comin, Manoel Antônio dos Santos.

Capítulo 6. Práticas discursivas em grupo de mindfulness 127

Victor Hugo Loureiro Tapias Gomes, Laura Vilela e Souza, Fabio Scorsolini-Comin

Capítulo 7. Singularidade, pertencimento e comunidade: experiências de uma participante no Grupo Comunitário de Saúde Mental 147

Nathália Fernandes Minaré, Carmen Lúcia Cardoso.

Capítulo 8. Autenticidade e práticas corporais: metassíntese qualitativa à luz de Edith Stein 167

Achilles Gonçalves Coelho Júnior, Cristiano Roque Antunes Barreira

Seção 2. Processos avaliativos em distintos contextos

Capítulo 9. Abordagem multimétodos para avaliação psicológica: contribuição dos métodos projetivos 191

Máira Stivaleti Colombarolli, Aline Cristina Antonechen, André Luiz de Carvalho Braule Pinto, Luciano Giromini, Sonia Regina Pasian

Capítulo 10. A vivência da sexualidade de pais, mães e filhas obesas a partir do Método de Rorschach 211

Lilian Regiane de Souza Costa-Dalpino, Ana Paula Medeiros, Valeria Barbieri

Capítulo 11. Habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental 233

Luciana Carla dos Santos Elias, Márcia Viana Amaral, Marta Regina Gonçalves Correia Zanini

Capítulo 12. A negligência de crianças/adolescentes e os desafios para a consubstanciação dos casos: do conceito à aplicação 257

Thalita Nicolau Freire, Fernanda Papa Buoso, Rafael Franco Dutra Leite, Marina Rezende Bazon

Capítulo 13. Mudanças comportamentais e organizacionais: efetividade de cursos à distância para professores do Estado de São Paulo 279

Raíssa Bárbara Nunes Moraes Andrade, Thaís Zerbini, Irene Kazumi Miura

Capítulo 14. Aprendizagem individual e organizacional em contextos de inovação 309

Flávia Helen Moreira da Silva, Marina Gregghi Sticca

Seção 3. Processos psicossociais e culturais em diferentes perspectivas

Capítulo 15. O comportamento à luz da filosofia de Merleau-Ponty: a possibilidade de uma psicologia para além do objetivismo 341

Gilberto Hoffmann Marcon, Richard Theisen Simanke, Reinaldo Furlan

Capítulo 16. O campo que habito: notas sobre a pesquisa etnopsicológica na umbanda. 365

Fábio Scorsolini-Comin, Alice Costa Macedo, José Francisco Miguel Henriques Bairrão

Capítulo 17. A caminho de Kandahar: Talibã, Sharia e a falácia da salvação de mulheres muçulmanas <i>Francirosy Campos Barbosa, Camila Motta Paiva, Flávia Andrea Pasqualin</i>	387
Capítulo 18. “Quando o trabalho se finda?”: Condições de vida, trabalho e saúde de canavieiros aposentados <i>Cassiano Ricardo Rumin, Vera Navarro, Tanyse Galon, Silvia Franco, Maria Luiza Gava Schmidt</i>	415
Capítulo 19. Participação das infâncias e processos de apropriação dos espaços urbanos em uma cidade brasileira <i>Juliana Bezzon da Silva, Débora Imhoff, Ana Paula Soares da Silva</i>	431
Capítulo 20. « Marielle, Présente ! »: La Langue de vent balaie les rues et les écrans. <i>Lucília Maria Abrahão e Sousa, Dantielli Assumpção Garcia, Karen Gabriele Poltronieri, Anna Deyse Rafaela Peinhopf, Maria Eduarda Alves da Silva</i>	453
Índice remissivo	481
Sobre as autoras e os autores	487

Seção 1.

Práticas psicológicas de cuidado em saúde e saúde mental

Capítulo 1

Normativas brasileiras para o atendimento psicológico mediado por tecnologias da informação e comunicação: a experiência de psicólogos(as) durante a pandemia

Jorge Henrique Corrêa dos Santos

Pamela Perina Braz Sola

Manoel Antônio dos Santos

Wanderlei Abadio de Oliveira

Érika Arantes de Oliveira-Cardoso

Neste capítulo apresentamos reflexões sobre as repercussões do uso maciço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por profissionais de Psicologia, traçando um panorama histórico de como essa modalidade se inseriu na atuação profissional até sua maximização com o advento da pandemia. Neste capítulo mostramos que, ainda que não represente propriamente uma novidade, a aplicação das tecnologias com esse propósito recebeu um impulso extraordinário com a situação insólita criada pelas medidas de restrição do contato social nos primeiros meses de 2020, acompanhando a crise sanitária deflagrada pela pandemia da COVID-19. Para organizarmos o percurso argumentativo, inicialmente abordaremos a trajetória histórica que permeou a construção gradual da regulamentação dos atendimentos mediados por TICs no contexto brasileiro, a partir das normativas instituídas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), em consonância com o debate público que mobilizou a categoria nas últimas décadas.

Em janeiro de 2020 o mundo foi sacudido por uma notícia amedrontadora. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou ter descoberto uma nova e preocupante doença, provocada por um vírus recém-descoberto, um novo coronavírus (SARS-CoV-2). Fomos, então, apresentados à COVID-19. Logo de saída, a doença foi considerada uma emergência de saúde pública de interesse internacional, com elevado risco de disseminação para todos os países. De fato, no dia 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia (World Health Organization [WHO], 2020). Devido à alta taxa de transmissibilidade e letalidade da infecção, foram estabelecidas medidas restritivas de distanciamento social e contenção da mobilidade humana. Termos como *lockdown* e quarentena passaram a fazer parte de nosso vocabulário diário, empregados para nomear medidas sanitárias que passaram a ser adotadas ao redor do mundo na tentativa de conter o número de infectados e controlar a pandemia (Braga, Oliveira, & Santos, 2020; Brooks et al., 2020; Freitas, Napimoga, & Donaliso, 2020; Oliveira et al., 2020a, 2020b, 2020c; Silva, 2020).

A agenda de saúde se viu repentinamente desafiada como poucas vezes se viu na história da humanidade. A nova situação sanitária pressionou o sistema de saúde de uma forma inusitada e o mundo ingressou em uma crise global sem precedentes. Os(as) profissionais da saúde foram os primeiros a sentirem o impacto dos efeitos disruptivos da exposição continuada a situações estressantes (Oliveira-Cardoso et al., 2020; Santos, Oliveira, & Oliveira-Cardoso, 2020). De imediato, mesmo aqueles que não estavam na linha de frente do combate à COVID-19 tiveram que se adaptar rapidamente às mudanças que se fizeram necessárias nos atendimentos, que passaram a ocorrer majoritariamente no ambiente *on-line* (Scorsolini-Comin, Rossato, & Santos, 2020). Com a comunidade dos(as) psicólogos(as) não foi diferente; assim como ocorreu com os(as) demais profissionais de saúde, também tivemos que enfrentar os desafios da transição dos cuidados para o ambiente *on-line*.

Paralelamente ao avanço descontrolado da pandemia em nosso país, graças à negligência criminosa do governo federal na

gestão da crise sanitária, logo começaram a ser percebidos indícios preocupantes de que uma outra “epidemia” estava em curso, acompanhando a infecção que estava dizimando grande parte da população vulnerável. Trata-se de uma crise de saúde mental, evidenciada por um aumento significativo de sintomas psicológicos. O incremento na prevalência de sofrimento psicológico e o agravamento de transtornos mentais preexistentes indicavam a necessidade urgente de adotar medidas para mitigar as repercussões psíquicas da situação emergencial. Isso reforçou a necessidade de planejar estratégias para retomar a continuidade dos atendimentos psicológicos presenciais interrompidos abruptamente nos primeiros meses de pandemia.

Neste capítulo pretendemos discorrer sobre o processo histórico da regulamentação do uso das TICs como ferramentas mediadoras do atendimento psicológico no cenário da Psicologia brasileira, bem como descrever as mudanças desencadeadas pela crise sanitária deflagrada pela pandemia da COVID-19. Para contextualizar o problema, é importante lembrarmos que a preocupação com a regulamentação das práticas psicológicas *on-line* tem uma história de pelo menos 25 anos e que, portanto, seu percurso é anterior à emergência sanitária e acompanhou o avanço da revolução tecnológica e a explosão das redes sociais digitais nas últimas décadas.

A primeira menção à utilização das TICs em uma resolução do CFP foi publicada em 20 de fevereiro de 1995 e versava sobre a prestação de serviços psicológicos por via telefônica. Essa normativa veio em resposta às discussões que se iniciavam na época, suscitadas por preocupações quanto aos rumos – possíveis caminhos e descaminhos – da profissão na era digital. Mediante o exame de anúncios publicados em jornais da época que ofereciam serviços de “Tele-Ajuda” e “Tele-Aconselhamento”, práticas ainda não referendadas no campo de atuação da Psicologia, a Resolução CFP 002/1995 vetava ao(à) psicólogo(a) prestar serviço ou mesmo vincular seu título a serviços de teleatendimento:

CONSIDERANDO análise efetivada pela Câmara de Orientação e Fiscalização sobre anúncios publicados em jornais relativos a serviços tais como Tele-Ajuda, Tele-Aconselhamento e similares; (...) RESOLVE: Art. 1º - Incluir a alínea 'o' no Art. 02 do Código de Ética Profissional do Psicólogo, Resolução CFP 002/87 de 15 de agosto de 1987 com a seguinte redação: Art. 2º - Ao Psicólogo é vedado: 0) prestar serviços ou mesmo vincular seu título de Psicólogo a serviços de atendimento psicológico via telefônica (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 1995).

Mais do que educativa, a intenção era notoriamente corretiva, no sentido de prevenir e mesmo conter possíveis práticas consideradas abusivas e não referendadas por conhecimento científico, de modo a preservar o prestígio e a credibilidade da ciência psicológica junto à população. Posteriormente, em 1997, as Resoluções CFP 010/1997 e 011/1997, apesar de não abordarem diretamente as TICs, permitiram o início de pesquisas e atendimentos psicológicos que fizessem uso desses dispositivos para comunicação a distância.

A Resolução CFP 010/1997 restringiu a autorização para divulgação de serviços psicológicos a técnicas ou práticas já reconhecidas pela categoria, porém, permitiu a utilização de técnicas não reconhecidas como estratégia complementar ao atendimento psicológico, desde que: (a) respeitassem as diretrizes da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre pesquisa com seres humanos; (b) considerassem os princípios do Código de Ética Profissional do Psicólogo; (c) houvesse comprovação, junto ao Conselho Regional de Psicologia (CRP), da adequada habilitação do(a) profissional para a aplicação do procedimento proposto e do registro da declaração do cliente, que deveria expressar o conhecimento do caráter experimental da técnica e da prática propostas. Publicada no mesmo ano, a Resolução CFP 011/1997 legitimou a realização de pesquisas com métodos e técnicas não reconhecidos pela Psicologia, desde que

considerassem também as diretrizes da Resolução CNS 196/96, como a declaração de consentimento expresso do(a) participante da pesquisa e a garantia de que não haveria qualquer remuneração pelo serviço oferecido ou obtenção de honorários pagos pela população assistida.

Pieta e Gomes (2014) realizaram uma revisão da literatura buscando compreender os recursos e limitações do atendimento psicoterápico mediado pela internet no Brasil nesse período histórico no qual a prática da psicoterapia *on-line* era permitida somente no formato de pesquisa. Os resultados mostraram similaridade entre as intervenções *on-line* e presencial, mostrando a efetividade dos dois modelos. Os autores chamam a atenção para o fato de que a maioria dos estudos revisados era centrada em uma abordagem específica: a terapia cognitivo-comportamental (TCC). Considerando essa ressalva, concluem que a psicoterapia *on-line* requeria maiores investigações, em especial para compreender quais pacientes podem se beneficiar, como as diferentes abordagens podem ser adaptadas para a modalidade remota e quais os cuidados necessários para implementar essa prática. Os autores sugerem que os esforços deveriam ser voltados não para a proibição da psicoterapia *on-line*, mas para a sua efetiva regulamentação.

Em 2000, a Resolução CFP 003/2000 adotou termos como E-terapia e Cyberterapia para nomear o atendimento psicológico mediado por computador, até então permitido apenas para fins de pesquisa. Além disso, tal resolução contemplou os direitos e deveres do(a) usuário(a) e do(a) pesquisador(a), como, por exemplo, o direito ao sigilo quanto às informações fornecidas e à preservação da identidade, possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento e o direito a ser informado(a) imediatamente em caso de comprometimento ou violação da regra de confidencialidade. No que concerne à divulgação de práticas anunciadas por psicólogos(as) em meios de comunicação de massa, foi definido que qualquer menção ao atendimento psicoterapêutico mediado por computador deveria explicitar a natureza experimental dessa prática.

Além disso, a Resolução CFP 003/2000 foi a primeira a estabelecer quais serviços psicológicos poderiam ser oferecidos por psicólogos(as) por meio de computadores, desde que tivessem finalidade não psicoterapêutica: (a) Orientação psicológica e afetivo-sexual, desde que com atendimentos pontuais e informativos; (b) Orientação profissional; (c) Orientação de aprendizagem e Psicologia Escolar; (d) Orientação ergonômica; (e) Consultorias a empresas; (f) Reabilitação cognitiva, ideomotora e comunicativa; (g) Processos prévios de seleção de pessoal; (h) Utilização de testes informatizados devidamente validados; (i) Utilização de *softwares* informativos e educativos com resposta automatizada.

Ainda segundo a Resolução CFP 003/2000, para propor essas modalidades de atendimento, o(a) psicólogo(a) deveria ter uma identificação eletrônica conferida pelo CFP, que deveria constar na página *on-line* do(a) profissional juntamente com um *link* de acesso à página do CFP, onde poderia ser acessado o texto integral da resolução e a lista dos *sites* cadastrados que estavam em situação regulamentada. Para concessão dessa identificação, o(a) psicólogo(a) deveria submeter ao Conselho Regional de Psicologia (CRP) um requerimento detalhando a natureza do serviço a ser prestado, sua qualificação para tal e o endereço eletrônico para acesso do serviço. A certificação conferida pelo Conselho era gratuita e deveria ser renovada a cada período de tempo. No caso de pesquisas, a certificação própria para essa finalidade deveria ser obtida por meio de requerimento, no qual deveria constar claramente a natureza da pesquisa.

Considerando as exigências expostas, o Art. 7º da Resolução CFP 003/2000 estabeleceu a criação e manutenção de uma “Comissão Nacional de validação, acompanhamento e fiscalização dos *sites*”, a ser criada durante os primeiros cinco anos após a publicação da resolução. No mesmo ano foi publicada a Resolução CFP 06/2000, que instituiu a Comissão Nacional de Credenciamento e Fiscalização de Serviços de Psicologia pela Internet, com as seguintes atribuições:

I - Desenvolver critérios, por meio de rigorosa análise e coleta de informações qualificadas, para avaliar a qualidade dos serviços psicológicos oferecidos pela internet;

II - Acompanhar o credenciamento e fiscalizar os *sites* de atendimento psicoterapêutico mediado pelo computador;

III - Acompanhar a certificação dos *sites* de pesquisa sobre atendimento mediado pelo computador que tenham sido aprovados por Comitê de Ética em Pesquisa reconhecido pelo CFP.

Na breve exposição que fizemos deste percurso, resta evidente o esforço de construção de um arcabouço normativo e técnico para dar conta das demandas surgidas com o advento das novas tecnologias que, inevitavelmente, influenciam a produção de subjetividades e modificam a relação entre os saberes e as técnicas das profissões em geral, incluindo a Psicologia.

Em 2003, a Resolução CFP 003/2003 alterou a redação de dois incisos da resolução anterior, um referente ao Art. 5º e outro ao Art. 6º. Porém, as mudanças não provocaram alterações nos serviços que poderiam ser prestados, nem nos procedimentos necessários para solicitar a identificação eletrônica. O inciso modificado do Art. 5º explicitou que o fornecimento da identificação eletrônica ocorreria após a confirmação de que o serviço a ser prestado estava em conformidade com a Resolução CFP 003/2000.

Publicada dois anos mais tarde, a Resolução CFP 012/2005 revogou a Resolução CFP 003/2000. Apesar de não implicar modificações substanciais quanto aos serviços que poderiam ser oferecidos, instituiu-se que o requerimento da identificação eletrônica, que autoriza a prestação de serviços *on-line* (desde que não sejam psicoterapia), deveria ser providenciado exclusivamente via *site* do CFP. Além disso, estabeleceu a Comissão Nacional de Credenciamento de *Sites* como responsável por avaliar os requerimentos impetrados para aquisição da certificação, cabendo aos CRPs a fiscalização desses serviços mediados por computador, além de adotar procedimentos de orientação e de controle que permitissem detectar e coibir qualquer irregularidade.

Em 2012 foi publicada a Resolução CFP 011/2012, que provocou grandes mudanças, com uma descrição mais detalhada sobre os serviços a serem prestados, a validade do credenciamento para prestação dos serviços via TICs e especificações sobre a estrutura do *site* que deveria ser utilizado para a realização do atendimento.

Ficou estabelecido que os seguintes serviços poderiam ser prestados via TICs:

a) Orientações psicológicas de diferentes tipos, sendo caracterizados como orientação os atendimentos realizados em até 20 encontros presenciais ou virtuais, síncronos ou assíncronos, processos prévios de seleção de pessoal e aplicação de testes psicológicos devidamente regulamentados.

b) Supervisão, de forma eventual ou complementar a processos de formação profissional presencial.

c) Atendimento eventual de clientes em trânsito ou momentaneamente impossibilitados de comparecerem ao encontro presencial.

Estudo analisou essa Resolução CFP 011/2012, comparando-a com normativas internacionais (Siegmund, Janzen, Gomes, & Gauer, 2015). Os autores pontuaram que a atualização da resolução realmente avançou, ao permitir a orientação psicológica *on-line*, ainda que limitada a 20 sessões. Os resultados indicaram que o atendimento *on-line* já estava bem estabelecido em outros países, com cuidados técnicos e éticos bem definidos. Ressaltaram que alguns pontos da resolução precisavam ser melhor explicados e argumentaram que seria interessante algum tipo de certificação para psicólogos(as) que realizavam atendimento *on-line*.

Além disso, ainda segundo a Resolução CFP 011/2012, o(a) psicólogo(a) deveria especificar quais recursos tecnológicos seriam utilizados para garantir o sigilo das informações, bem como informar o(a) cliente sobre tais cuidados. Para realização dos atendimentos era necessário o cadastramento prévio, junto ao CRP, dos serviços a serem oferecidos. Para realizar o cadastro, o(a) psicólogo(a) deveria manter um *site* exclusivo para a oferta de

serviços psicológicos na internet. No *site*, era necessário fazer constar o nome e número de registro profissional do(a) psicólogo(a) responsável técnico pelo atendimento oferecido, assim como de todos os(as) psicólogos(as) que prestavam serviço pelo mesmo *site*. Também deveria ser informado o número máximo de sessões permitidas, além de manter visíveis os *links* para o Código de Ética Profissional do Psicólogo e para o *site* do CRP e do CFP nos quais constavam o cadastro do *site*. Além disso, não era permitido incluir qualquer outro *link* para *sites* que não esses mencionados na resolução. Também foi estabelecido que a permissão de funcionamento do *site* teria validade por três anos e que quaisquer mudanças na *homepage* e/ou nos serviços prestados deveriam ser informadas ao CRP. Até então, o atendimento psicoterapêutico via TICs permanecia como modalidade a ser utilizada exclusivamente em caráter experimental.

Pesquisa realizada por Siegmund e Lisboa (2015) com profissionais de Psicologia que utilizavam esses *sites* de atendimento regulamentados pelo CFP, com o objetivo de investigar a percepção de psicólogos(as) sobre a relação estabelecida com os(as) pacientes na modalidade *on-line*. Os resultados mostraram que as queixas trazidas pelos pacientes são diversas e semelhantes às da clínica presencial, e que a modalidade de trabalho *on-line* é secundária, complementar à atividade principal que é o atendimento presencial, e que são poucos os clientes que aceitam o atendimento *on-line*. Como pontos negativos do formato remoto foram pontuados: a impessoalidade e a dificuldade de se fazer uma avaliação mais completa, uma vez que a interação corporal é restrita. Não obstante essas limitações, todos os participantes afirmaram acreditar que é perfeitamente factível estabelecer um vínculo terapêutico apropriado com o paciente.

Este último achado, que sugere a manutenção da qualidade do vínculo terapêutico na modalidade *on-line*, foi corroborado pelo estudo de Rodrigues e Tavares (2016). Esses autores reforçam ainda que havia, naquele momento histórico no qual emergiu a Resolução CFP 011/2012, uma necessidade de mais orientações do CFP, que

poderia restringir esse tipo de intervenção para profissionais com especialização clínica e com tempo mínimo de prática presencial, além de fornecer cursos de formação para o atendimento *on-line*, garantindo a capacitação dos(as) psicólogos(as).

Em 2018 foi publicada a Resolução CFP 011/2018, que ampliou as possibilidades de atuação e facilitou os mecanismos para obtenção do cadastro profissional e para a prestação do serviço *on-line*. Atendimentos em psicoterapia *on-line* passaram a ser permitidos, sem restrições quanto ao número de sessões. A manutenção de um *site* próprio do(a) profissional para os atendimentos deixou de ser uma exigência. Tornou-se obrigatório o cadastro no *site* E-Psi, no qual o(a) psicólogo(a) deveria especificar os tipos de atendimentos a serem prestados e as ferramentas utilizadas. Também deveria indicar o público-alvo dos atendimentos, bem como se ocorreriam de maneira síncrona, assíncrona ou híbrida. Após a efetivação do cadastro, o(a) profissional deveria esperar a autorização do CFP para dar início aos atendimentos. O cadastro deveria ser renovado anualmente no *site* E-Psi.

Destacamos, a seguir, cinco artigos cruciais da Resolução CFP 011/2018, a fim de ponderar sobre as mudanças ocorridas devido à pandemia de COVID-19. São eles: Art. 3º, Art. 4º, Art. 6º, Art. 7º e Art. 8º.

- 1) O Art. 3º estabelece que a realização dos serviços psicológicos via TICs está condicionada ao cadastramento prévio pelo E-Psi e sua respectiva autorização.
- 2) O Art. 4º estipula como falta disciplinar a realização de atendimentos via TICs sem o cadastramento adequado estipulado no Art. 3º.
- 3) O Art. 6º considera inadequado o atendimento por meios das TICs no caso de urgências e emergências, podendo ocorrer apenas quando essa modalidade for usada para fornecer suporte técnico às equipes presenciais de atendimento.

4) Os Art. 7º e 8º vedam o atendimento via TICs de pessoas ou grupos em situação de emergência e desastres e no caso de violação de direitos ou violência.

A Resolução CFP 011/2018 se manteve válida até o dia 26 de março de 2020, quando, impulsionada pela crise sanitária deflagrada pela COVID-19, foi publicada a Resolução CFP 004/2020. A pandemia deu visibilidade a uma realidade que até então estava ofuscada. Por um lado, mostrou que os(as) psicólogos(as) brasileiros(as) não estavam habituados ao atendimento na modalidade *on-line* (Bittencourt et al., 2020). Por outro lado, houve aumento da procura por este tipo de atendimento desencadeado pelas circunstâncias da pandemia, e conseqüentemente houve necessidade de adequações nas normatizações e de criação de plataformas para suprir a demanda de atendimento (Xavier, Silva, Lima, Bezerra, & Ricarte, 2020).

Interpelado pelo cenário pandêmico, o CFP promulgou a Resolução CFP 004/2020, na qual o cadastro no *site* E-Psi continuou sendo requisitado durante o período de pandemia. No entanto, prevendo-se a sobrecarga do sistema, não se impunha mais a necessidade de aguardar aprovação para dar início aos atendimentos *on-line*. Além disso, a nova resolução revogou, em caráter temporário (até que nova resolução fosse publicada), os artigos 3º, 4º, 6º, 7º e Art. 8º da Resolução 011/2018, anteriormente descritos.

A partir dessa contextualização histórica, podemos notar que as mudanças implementadas em sucessivas resoluções do CFP ocorreram de maneira a cada vez mais abarcarem a evolução acelerada das tecnologias, com suas novas possibilidades, ainda que de forma cautelosa e sempre prezando práticas respaldadas e validadas por resultados de pesquisas. Além disso, as resoluções contam com descrições detalhadas sobre os motivos que levaram às decisões e normas instituídas. Por exemplo, a Resolução CFP 011/2018 não indica um aplicativo *on-line* específico para realização dos atendimentos, por considerar que as tecnologias sofrem mudanças intensas e rápidas. Torna-se mais proveitoso, portanto, orientar os(as)

psicólogos(as), antes de derem início a essa modalidade de atendimento, a buscarem ferramentas digitais que garantam a segurança e o sigilo das informações, enquanto estiverem pesquisando sobre as tecnologias e aplicativos disponíveis.

Esse panorama histórico da incorporação das TICs nas resoluções que orientam a prática profissional dos(as) psicólogos(as) brasileiros(as) contribui para a compreensão das mudanças impostas, inclusive, pela pandemia da COVID-19 nos atendimentos *on-line*. Ao se ajustarem à nova realidade pandêmica, muitos(as) profissionais da Psicologia passaram a oferecer, de forma compulsória, o atendimento *on-line* para clientes que antes eram atendidos presencialmente. Tais adaptações ocorreram em curto espaço de tempo e em caráter emergencial, o que exigiu uma série de adequações e negociações de aspectos práticos, como escolha de plataforma digital, domínio do uso de equipamentos, manejo das alterações do *setting*, bem como o ajustamento quanto aos aspectos subjetivos, como cuidados éticos, mudanças na relação terapêutica e familiaridade com a modalidade de atendimento *on-line*. Por conseguinte, fez-se necessário elaborar nova Resolução CFP 004/2020, a fim de fornecer informações qualificadas e suporte aos profissionais que, no cenário pandêmico, manifestaram inúmeras dúvidas e inseguranças suscitadas pela transição para os atendimentos psicológicos intermediados pelas TICs.

Muitos foram os desafios enfrentados pelos(as) profissionais nesse percurso de transição do presencial para o *on-line*. Grande parte da categoria dos(as) psicólogos(as) não se sentia preparada para esse momento (Cosenza, Pereira, Silva, & Medeiros, 2021). Ao investigarem tais desafios, por meio de uma revisão sistemática da literatura, Bossi e Sehaparini (2021) sintetizaram os seguintes resultados: a videoconferência foi a TIC mais utilizada; as dificuldades mais referidas foram a garantia de um espaço adequado para o atendimento que assegure o conforto da dupla (tanto para o terapeuta, como para o paciente); a modificação introduzida na relação terapêutica, com a dificuldade de aproximação afetiva e a adaptação ao novo ritmo das sessões. Os autores reforçaram a necessidade de

continuidade do aprimoramento do trabalho psicológico na modalidade *on-line*. Consenza et al. (2021) corroboram essa necessidade de capacitação para os profissionais que atuam em Telepsicologia. Apesar de terem feito a transição para o atendimento remoto em função da pandemia, grande parte ainda apresenta muitas dúvidas sobre o uso das TICs.

O conhecimento dos desafios enfrentados pelos(as) psicólogos(as) contribui para a expansão da discussão sobre os limites éticos e de proteção da confidencialidade dos atendimentos *on-line*, abordando questões que até então eram debatidas considerando-se apenas a modalidade presencial de atendimento. Com a transição para o atendimento a distância, surgem novos e inesperados questionamentos que desafiam a categoria. Por exemplo, como garantir que o cliente não está gravando a sessão? Quais os dispositivos de controle do *setting* terapêutico que os(as) psicólogos(as) realmente dispõem na modalidade *on-line*? Como dividir a responsabilidade da proteção do sigilo dos dados entre profissional e paciente? Como negociar tais questões do ponto de vista ético e não apenas com formalismo técnico?

Considerações Finais

Observamos alguns dos impactos imediatos gerados pelas mudanças que atravessaram abruptamente o exercício do atendimento psicológico no cenário da pandemia, como o aumento do número de profissionais cadastrados no E-Psi e o crescimento significativo da frequência e volume de atendimentos realizados com recursos *on-line* pelos(as) profissionais.

Mais do que apenas buscar respostas práticas, de caráter instrumental, o que se busca é impulsionar reflexões, expansões e adaptações da prática profissional, que sofreu alterações radicais, precipitadas ou aceleradas com a instalação da pandemia. Consideramos, assim, que as reverberações provocadas pela crise sanitária levaram à necessidade de atualizações urgentes da prática

profissional, algumas dramáticas. Essas mudanças aconteceram de maneira súbita e imediata, sem que se tivesse o tempo necessário para refletir sobre suas implicações e consequências. Assim, é urgente que se produza conhecimento sobre o assunto, de modo a qualificar as reflexões e apontar direções para a superação dos desafios. Toda mudança drástica em relação ao que se tinha estabelecido anteriormente como padrão normativo, tradição ou cânone, requer um tempo necessário de reflexão, com vistas ao amadurecimento da revisão da prática profissional. A atualização das práticas e saberes *psis* encontra-se, portanto, em processo e os cursos de formação deverão levar em consideração essa nova realidade, incorporando na grade curricular conteúdos relacionados aos atendimentos mediados por TICs.

Por fim, percebemos que existem considerações psicológicas específicas para dar sustentação ao atendimento e às práticas dos(as) psicólogos(as) no formato *on-line*. Contudo, parte dos questionamentos apresentados pelos(as) profissionais são de nível intrapessoal, a começar pela ruptura compulsória com os modelos clássicos dos fazeres *psis*, o olhar sobre a expansão acelerada da vida em ambientes virtuais e as preocupações clínicas que decorrem dessas implicações nos processos de subjetivação. Por outro lado, questões relacionadas à organização do exercício da profissão em nosso país e os avanços incipientes da discussão sobre o uso das TICs em comparação com o aumento crescente do acesso da população às diferentes tecnologias nos últimos anos, também foram assinaladas como desafios a serem enfrentados.

Referências

- Bittencourt, H. B., Rodrigues, C. C., Santos, G. L., Silva, J.B., Quadros, L. G., Mallmann, L. S., Bratkowski, P. S., & Fedrizzi, R. I. (2020). Psicoterapia *on-line*: Uma revisão de literatura. *Diaphora*, 9(1), 41-46. <https://doi.org/10.29327/217869.9.2-6>

- Bossi, T. J., & Sehaparini I. (2021), Desafios na transição dos atendimentos psicoterápicos presenciais para *online* na pandemia de COVID-19: Revisão sistemática. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 23(1), 157-165.
- Braga, I. F., Oliveira, W. A., & Santos, M. A. (2020). "História do presente" de mulheres durante a pandemia da COVID-19: Feminização do cuidado e vulnerabilidade. *Revista Feminismos*, 8(3), 190-198. Recuperado de: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42459/23919>>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, J. G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cosenza, T. R. S. B., Pereira, E. R., Silva, R. M. C. R. A., & Medeiros, A. (2021). Desafios da Telepsicologia no contexto da atenção psicoterapêutica online durante a pandemia DE covid-19. *Research, Society and Development*, 10(4), e52210414482. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14482>.
- Freitas, A. R. R., Napimoga, M., & Donalisio M. R. (2020). Assessing the severity of COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 29(2), 1-5. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200008>
- Heidemann, L. A., & Oliveira, A. M. M (2010). Ferramentas *online* no ensino de ciências: Uma proposta com o Google Docs. *Física na Escola*, 111(2), 30-33. <http://hdl.handle.net/10183/116446>
- Kraut, R., Olson, J., Banaji, M., Bruckman, A., Cohen, J., & Couper, M. (2004). Psychological research online: Report of board of scientific affairs advisory group on the conduct of research on the internet. *American Psychologist*, 59(2), 105-117. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.105>
- Oliveira, W. A., Oliveira-Cardoso, E. A., Silva, J. L., & Santos, M. A. (2020a). Impactos psicológicos e ocupacionais das sucessivas

- ondas recentes de pandemias em profissionais da saúde: Revisão integrativa e lições aprendidas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37(200066), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200066>
- Oliveira, W. A., Magrin, J., Andrade, A., Micheli, D., Carlos, D., Fernandez, J., Silva, M., & Santos, M. (2020b). Violência por parceiro íntimo em tempos da COVID-19: *Scoping review*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(3), 606-623. <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210306>
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Andrade, A. L. M., Micheli, D., Fernández, J. E. R., Dellazzana-Zanon, L. L., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. (2020c). Adolescence in times of pandemic: Integrating consensus into a concept map. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 133-143. <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20200014>
- Oliveira-Cardoso, E. A., Silva, B. C. A., Santos, J. H., Lotério, L. S., Accoroni, A. G., & Santos, M. A. (2020). The effect of suppressing funeral rituals during the COVID-19 pandemic on bereaved families. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 28(3361), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.4519.3361>
- Pieta, M. A. M., & Gomes, W. B. (2014). Psicoterapia pela internet: Viável ou inviável?. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(1), 18-31. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100003>
- Resolução CFP nº 02/1995 do Conselho Federal de Psicologia. (1995). Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1995/02/resolucao1995_2.pdf>
- Resolução CFP nº 010/1997 do Conselho Federal de Psicologia. (1997a). Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1997/10/resolucao1997_10.pdf>
- Resolução CFP nº 011/1997 do Conselho Federal de Psicologia (1997b). Recuperado de: <<http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/03/resolucao1997-11.pdf>>
- Resolução CFP nº 003/2000 do Conselho Federal de Psicologia. (2000a). Recuperado de: <<https://www.crprs.org.br/upload/legislacao/legislacao40.pdf>>

- Resolução CFP nº 006/2000 do Conselho Federal de Psicologia. (2000b). Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2000/12/resolucao2000_6.pdf>
- Resolução CFP nº 010/2003 do Conselho Federal de Psicologia. (2003). Recuperado de: <<https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-10-2003-altera-a-resolucao-cfp-no-003-2000?origin=instituicao>>
- Resolução CFP nº 012/2005 do Conselho Federal de Psicologia. (2005). Recuperado de: <https://cadastro.site.cfp.org.br/docs/resolucao2005_12.pdf>
- Resolução CFP nº 011/2012 do Conselho Federal de Psicologia (2012). Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Resoluxo_CFP_nx_011-12.pdf>
- Resolução CFP nº 011/2018 do Conselho Federal de Psicologia. (2018). Recuperado de: <<https://e-psi.cfp.org.br/resolucao-cfp-no-11-2018/>>
- Resolução CFP nº 004/2020 do Conselho Federal de Psicologia. (2020). Recuperado de: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-4-2020-dispoe-sobre-regulamentacao-de-servicos-psicologicos-prestados-por-meio-de-tecnologia-da-%20informacao-e-da-comunicacao-durante-a-pandemia-do-covid-19?origin=instituicao&q=004/2020>
- Rodrigues, C. G., & Tavares, M. A. (2017). Psicoterapia *online*: Demanda crescente e sugestões para regulamentação. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 21(4), 735-744. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.29658>
- Santos, M. A., Oliveira, W. A., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2020). Inconfidências de abril: Impacto do isolamento social na comunidade trans em tempos de pandemia de COVID-19. *Psicologia & Sociedade*, 32(3), 1-19. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240339>
- Scorsolini-Comin, F., Rossato, L., & Santos, M. A. (2020). Saúde mental, experiência e cuidado: Implicações da pandemia de COVID-19. *Revista da SPAGESP*, 21(2), 1-6. Disponível em:

- <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000200001&lng=pt>
- Siegmund, G., Janzen, M. R., Gomes, W. B., & Gauer, G. (2015). Aspectos éticos das intervenções psicológicas online no Brasil: Situação atual e desafios. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 20(3), 437-447. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v20i3.28478>
- Siegmund, G., & Lisboa, C. (2015). Orientação psicológica *on-line*: Percepção dos profissionais sobre a relação com os clientes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(1), 168-181. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312012>
- Silva, A. A. M. (2020). On the possibility of interrupting the coronavirus (COVID-19) epidemic based on the best available scientific evidence. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 23(11), 1-3. <https://doi.org/10.1590/1980-5497202000021>
- World Health Organization. (2020, December 3). *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak*. Recuperado em 5 de abril, 2021, de <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>
- Xavier, M. P., Silva, A. M. P. M., Lima, C. F., Bezerra, M. C. S., & Ricarte, M. D. (2020). Aspectos psicológicos da pandemia e os desafios de um projeto de apoio a emergências *online*. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 25(3), 358-366. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20200036>

Capítulo 2

Memórias sobre momentos marcantes vividos em terapia de casal

Gabriela Maldonado Farnochi

Carla Guanaes-Lorenzi

Cintia Bragheto Ferreira

A terapia de casal é ainda pouco difundida comparativamente a outras modalidades terapêuticas, mas pode oferecer auxílio importante a casais no enfrentamento de desafios e problemas cotidianos. Neste capítulo, buscamos apresentar a terapia de casal a partir de uma orientação construcionista social e refletir como a compreensão de momentos marcantes vividos no processo terapêutico pode ser um recurso útil para pensarmos a produção e mudança de sentidos. Como ilustração, apresentamos resultados de uma pesquisa feita com casais sobre momentos marcantes vividos em terapia de casal de orientação construcionista social. A partir disso, discutimos porquê estes se tornaram memoráveis, a influência do terapeuta nestes momentos e sua relação com algumas mudanças alcançadas no processo terapêutico.

A Terapia de Casal em uma Orientação Construcionista Social

A terapia de casal é uma modalidade terapêutica que se desenvolveu na segunda metade do século XX, quando profissionais que trabalhavam com indivíduos, geralmente em abordagens psicanalíticas, começaram a refletir sobre possibilidades de se considerar o casal como uma unidade de

cuidado (Satir, 1995). A partir disso, distintas abordagens começaram a se desenvolver, sendo o campo hoje marcado por uma diversidade de referenciais teóricos, tais como o cognitivo-comportamental, o sistêmico e o pós-moderno/construcionista social, além do psicanalítico (Féres-Carneiro & Diniz-Neto, 2008; Costa, 2010). Cada um desses referenciais se caracteriza em função de descrições específicas sobre o que é um casal e sobre os problemas ou desafios que estes vivenciam, com implicações para os modos de manejo terapêutico. Ou seja, o que caracteriza a clínica em cada uma dessas abordagens é descrito por linguagens próprias a cada enquadre teórico-epistemológico.

Neste capítulo, privilegamos uma leitura da terapia de casal a partir das contribuições do construcionismo social, um movimento crítico em ciência que passa a adentrar o campo da psicologia e, especificamente, da terapia familiar e de casal a partir da década de 80 (Gergen & McNamee, 2020). Segundo Moscheta (2014), a pós-modernidade é o contexto para emergência do discurso construcionista social, pela crítica que engendra às metanarrativas explicativas sobre o mundo, isto é, a possibilidade de se sustentar a existência de uma única verdade, correspondente ao conhecimento objetivo da realidade. Em contraste, a pós-modernidade questiona a possibilidade de acesso a uma única verdade, priorizando discursos múltiplos e a análise de seus efeitos.

As correntes construcionistas sociais avançaram no campo da terapia familiar e de casal propondo novas metáforas para compreender o processo terapêutico, sobretudo considerando a terapia como um processo conversacional/dialógico de reconstrução de significados (Grandesso, 2011). Para fins didáticos, apoiamo-nos no contraste construído por Grandesso (2018) entre a ênfase moderna e pós-moderna em terapia. Em uma ênfase moderna, o terapeuta é aquele capaz de resolver os problemas que o cliente apresenta, de forma a diminuir o sofrimento e oferecer diferentes caminhos. Para que isso aconteça, é importante definir qual é o problema, quais são as causas e oferecer estratégias de enfrentamento (Grandesso, 2018). Nesta vertente, o terapeuta

ocupa uma posição central, um lugar de saber, no qual ele deve interpretar o sintoma e o significado de determinado comportamento para que seja possível definir estratégias de intervenção. A terapia, nesse contexto, se apoia nos princípios da objetividade, racionalidade e de algumas diretrizes apresentadas com *status* de verdade.

Em contraste, a virada epistemológica pós-moderna tem como base a ideia de construção social, ressaltando que aquilo que conhecemos como realidade é construído relacionalmente e por meio da linguagem (Moscheta, 2014; Grandesso, 2018). Nesse sentido, o terapeuta deixa de ser aquele que tem o saber, não é mais o especialista em diagnosticar os problemas, suas causas e soluções. A terapia passa a ser vista como uma ação social. Os problemas não são intrínsecos ao indivíduo, à família ou ao casal. Passam a ser compreendidos no campo do significado e das relações, de forma que novos significados possam ser construídos relacionalmente e as possibilidades ampliadas (Anderson, 2009; Grandesso, 2018).

A terapia de casal em uma orientação construcionista social se apresenta como um “contexto organizador de um diálogo qualificado”. Para que essa conversação seja terapêutica, ela deverá impulsionar os indivíduos para reescreverem a experiência vivida a partir de “novos marcos de sentido” (Grandesso, 2011), de forma que eles possam compreender o processo de construção compartilhada de significados. Dessa forma, é possível se posicionarem de diferentes formas em relação ao outro, ganhando terreno em territórios de suas vidas antes apenas dominados pelo problema.

O construcionismo social não propõe um método de terapia (Gergen & Warhuss, 2001). A terapia orientada pelo construcionismo social é sensível à invenção de formas de conversar que possam ampliar as possibilidades de as pessoas conviverem com problemas que considerem desafiadores. Essas formas são reconhecidamente elaboradas a partir dos fundamentos e práticas da Terapia Narrativa (White, 2012) e das Práticas Colaborativas e Dialógicas (Anderson, 2009), dentre outras.

Os casais tendem a buscar terapia na tentativa de alcançarem uma convivência mais pacífica e com mais diálogo, inclusive para além do espaço terapêutico (Grandesso, 2006). Nesse caminho, os terapeutas orientados pela posição construcionista social convidam os casais a contarem suas descrições sobre ser casal. Esse convite auxilia na localização histórico-social e cultural dos valores e das práticas de relacionamento vigentes na relação, favorecendo a construção do contexto das conversas subsequentes.

As noções de casal e de *self* são construções sociais e, por isso, estão sempre em transformação. Na contemporaneidade, os casais passaram a se escolher livremente, interessados na descoberta do cotidiano do parceiro amoroso, em experimentarem emoções novas, e ao mesmo tempo, na expectativa de que partes de si mesmo sejam destacadas na relação (Grandesso, 2006). Nesse percurso, ser casal passa por processos de continuidade e mudança. Ao mesmo tempo que os casais necessitam de abertura para novos ajustes na relação, eles também necessitam de uma manutenção da identidade relacional e da preservação do vínculo (Grandesso, 2006).

A passagem para a pós-modernidade abre possibilidades para o entendimento do sistema terapêutico como um sistema linguístico. A linguagem é construtora da realidade, o que leva terapeutas a valorizarem a linguagem em ação e o contexto de cada conversa (Paschoal & Grandesso, 2014). Nas palavras de Anderson (2009) “sistemas humanos são sistemas relacionais que se baseiam em interação e linguagem” (p.61). Um sistema de terapia é aquele em que pessoas se juntam para gerar significado umas com as outras. A partir disso, os problemas podem ser considerados organizadores de sistemas, e não os sistemas serem vistos como produtores de problemas (Anderson, 2009). Com essa afirmação, a autora busca se distanciar de perspectivas estruturalistas no campo da terapia familiar e de casal, que consideram o sistema como existente em si mesmo, com determinadas características e modos de funcionamento. Para Anderson (2009), ao contrário, os sistemas se formam quando as pessoas conversam sobre aquilo que é relevante para elas, o que inclui as conversas sobre problema e sua solução. “Uma definição de

problema é uma posição que alguém toma. É um significado que alguém atribui, uma narrativa que alguém desenvolveu. Acredito que cada problema seja único para a matriz de comunicação e linguagem da qual ele se origina” (Anderson, 2009, p.63).

O terapeuta recebe casais que se organizam discursivamente em torno de um problema (Anderson, 2009). São casais que frequentemente demonstram formas repetitivas de relacionamento, que os impedem de explorarem novos jeitos de se relacionarem (Paschoal, Leão, & Reis, 2017). O foco dessa forma de trabalho clínico não está no conteúdo – problemas e soluções –, mas no processo por meio do qual se conversa sobre algo (Paschoal, et al. 2017). O que importa no sistema terapêutico é sua definição como um sistema produtor de sentido.

O espaço terapêutico se torna potente na medida do quanto ele pode ofertar espaços para as conversas se manterem ativas. O diálogo é capaz de ampliar identidades e abrir espaço para o novo (Anderson, 2017). Contudo, é um diálogo relacional em que participam pelo menos um terapeuta e um cliente (Anderson, 2009). Sendo assim, ao produzirem sentidos uns com os outros, novos temas e entendimentos são conjuntamente produzidos possibilitando a ressignificação de problemas e até mesmo a dissolução deles.

Ao aceitarem o convite para conversarem sobre suas diferenças de crenças, diversidade de sentimentos e visões de mundo, os casais ganham possibilidades para descreverem a relação a partir de uma visão conjunta e mais associada a sentidos de vida relacional (Grandesso, 2006). Contudo, a criação de novas narrativas apenas se dá a partir da ruptura de narrativas repetitivas (Grandesso, 2011) e da mudança de uma escuta paralisante para uma escuta apreciativa (Paschoal, et al. 2017).

Os momentos de ruptura e as ações do terapeuta podem, então, ser associados aos momentos de mudança em terapia (Paschoal, et al. 2017). As mudanças no campo da terapia de casal tendem a ocorrer não apenas na relação conjugal, mas também em cada indivíduo que compõe o casal, ampliando as noções de *self* individual também (Grandesso, 2011).

Momentos Marcantes: O que nos Afeta?

Dentre os autores sensíveis às proposições construcionistas, temos nos interessado por aqueles dedicados à compreensão da comunicação dialógica. Buscamos especialmente recursos na proposta de John Shotter e Arlene Katz sobre poética social e comunicação terapêutica (Katz & Shotter, 1996; Shotter & Katz, 1998; Shotter, 2017; Guanaes, 2006; Guanaes-Lorenzi, 2017).

Segundo Katz e Shotter (1996), o termo poética social significa “dar forma a algo ou alguma coisa” e pode ser usado para pensar o processo de produção de sentidos, com ênfase no que se passa entre as pessoas, quando, pela qualidade do relacionamento vivido, encontram a possibilidade de dar forma ou sentido a algo que, anteriormente ao encontro e ao diálogo estabelecido, se encontrava impedido de expressão (Guanaes, 2006).

Esta noção se apoia no entendimento de que o sentido não é uma realização individual, mas resultado de uma “ação-conjunta” (Shotter, 1993). O sentido daquilo que está sendo dito e do que é vivido entre interlocutores em uma interação é construído relacionamente, no espaço do “entre”, a partir do que um fala e do que o outro responde. O foco é na linguagem e na forma como os enunciados de um e de outro se relacionam para produção do significado (Guanaes, 2006; Shotter, 2017).

A prática da poética social destaca os processos discursivos, corporificados e relacionais de produção de sentido, lançando luz ao modo como as pessoas respondem umas às outras de forma espontânea e responsiva (Shotter & Katz, 1998; Shotter, 2017). Aplicada ao contexto terapêutico, a prática da poética social nos incita a prestar atenção às formas de fala e de interação entre o terapeuta-casal/terapeuta-família que favorecem a emergência de algo novo, como se o cliente se reorientasse em relação a fatos já vividos, podendo ressignificá-los (Katz & Shotter, 1996).

Geralmente, momentos de emergência de novos sentidos são vividos como marcantes afetivamente pelos clientes, pois abrem

possibilidades para novas formas de viver e de lidar com as situações (Katz & Shotter, 1996; Shotter & Katz, 1998). Podem também ser nomeados como “momentos de referência comum” (Shotter, 2017) e são acontecimentos raros, ainda que possam estar conectados a uma longa história conversacional ou de interação (Guanaes, 2006).

Momentos marcantes envolvem um tipo diferenciado de diálogo entre as pessoas, em que se cria um entendimento compartilhado e legitimado sobre aquilo que elas consideram relevante. Nas palavras de Guanaes (2006), “os momentos marcantes são centrais para um entendimento de como sentidos únicos podem emergir em uma interação, alterando assim as formas de as pessoas se relacionarem consigo mesmas e com o mundo ao seu redor” (p.75).

A poética social pode ser compreendida, assim, como uma forma de prática na qual terapeuta e cliente se envolvem em uma ação-conjunta de produção de novos significados, que permite a emergência da novidade como um gatilho para a mudança de sentido (Katz & Shotter, 1996; Shotter & Katz, 1998). Por meio da construção de conexões entre os eventos narrados em terapia, terapeuta e clientes podem chegar a soluções criativas para os problemas vividos (Guanaes, 2006).

Momentos marcantes acontecem como resultado de uma interação dialógica. Assim, não envolvem meramente a fala, mas linguagem como uma ação corporificada e responsiva. Inclui gestos, expressões faciais, postura, velocidade da fala, ritmo, enfim, a relação encarnada e responsiva da pessoa com o momento interativo que, por sua vez, é atravessado pela história das pessoas em interação e seus contextos (Shotter, 2017).

Além disso, momentos marcantes acontecem de forma espontânea. Não é possível planejá-los. Eles “simplesmente acontecem”, como algo que se vive “por outra primeira vez” (Shotter, 2017, p. 13). No entanto, o terapeuta pode criar contextos que facilitem a ocorrência deles, ao preparar o “cenário” para interações dialogicamente estruturadas - que se constituem como

terrenos férteis para que a mudança de significado possa acontecer (Shotter, 2017, Guanaes-Lorenzi, 2017). Adotar uma escuta cuidadosa e atenciosa e manter-se sensível à forma como as pessoas expressam seus sentimentos e emoções são exemplos de posturas que auxiliam a estruturar contextos dialógicos de interação.

Assim, compreender como momentos marcantes são vivenciados e a relação desses com mudanças experimentadas por casais que participaram de terapia de casal são objetivos do presente capítulo. Entendemos que dar visibilidade para como tais momentos acontecem pode contribuir com a prática profissional e enriquecer a compreensão do complexo processo de construção conversacional da mudança no contexto clínico. Como especialista do processo conversacional, cabe ao terapeuta focalizar o diálogo em desenvolvimento, investindo na construção de boas circunstâncias para a relação terapêutica se desenvolver. A atenção aos momentos marcantes pode instrumentalizar terapeutas para a construção da interação dialógica, contribuindo para a reflexão sobre como suas perguntas e ações participam do processo de construção do significado.

Memórias de Momentos Marcantes Vividos em Terapia de Casal

Para dar visibilidade a tais conceitos, relatamos a seguir alguns resultados de uma pesquisa de mestrado (Farnochi, 2021), na qual a primeira autora deste capítulo conduziu entrevistas com casais sobre momentos marcantes vividos em terapia de casal. A compreensão sobre poética social e processo terapêutico orientou o delineamento metodológico desta pesquisa, tanto em relação às formas de produção de dados (entrevistas), como de sua análise.

A pesquisa partiu do interesse em compreender como a mudança, enquanto uma realização conversacional, pode ocorrer em terapia de casal. Teve como objetivo compreender como casais significavam seu processo terapêutico, e foi desenvolvida por meio de entrevistas

individuais abertas, centradas na investigação de momentos vividos como marcantes. Por meio da exploração dos momentos marcantes lembrados pelos casais, a pesquisadora buscava construir um diálogo livre com os participantes, buscando compreender como o processo terapêutico havia sido significado por eles.

Seis casais heterossexuais, brancos, de classe média e alta, e com ensino superior completo participaram dessa pesquisa, embora esse não fosse um critério de inclusão no estudo. Para este capítulo, selecionamos e editamos narrativas de apenas dois casais, aqui identificados por nomes fictícios, considerando que seus relatos nos permitem ilustrar nosso argumento: a centralidade dos momentos marcantes na construção da mudança.

Júlia e Fábio: Construindo um Caminho para o Diálogo

Júlia (35 anos) e Fábio (37 anos) foram indicados por uma terapeuta de nossa rede de contatos. Eles estavam casados há cinco anos e procuraram a terapia por não conseguirem compreender a fala um do outro. A comunicação entre eles estava insuficiente devido ao excesso de trabalho que os acometia no dia a dia, prejudicando a relação. Os desentendimentos pareciam ser gerados pela ideia equivocada que um tinha do que o outro falava.

Queixavam-se do excesso de trabalho como um fator que trazia prejuízos para a comunicação do casal, diminuindo cada vez mais os momentos de diálogo sobre o relacionamento conjugal. Júlia queixava-se da dificuldade de ser entendida por Fábio. Mesmo quando optava por escrever cartas para ele, não se sentia compreendida. Questões das famílias de origem também pareciam influenciar a forma como eles agiam dentro do casamento. Júlia compartilhou que os dois tentavam criar a filha segundo seus próprios entendimentos, de modo a evitar seguir padrões herdados, seja da família dele, seja da família dela.

Na entrevista individual com Júlia, foi possível perceber o quanto a terapia tinha sido importante para que ela notasse que algumas

questões de desentendimento entre eles eram causadas por expectativas dela em relação ao parceiro, não correspondidas. Conforme seu relato, algumas situações vividas em sua infância tiveram grande impacto na forma como ela significava seus sentimentos e emoções. Assim, o momento marcante que elegeu como significativo em seu processo terapêutico aborda essa questão:

Pesquisadora: E durante esse processo você consegue me contar um momento marcante que você vivenciou durante a terapia?

Júlia: Assim, pra mim que ficou muito marcante foi que...elas [coterapeutas] iam perguntando as coisas assim e a gente ia respondendo, elas conduziam um pouco a conversa, né, e aí no final assim, no fechamento de uma sessão ela falou assim: “será que isso tudo que a Júlia está falando e está apresentando não significa um medo de ficar sozinha? Um medo de vocês se afastarem ou alguma coisa assim?” E isso ficou muito marcante pra mim, porque em muitas das nossas discussões eu nunca tinha pensado nisso, que tudo isso vem de um medo, porque aí isso me remeteu muito a história de vida, a infância, assim nesse processo de se sentir abandonada, sozinha (participante se emociona ao contar) e aí eu acho que veio muito disso né, desse processo assim que vem de lá de trás e canaliza nele. (...) Eu fiquei muito emocionada, aí eu chorei muito, eu só chorava... e aí o Fábio também falou que nunca tinha olhado por esse lado e aí ela perguntou se era isso mesmo que eu sentia, aí eu falei que sim, que eu nunca tinha conseguido externalizar assim desse jeito, dando um nome mesmo, um sentido todo pra isso, e ela conseguiu descrever isso, né?!

O momento marcante traz uma intervenção de uma das terapeutas, que provocou nela uma reflexão sobre suas experiências de vida. A partir disso, Júlia faz relação com a sua história de vida familiar, especificamente da infância, que favoreceu sua compreensão sobre algumas atitudes que têm com

seu parceiro. Ela passa a entender alguns problemas como sendo dela e não deles (como casal).

Júlia não hesita em identificar o momento marcante, o qual foi atravessado por emoções e sentimentos. Trata-se de algo “já sabido”, mas que ainda não havia sido externalizado desse “jeito”. Assim como diz Shotter (2017), algo parece ser vivido “por outra primeira vez” (p. 13), mas em um contexto diferente. Neste, Fábio aparece como testemunha das conexões que podem ser feitas por Júlia, o que sugere a vivência de um momento de referência comum. A participação da terapeuta é importante, pois dispara uma possibilidade de reflexão a partir de uma pergunta – que é colocada como uma oferta a ser ou não acolhida por Júlia. Por meio desta interação dialógica, Júlia consegue “dar um nome” a algo que já se fazia presente, mas ainda sem possibilidade de expressão (Katz & Shotter, 1996; Shotter & Katz, 1998; Guanaes, 2006).

Em sua entrevista, Fábio relata um momento distinto. Ele descreve vivências pessoais de ansiedade e angústia, e a busca da terapia como forma de minimizar seu sofrimento. Para ele, a terapia o ajudou a perceber o que era importante para ele no relacionamento, aspectos que ele gostaria de recuperar na relação, como companheirismo, apoio mútuo e cumplicidade. Em sua visão, essas percepções surgiram de um modo de trabalhar das terapeutas que, baseadas em metáforas, permitiam a ampliação e análise relacional das situações vividas:

Pesquisadora: E quando você lembra da terapia, assim, se eu te pedisse pra trazer um momento marcante, algo que foi muito importante assim pra você na terapia, você consegue pensar?”

Fábio: É.. teve alguns momentos que foram importantes, quando eu entendia o tanto que a Júlia esperava coisas de mim, entendeu? (...) Essa coisa de esperar o outro, né, e isso causa frustrações muitas vezes, então foi um ponto sobre frustrações né, que a gente tava discutindo. Quando eu esperava que ela fosse fazer alguma coisa por mim e ela não

fazia, então eu me frustrava; ou ela esperava que eu fizesse algo pra ela que eu não fazia e ela se frustrava (...)

Pesquisadora: E se eu te pedisse pra me falar como foi a participação do terapeuta na hora desse momento marcante que você me contou, como foi a interação entre você e a Júlia?

Fábio: Elas contavam algumas histórias assim, né, que...traziam alguns elementos de alguns textos assim que ilustravam muito bem as situações, sabe? Então eu vou lembrar de um agora que foi muito marcante, ficou muito marcado pra mim, que foi aquela não se se você já viu, acho que foi um texto do Rubem Alves, se não me engano, que ele fala da...do jogo do tênis e do frescobol, você conhece?

Pesquisadora: Não...acho que não.

Fábio: Depois você procura então, eu já conhecia, a Júlia acho que não conhecia. Quando duas pessoas vão jogar tênis, quando eu saco a bolinha de tênis eu quero que o outro erre, então é uma disputa entendeu? Já no frescobol não, no frescobol você tem que jogar a bolinha de um jeito que fique fácil da pessoa pegar e te devolver e aquilo vira um jogo de troca, entendeu? A bolinha não pode cair, no jogo de tênis você tem que fazer o outro errar, enquanto que no frescobol você tem que fazer o outro acertar pra ele poder te devolver. Então, isso seria uma metáfora que foi usada lá que eu acho que simbolizou muito o que era a gente mais no começo, entre aspas, né, que a gente nunca se desejou mal, mas tem sempre aquela coisa de espezinhar o outro, né? Mas, do que a gente começou a perceber que a gente poderia se tornar, que é de não apoiar o outro, de não estar do lado do outro sabe, de fazer o outro acertar para que os dois acertem...teve esse sentimento de “é isso né, a gente precisa exatamente elevar esse espírito, né, de companheirismo”, que foi o que nos uniu né na verdade, o companheirismo, de estar sempre junto apoiando e tal.

Fábio diz que vivenciou muitos momentos marcantes, mas identifica em um deles algo comum à forma com as terapeutas

atuavam na terapia: por meio de histórias e metáforas, alguns sentidos podiam ser ampliados. No caso, a metáfora do tênis e do frescobol (Alves, 2013) permitiu que ele identificasse valores que precisavam ser recuperados no relacionamento, e que poderiam contribuir para que voltassem a se relacionar da forma como desejavam.

Para Shotter e Katz (1998) e também para outros autores (White, 2012; Paschoal & Grandesso, 2014), metáforas permitem conversas amplas, pois aludem a acontecimentos, sem encerrar o entendimento em uma explicação ou interpretação (Guanaes, 2006; Guanaes-Lorenzi, 2019). Assim, metáforas são convites à reflexão e a possibilidade de novos sentidos.

Por fim, nos parece interessante perceber uma dimensão prospectiva trazida pelo momento marcante. No caso de Fábio, a vivência desse momento trouxe novas possibilidades de entendimento sobre a relação. Ao ouvir a metáfora trazida pela terapeuta, ele se conectou com algo valoroso: percebeu o que ele gostaria de retomar na sua vida. Tecer diálogos envolvendo “valores” é relevante para profissionais narrativos, que buscam reconstruir as histórias dos relacionamentos por meio de uma ética relacional (Madigan, 2018). Assim, o contraste entre tênis e frescobol se mostrou metáfora potente, pois permitiu que Fábio refletisse sobre como se posiciona no relacionamento com Júlia, isto é, sobre como suas ações individuais contribuem para manter ou não o “jogo” em movimento. Para Fábio, a metáfora teve um efeito de corresponsabilização.

Vanessa e Márcio: em Busca da Reconexão

Vanessa (28 anos) e Márcio (31 anos) também estavam casados há cinco anos e procuraram pela terapia devido a infidelidade do marido durante o casamento. Esse acontecimento foi tema central de ambas as entrevistas. Os dois se queixaram de uma desconexão e de um distanciamento entre eles, e trouxeram a busca pela terapia de casal como uma tentativa de ficarem juntos.

Segundo o relato deles, o excesso de trabalho do casal e a rotina intensa passaram a ser prejudicial para a relação, afastando-os. Como consequência, Márcio se relacionou sexualmente com outra mulher durante uma das viagens que Vanessa fez a trabalho, e contou para ela dias depois.

A primeira entrevista foi feita com Márcio. Logo no início, ele menciona que a relação conjugal ainda se encontrava fragilizada após uma “traição conjugal” (sic)– motivo que os motivou a buscarem a terapia. Márcio conta que o processo terapêutico fez com que ele recuperasse valores importantes dentro do casamento, atitudes que faziam diferença no dia a dia dele e da esposa – mas ainda sentia desejo de retomar a terapia, podendo refletir mais sobre questões pessoais e também de casal.

Para Márcio, uma característica marcante de seu relacionamento com Vanessa, é o quanto gostam de ser surpreendidos um pelo outro e fazem questão de que o amor seja demonstrado todos os dias, por meio de ações – motivo pelo qual vivenciou o momento a seguir como marcante no processo terapêutico:

Pesquisadora: “E se eu te pedisse pra me trazer um momento marcante durante a terapia, você conseguiria pensar?”

Márcio: “Eu acho que foi uma evolução, né? Em uma das sessões finais teve um momento muito bom que a gente teve que levar pra ele [terapeuta] dois ou três momentos que a gente viveu muito bons juntos e aí quando eu fui contar os momentos muito bom juntos eu me emocionei, eu lembrei daqueles momentos de muito carinho, viagens que a gente tinha feito juntos, coisas que foram boas no relacionamento e alguns deles bateu com os dela, então foi um momento de reconhecimento, né, muito legal de ver o quanto a relação é boa e sempre teve coisas muito boas, acho que foi meio que um fechamento né, que a gente sentiu, falamos “nossa, acho que tá bom né, a gente já percebeu que a gente é muito bom juntos” (...). (Entrevista 8, p. 4).

A atividade proposta pelo terapeuta se mostrou significativa para Márcio. Por meio dela, ele pôde reviver histórias de bons momentos vividos com Vanessa, e que permitiam descrever a relação de outras maneiras, de uma forma positiva, retomando qualidades do relacionamento que pareciam ter sido esquecidas por eles. Ao perceber que alguns momentos trazidos por ele eram os mesmos de sua esposa, Márcio se emociona. O momento traz para ele a percepção de que “nossa, a gente é tão bom juntos”. Isso traz também a possibilidade de olharem adiante: ao mesmo tempo em que fazem o luto da relação perdida, buscam certa reconstrução, a partir da elaboração conjunta do que ainda podem viver (Madigan, 2018).

Na entrevista com Vanessa a menção da traição de Márcio aparece logo no início da conversa, descrita como motivação para buscar a terapia de casal. A participante se sentiu à vontade para contar detalhes de sua história conjugal. Ela traz elementos para reflexão, como o perdão, a decisão de retomar ou não o relacionamento e também a influência das famílias de origem nas escolhas do casal.

O tema central da entrevista com Vanessa foi a traição cometida por Márcio, que a levou a fazer questionamentos, como: o que levou o parceiro a buscar outra pessoa, por que ele não pôde conversar com ela antes sobre a crise que viviam no casamento, e se seria possível perdôá-lo, se entendesse suas motivações. Na conversa com ela, o desejo de continuar a fazer terapia de casal também apareceu. Vanessa relatou espontaneamente um momento que considerou muito importante em seu processo terapêutico:

Vanessa: (...) teve uma dinâmica que ele fez que foi muito importante, assim, foi simples e fundamental, que foi da gente escrever num papelzinho quais eram os pontos fortes do nosso relacionamento né, se a gente estava junto há 13 anos nossa, tem muita coisa que dá certo nisso aqui se não, não estava e parece que isso estava tão perdido... então foi uma das coisas que dentro do processo é...me acalmou e me deixou paciente por passar por esse momento, porque eu tive uma

fase que eu estava assim decidida e eu falei “não, é muito bom nosso relacionamento, é muito importante mas eu quero mesmo ficar sozinha um tempo”, queria terminar mesmo, porque eu parei de ver o que a gente tinha de importante, de legal (...) tipo assim eu consegui olhar de um jeito pro relacionamento de uma forma que há meses eu não conseguia olhar sabe?!“ A gente saiu de lá com um sentimento muito bom assim, gostoso mesmo, acho que foi a sessão que terminou mais leve. digamos e, aí, na semana mesmo em algum outro momento a gente comentou sobre isso, sobre o tanto que era importante ter acessado esse lugar de analisar quais são os pontos fortes, por que a gente estava junto há tanto tempo, quais eram os objetivos? Porque, realmente no olho do furacão, principalmente quando você tá passando por um momento de crise, você fica cega em relação a isso, você não consegue achar esses pontos, então eu tinha que fazer esforço, como se fossem pontos mínimos e não era na verdade, eram a grande maioria.

Pesquisadora: Se eu te pedisse um momento marcante na terapia você traria esse momento que você me contou? Achei que você tava falando um pouquinho disso...um momento marcante durante a terapia...

Vanessa: Sim, sim, com certeza, foi essa dinâmica, foi muito legal...

Vanessa recordou de forma espontânea um momento marcante vivido na terapia. Se refere à “dinâmica” feita pelo terapeuta, que sugere que se conectem com pontos positivos vividos anteriormente. Para ela, o acontecimento a “acalmou”, permitiu que pudesse se manter “paciente por passar por este momento” (sic). Essa é uma reflexão afetiva importante trazida por Vanessa. Há construções sociais relacionadas à traição, com expectativas fortemente normativas em relação a como homens e mulheres devem se comportar nesta situação. A referência de Vanessa, em vários momentos, à influência de suas famílias de

origem, sugere a participação dessas vozes na construção de seu relacionamento.

Por vezes, pressões sociais (discursos dominantes sobre casamento, pautando normas esperadas de serem vividas por todos os casais) impedem que as pessoas possam refletir sobre o real significado de uma experiência como a “traição”, de forma a conseguirem olhar para seus relacionamentos de modo mais compassivo, aceitando que os sentimentos podem ser contraditórios (Perel, 2018). Vanessa parece ter encontrado em terapia um contexto livre de julgamentos para tecer perguntas, vivenciar lutos e, ainda assim, honrar seu relacionamento e tudo que já haviam vivido e construído até aquele momento, ainda que tenha havido uma “traição” (Madigan, 2018).

Para Vanessa, foi importante “ter acessado este lugar de quais seus pontos fortes” – o que representa a aposta do terapeuta construcionista, ou seja, exploração de recursos por meio do diálogo (Gergen & Warhus, 2001). O momento marcante abriu possibilidades para reverem o valor de seu relacionamento, permitindo novos marcos de sentido (Grandesso, 2011). Como diz Vanessa, “do olho do furacão”, tendia a achar que os pontos positivos da relação eram poucos. O exercício a leva a “inverter” esse entendimento. Ela reconhece que eram bons juntos, as qualidades da relação e o que precisam recuperar em termos de valores e atitudes para que o relacionamento possa ter um futuro.

Algumas Considerações

Ao longo deste texto, buscamos apresentar alguns pilares da terapia de casal construcionista, com ênfase em como a atenção do profissional a momentos marcantes (a prática da poética social) pode dar pistas sobre o desenvolvimento do processo terapêutico e sobre a mudança de sentidos.

As memórias trazidas pelos casais participantes da pesquisa (Farnochi, 2021) corroboram o entendimento trazido pelos autores

que compreendem que momentos marcantes resultam de interações dialogicamente estruturadas (Shotter, 2017), e podem ocupar um lugar central na mudança de significado. Os momentos marcantes foram narrados com riqueza de detalhes pelos casais entrevistados, sugerindo que se referiam a vivências corporificadas e emocionalmente significativas do processo terapêutico. Ao relatarem os momentos, estes foram relacionados às mudanças alcançadas no processo terapêutico e às motivações iniciais para terapia. Conversas ricas em valores também estiveram presentes em seus relatos, o que pode sugerir a presença de uma ênfase narrativa na prática clínica de seus terapeutas.

Para esses casais, a terapia se constituiu como contexto seguro para conversas difíceis, sendo central a participação dos terapeutas na estruturação dos diálogos estabelecidos neste contexto, muitas vezes disparando os “momentos marcantes”. Foram as perguntas, atividades propostas (dinâmicas) ou metáforas sugeridas pelos terapeutas que movimentaram o diálogo para novas direções. Isso exemplifica como diferentes recursos conversacionais podem ser usados na clínica construcionista, permitindo o exercício de uma parceria conversacional, e não de uma posição centrada em saberes prévios do terapeuta.

Nos relatos dos casais, a menção às ações de seus terapeutas como favorecedoras de mudança demonstra o quanto o engajamento relacional e as conversas estabelecidas entre terapeutas e casal importam, nos convidando para o compromisso ético de desenvolvimento de conversas que contemplem as potencialidades e a autonomia dos clientes, além da esperança na construção de futuros preferíveis. O investimento do terapeuta na construção de novas formas de conversar pode diminuir ou até mesmo dissolver problemas.

Destacamos também que a própria organização das entrevistas em torno dos momentos marcantes se mostrou significativa para os casais participantes. Ao se conectarem com os momentos vividos em terapia, eles se engajaram em reflexões atuais sobre si mesmos e sobre seu casamento – o que nos leva a

propor a potencialidade de uma prática terapêutica que se apoie na investigação dos momentos marcantes. Como buscamos ilustrar, diálogos generativos podem ser desenvolvidos a partir da investigação desses momentos, permitindo que terapeutas e clientes reflitam sobre o caminho que estão trilhando conjuntamente.

Por fim, esperamos que este capítulo, ao apresentar a terapia de casal de orientação construcionista social também a partir da voz dos clientes, possa contribuir com a maior difusão desta modalidade terapêutica, com a reafirmação de sua potencialidade para a construção da mudança de sentidos e com a diminuição do preconceito ainda associado aos casais que buscam ajuda para enfrentarem os desafios que atravessam seu cotidiano.

Agradecimentos

Aos casais participantes deste estudo, pela generosidade em compartilhar suas histórias.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa por meio de bolsa de Mestrado e do apoio ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.

Referências

- Alves, R. (2013). *O retorno e terno*. Campinas: Papyrus Editora.
- Anderson, H. (2009). *Conversação, linguagem e possibilidades [Conversation, Language and Possibilities]* (M. G. Armando, Trad). São Paulo, SP: Editora Roca. (Original publicado 1997).
- Anderson, H. (2017). A postura filosófica: O coração e a alma da prática colaborativa. In M. Grandesso. *Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: Um diálogo entre teoria e práticas* (pp. 21-34). Curitiba: Editora CRV.

- Costa, L.F. (2010). A perspectiva sistêmica para a clínica da família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 95-104. doi:10.1590/S0102-37722010000500008.
- Féres-Carneiro, T., & Diniz-Neto, O. (2008). De onde viemos? Uma revisão histórico conceitual da psicoterapia de casal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 487-496. doi: 10.1590/S0102-37722008000400012
- Farnochi, G.M. (2021). *Narrativas de pessoas sobre seu processo terapêutico em terapia de casal*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Gergen, K., & Warhus, L. (2001). Terapia como construção social: Características, reflexões e evoluções. (Ed.). In M. M. Gonçalves & O. F. Gonçalves. *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança*. (pp.29-64). Coimbra: Quarteto.
- Grandesso, M. A. (2006). Diálogos contidos e monólogos compartilhados: Encontros e desencontros na construção de sentido nas relações amorosas. In S. F. Colombo. (Ed.). *Gritos e Sussurros* (v.2, pp. 33-50). São Paulo: Vetor.
- Grandesso, M. A. (2011). *Sobre a reconstrução do significado: Uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 2000).
- Grandesso, M. A. (2018). A poética da conversação terapêutica. In M. Grandesso. *Colaboração e diálogo: Aportes teóricos e possibilidades práticas* (pp. 149-166). Curitiba: Editora CRV.
- Guanaes, C. (2006). *A construção da mudança em terapia de grupo*. São Paulo: Vetor.
- Guanaes-Lorenzi, C. (2017). Comunicação dialógica: Ecos e movimento. *Revista Nova Perspectiva Sistêmica*, 26 (58), 117-120. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412017000200010
- Katz, A., & Shotter, J. (1996). Hearing the patients' voice: toward a social poetics in diagnostic interviews. *Social Science & Medicine*, 43(6): 919-931. doi: 10.1016/0277-9536(95)00442-4.
- Madigan, S. (2018). Entrevista relacional fundamentada na terapia narrativa: Preparando emocionalmente os relacionamentos

- conjugais conflituosos para uma possível reunião, separação, mediação e tribunais de família. In M. Grandesso. *Colaboração e diálogo: Aportes teóricos e possibilidades práticas* (pp. 201-224). Curitiba – Editora CRV.
- McNamee, S., & Gergen, K. J. (2020). *A terapia como construção social*. (2ªed.). [*Therapy as Social Construction*] (C.O. Dornelles, Trad). São Paulo: Instituto Noos. (Original publicado em 1995).
- Moscheta, M. S. (2014). A pós-modernidade e o contexto para a emergência do discurso construcionista-social. In C. Guanaes-Lorenzi, M. S. Moscheta, C. M. Corradi-Webster, & L. V. Souza (Orgs.), *Construcionismo social: discurso, prática e produção do conhecimento* (pp. 23-47). Rio de Janeiro: Editora NOOS.
- Paschoal, V. N., & Grandesso, M. A. (2014). O uso de metáforas em terapia narrativa: Facilitando a construção de novos significados. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 23(48), 24-43. **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Paschoal, V. N., Leão, D., & Reis, E. A. de A. (2017). Construindo um olhar apreciativo entre casais: Uma perspectiva colaborativa. In: Grandesso, M. A. (Org.). *Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: Um diálogo entre teoria e práticas* (pp. 225-246). Curitiba: Editora CRV.
- Perel, E. (2018). *Casos e casos: Repensando a infidelidade*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Satir, V. (1995). A mudança no casal. M. Andolfi, C. Angelo & C. Saccu (Ed.). *O casal em crise*. (Vol.3, pp. 29-37). São Paulo: Summus.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. London: Sage.
- Shotter, J. (2017). Momentos de referência comum na comunicação dialógica: uma base para comunicação clara em contextos únicos. *Nova perspectiva sistêmica*, 26(57), 9-20. **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-78412017000100002

- Shotter, J. & Katz, A. M. (1998). 'Living Moments' in dialogical exchanges. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation and Management*, 9(2), 81-93.
- White, M. (2012). *Mapas da Prática Narrativa. [Maps of narrative practice]* (A. Migliava, Trad). Porto Alegre: Pacartes (Original publicado 2007).

Capítulo 3

Desafios para a inserção da Psicologia na Atenção Básica

Marina Simões Flório Ferreira Bertagnoli

Ingrid Ighes Battisti

Giulia Peruzzo

Tatiana Noronha de Souza

Ante o desafio de garantir a integralidade no cuidado à saúde da população e na gestão dos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) e buscando estratégias para superação da fragmentação assistencial na saúde pública brasileira, instituiu-se a Rede de Atenção à Saúde (RAS) no ano de 2010 (Portaria nº 4279, 2010). A RAS tem seu funcionamento sustentado pela Atenção Básica (AB), eixo estruturante e principal porta de entrada ao SUS para os equipamentos da rede pública de saúde. Dentre as atribuições da AB destaca-se seu compromisso em ofertar atendimento integral, social e comunitário, com ampla ação no território, buscando assegurar melhoria nas condições de vida e de saúde da população (Ronzani & Rodrigues, 2006).

Composta por diferentes arranjos entre serviços assistenciais, todos definidos por pactuações entre gestores de uma mesma região de saúde, a RAS é composta por cinco redes assistenciais prioritárias, criadas a partir de portarias ministeriais publicadas entre os anos de 2011 e 2014. Dentre os desafios para operacionalização da RAS, a predominância do modelo biomédico destaca-se por suas práticas ainda fragmentadas e verticalizadas, apoiadas apenas no diagnóstico e intervenção sobre a doença e com foco em processos patológicos das pessoas atendidas. Esse modelo

se contrapõe à ampliação do cuidado e contribui para a disseminação da lógica dicotômica entre saúde física e saúde mental, dificultando a plena articulação entre todos os serviços de saúde (Dias & Silva, 2016).

Enquanto a organização da saúde pública brasileira luta por garantir a operacionalização do princípio de integralidade no cuidado, aumentam os desafios para garantia de financiamento e qualificação profissional, colocando à prova a universalidade e equidade do acesso ao SUS (Silva & Júnior, 2015).

O presente capítulo se dedica à discussão de ações de atenção em saúde envolvendo a Saúde Mental no contexto da AB e, em especial, a uma reflexão sobre possibilidades de atuação da Psicologia neste contexto, com enfoque na interdisciplinaridade e na dinâmica de trabalho das equipes de saúde. Para tanto, serão abordados elementos da micropolítica relacional nas equipes de saúde, considerando seus efeitos diretos sobre o desenvolvimento de proposições assistenciais, especialmente no que tange às perdas para a integralidade no cuidado em saúde mental no contexto da AB; além disso, também abordam-se as possibilidades de atuação da Psicologia neste contexto, considerando o potencial de suas intervenções mediadas pelas ações dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), modalidade de equipe em grave risco de descontinuidade.

Segregação na Atenção e Impactos para a Integralidade no Cuidado em Saúde Mental

Neste texto, lança-se olhar mais específico sobre a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e os efeitos dela decorrentes na luta pela garantia da integralidade assistencial no SUS. A RAPS propõe que o cuidado, prevenção e promoção em saúde mental devem ser ações distribuídas em diferentes equipamentos de saúde, e que a ampliação e articulação entre os serviços é estratégia essencial para

garantia de atenção psicossocial para pessoas em sofrimento mental e com demandas decorrentes do uso abusivo de álcool e outras drogas (Portaria nº 3088, 2011).

Instituída com o objetivo de consolidar a ruptura com o modelo manicomial hegemonicamente presente no Brasil antes da Reforma Psiquiátrica e pensando na ampliação e diversificação da oferta de serviços comprometidos com o cuidado em saúde mental, a RAPS propõe que tal oferta seja feita em serviços de toda a rede de saúde e por profissionais de diferentes formações (Portaria nº 3088, 2011). No entanto, infelizmente, a efetivação da transição entre o modelo biomédico para o interprofissional e o psicossocial não se consolidou nas práticas institucionais (Braga, 2019; Cardoso et. al., 2020; Cordeiro, Mendes & Lieberman, 2020).

Destacam-se importantes avanços no modo como a saúde mental é discutida no país desde os princípios da Reforma Psiquiátrica, mas a organização atual da saúde pública brasileira, ainda marcada pela especialização e fragmentação do cuidado, implica não só na dificuldade da viabilização evolutiva nos processos de cuidado em saúde mental, como também na luta pelo impedimento de retrocessos cada vez mais ascendentes na atualidade (Amarante & Nunes, 2018). A centralidade do modelo biomédico é um dos fatores impeditivos dos avanços nas práticas de cuidado em saúde mental e reflete não só a impossibilidade de integração e integralidade das ações em saúde, mas também exacerba a segregação dos usuários dos equipamentos de saúde mental, distinguindo-os de usuários sem sofrimento psíquico manifesto e que utilizam os serviços de saúde “geral”.

Parece não haver uma compreensão de que aqueles que estão em processo de adoecimento físico, necessitam também de atendimento ligado à saúde mental. Isso porque há um componente do adoecimento físico que é subjetivo, é individual e está diretamente ligado à história de vida da pessoa adoecida, esse componente é denominado sofrimento. Essa forma como a pessoa reage e lida com seu adoecimento, a forma como experimenta o sofrimento, está

diretamente relacionada à sua personalidade e estilo de vida e, essencialmente, tem impacto no tratamento (Spink, 2013).

Marcon (2016) alerta que para o sofrimento há pouco - ou nenhum - espaço no modelo biomédico, que se ocupa das patologias orgânicas, daquilo que cabe dentro da objetividade da ciência positivista. A autora argumenta que o modelo é incapaz de incorporar a subjetividade às suas práticas, rechaçando e descartando tudo aquilo que não cabe em seu discurso ou é alheio à sua objetividade, destinando à inexistência tudo aquilo que está fora do recorte de seu campo de saber.

Demandas que incluem aspectos subjetivos dos usuários, usualmente reconhecidos como sofrimento psíquico, são comumente excluídos da diversificada rede de atendimentos em saúde, principalmente no nível primário de atendimento, sendo encaminhados para serviços especializados. Conforme indicado, isso acontece não só em casos nos quais os transtornos mentais são a causa principal de sofrimento e estão identificados formalmente, mas também definem a discriminação no cuidado a pessoas que apresentam enfermidades físicas, como diabetes, hipertensão ou qualquer outra manifestação de sofrimento físico, associadas a sofrimento psíquico. A segregação entre sofrimento físico e psíquico aumenta os riscos de saúde e produzem desassistência para todos os indivíduos, elevando sua vulnerabilidade geral (Silveira, 2012).

Inserção da Psicologia no Contexto da Atenção Básica: Desafios de Implementação

Pensando na integração de aspectos da saúde física e mental, a fim de avançar na superação da dicotomia entre esses polos, propõe-se aqui discussão sobre a inserção da Psicologia na AB, discorrendo sobre as possibilidades de atuação e potenciais benefícios que a presença do profissional de Psicologia poderia oferecer para ampliação da integralidade no cuidado em saúde. Apresentam-se também, desafios para efetivação destas

possibilidades, destacando: a falta de normativa que garanta a inserção da Psicologia na AB, mesmo no NASF; a persistência de uma prática profissional da Psicologia marcada pela especialização; dificuldades para construção de um modelo de trabalho integrado a outras áreas de formação em saúde e focado no usuário; e finalmente a interrupção de repasse financeiro federal para o custeio das equipes de NASF.

Para entender o lugar da Psicologia na AB é preciso historicizar sua inserção nesse contexto, compreendendo que o profissional de Psicologia foi formalmente previsto em ações da AB apenas em 2008, através de Portaria Ministerial que criou os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) (Portaria nº 154, 2008). A implementação inicial do NASF deu-se com o objetivo de apoiar a construção de processos de cuidado integral em saúde, tanto no cuidado físico quanto mental oferecido à população.

Apesar de prevista, a inserção da Psicologia na AB não foi garantida pela referida Portaria, uma vez que a composição das equipes do NASF pode variar segundo a avaliação dos gestores municipais de saúde, com ampla autonomia para a escolha das profissões. Apesar disso, importa destacar que este documento apontava a importância da presença de pelo menos um profissional de saúde mental na equipe dos NASF devido a magnitude epidemiológica dos transtornos mentais no Brasil, que permeia entre 20% e 25% da população total (Brunoni, *et al*, 2021), e sua atuação foi pensada como estratégia para a operacionalização da integralidade ao atuar como suporte à Estratégia Saúde da Família (ESF) (Portaria nº 154, 2008).

Em termos práticos, demandas recebidas por equipes de ESF que requerem atenção especializada, como as de saúde mental, podem contar com planejamento assistencial integrado e apoio dos profissionais inseridos nos NASF - quando o apoio desta modalidade está disponível. Além dos benefícios assistenciais, importa sinalizar a redução de custos para o cuidado, com maior probabilidade de evitar encaminhamentos desnecessários a equipamentos de saúde especializados.

Neste contexto específico de práticas, a previsão de atuação para a Psicologia consiste em ações como: articulação com os serviços especializados na atenção à saúde mental, integrantes da RAPS, como Ambulatórios de Saúde Mental e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS); apoio para a territorialização e o planejamento local de saúde; acolhimento e humanização das ações desenvolvidas nos serviços de saúde acompanhados pelos NASF; realização de visitas domiciliares; ações de suporte, prevenção e promoção de saúde mental; atividades em escolas; atuação em grupos da Estratégia Saúde da Família (ESF); formação interdisciplinar, junto a outros profissionais de saúde e áreas afins, como educação e assistência social; facilitação de processos de educação permanente em saúde (EPS); e atuação junto aos profissionais de saúde nas reuniões de equipes de ESF. Além disso, cabe ao psicólogo inserido na AB agir de modo não-manicomial, de modo alinhado aos princípios da Clínica Ampliada, procurando priorizar sempre abordagens coletivas e ampliar o vínculo com as famílias (Portaria nº 154, 2008).

A Clínica Ampliada, como conceito, postula uma prática clínica centrada no indivíduo e focada em sua subjetividade, suas relações e necessidades à frente de um sintoma ou queixa. Essa lógica se contrapõe ao que ainda se pode dizer ser a hegemonia dos estabelecimentos de saúde: o modelo biomédico, médico-centrado, evidenciando e destacando apenas a erradicação da doença e seus sintomas, com um enfoque puramente sanitário, deixando de lado toda a questão subjetiva da pessoa a ser atendida (Bedrikow & Campos, 2015).

O modelo biomédico falha ao tentar separar o cuidado ao sofrimento psíquico do cuidado à saúde em geral, uma vez que a produção de ações mais efetivas e integrais no campo da saúde deve necessariamente passar pela compreensão do conceito de subjetividade e sua incorporação a todas as práticas em saúde. É nas trocas intersubjetivas que o cuidado se consolida, mantendo-se dependente dos diferentes modos de ser, pensar, agir e sentir existentes que se entrelaçam nas relações e dinâmicas sociais (Brasil, 2004).

Considerando que a AB tem como objetivo possibilitar um atendimento integral, social e comunitário através da territorialização e integralidade, pensar na atuação do profissional da Psicologia pautada pela Clínica Ampliada é coerente com o texto da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) (PNAB, 2017), mas ainda é algo pouco visto na prática. Assim, considerando que a AB foi elaborada para atuar como porta de entrada para os demais serviços de saúde do SUS, a presença da Psicologia nesse contexto deve seguir a mesma lógica, atuando de maneira não-especializada, ampliada e interprofissional (Ronzani & Rodrigues, 2006).

Brasil (2004) sugere que a ampliação no conceito de “clínica” para o psicólogo, deve designar a habilidade do profissional em identificar o “não-dito”, as entrelinhas, nas trocas intersubjetivas para intervir nas dinâmicas sociais, modos de ser, agir, sentir e pensar. É nesse sentido que a Psicologia se constitui como disciplina e profissão essencial na produção de um cuidado efetivamente pautado na integralidade, articulado à realidade da pessoa atendida e ao território em que está sendo ofertado. Destaca-se, assim, a pertinência da Psicologia para a mediação entre as políticas públicas, a equipe e a comunidade atendida (Dias & Silva, 2016).

Um espaço de grande relevância para a atuação do profissional da Psicologia na AB, em sua potencialidade dialógica e ampliada, é o Apoio Matricial que, como suporte para a Equipe de Saúde da Família (ESF), promove práticas de integralidade em saúde ao estimular a horizontalidade entre membros da equipe a partir da compreensão quanto à necessidade de complementação e troca de saberes: nenhum profissional por si só pode ser um olhar integral sobre o indivíduo, mas o diálogo profissional pode, sim, avançar nesse sentido (Campos & Domitti, 2007). Além de promover uma relação dialógica e horizontal entre os profissionais das equipes, o Apoio Matricial é a estratégia que viabiliza o suporte do NASF às ESF quando essas necessitam do olhar especializado e específico dos profissionais que compõem o NASF (Cecilio, 2012).

Uma prática que visa a integração entre diferentes áreas e profissionais remete à interprofissionalidade em saúde, que prioriza a comunicação entre as especialidades, garantindo plena articulação entre as práticas profissionais de modo que todas as áreas do conhecimento presentes na equipe consigam trabalhar em conjunto em prol de um único objetivo, dividindo igualmente as responsabilidades pelo processo de cuidado como um todo (Peduzzi, *et al*, 2016).

A Educação Permanente em Saúde (EPS) mostra como as características da formação de profissionais da saúde, muitas vezes ainda assentada sobre o modelo biomédico, impacta nos desafios cotidianos. A EPS é uma política de formação que visa qualificar profissionais da área de saúde, ampliando a rede de cuidado e atenção aos usuários e à comunidade. Para Ogata et al. (2021), esse processo se objetiva na reestruturação dos processos de trabalho e na problematização das experiências práticas vivenciadas nas relações de cuidado. O foco da EPS é pautado em uma formação democrática, questionadora e que promove autonomia para profissionais e usuários no contexto de atuação do AB e NASF, especificamente. Uma das contribuições da EPS é a construção dos processos de trabalho das equipes interdisciplinares, atuando como estratégia para a formação profissional, humanização e qualificação da assistência (Santana, *et al*, 2019).

O principal desafio para consolidação deste modelo de trabalho autônomo e focado no usuário pode ser definido como a garantia de estratégias de planejamento e implementação necessárias para, realmente, viabilizar a atuação da Psicologia dentro da AB com base nos conceitos apresentados. Neste cenário, destaca-se a interrupção do repasse financeiro federal para custeio dos NASF (Portaria nº 2979, 2019) e a impossibilidade de cadastro e implementação de novas equipes de NASF na AB, o que pode inviabilizar ou, ao menos, dificultar a inserção da Psicologia neste nível assistencial (Nota Técnica nº 03/2020-DESF/SAPS/MS, 2020).

As consequências decorrentes disso envolvem o fim da definição da composição das equipes mínimas dos NASF, dando

autonomia aos gestores municipais para definirem o que é mais interessante: manter uma equipe multiprofissional específica (custeada com recursos próprios) ou integrar profissionais de áreas de formação não médicas nas equipes de Saúde da Família (De Seta; Ocké-Reis & Ramos, 2021), sem a garantia de trabalho interprofissional.

Giovanella, Franco e Almeida (2020) ressaltam que o fim do repasse financeiro para financiamento dos NASF, juntamente com a mudança na forma de financiamento, custeio e direcionamento da AB (Portaria nº 2436, 2017), sobrecarregam ainda mais os municípios do ponto de vista financeiro. Além disso, tais mudanças reforçam a opção pela seletividade e focalização das ações em saúde, comprometendo a segurança sanitária, promoção da saúde e a prevenção de riscos à população.

Exemplo de mudança recente que interfere na lógica de cuidado proposta pela AB é a Carteira de Serviços da Atenção Primária à Saúde (CaSAPS) (Ministério da Saúde, 2020), pautada em um modelo de atenção centrado no cuidado médico individual, com procedimentos desarticulados do território, que desconsidera as dimensões familiar e comunitária do cuidado em saúde e marca de modo inequívoco uma opção em direção à mercantilização das práticas em saúde (Giovanella et al., 2020; Rede APS, 2019).

A proposta desta e de outras ações médico-centradas individuais e a descontinuação de equipamentos de saúde multiprofissionais, como o NASF, coloca em risco a promoção da integralidade, intersetorialidade, equidade, territorialização e regionalização, além de outros projetos vinculados a essa lógica assistencial, como a integração por meio da interprofissionalidade - um dos principais elementos para a garantia de atenção à saúde realmente integral e integrada, superando a segregação do cuidado e a dicotomia entre a saúde física e a saúde mental (De Seta; Ocké-Reis & Ramos, 2021).

Centralizar a decisão da criação de uma equipe multiprofissional não médica na AB apenas nas mãos dos gestores municipais de saúde é uma prática que se opõe à proposta da Co-

gestão (Campos, 2015) em saúde e ao próprio princípio de controle social, previsto no SUS. O conceito de Co-gestão indica que os processos de trabalho nas equipes de saúde sejam realizados de maneira horizontal e dialógica, ao contrário do modelo de poder centralizado e dos efeitos não democráticos produzidos por este tipo de arranjo gerencial (Campos, 2015).

Além da Co-gestão, que deve envolver todos os profissionais inseridos em um equipamento, o SUS também prevê o princípio de controle social, garantindo que a sociedade tenha o dever e o direito de participar na tomada de decisões, tanto nos debates para formular projetos até a sua execução e posterior avaliação (Lei nº 8142, 1990). O princípio também é desconsiderado quando se propõe concentrar a tomada de decisão nas mãos de um único indivíduo, como secretários de saúde, ou de um grupo minoritário (Ceccim & Feuerwerker, 2004).

É fato que a mudança de paradigma do SUS nunca chegou a se consolidar de fato e, embora tenha havido avanços que culminaram no aumento do acesso à saúde no país, houve constante distorção e ataque sistemático ao projeto original de implantação e implementação do SUS enquanto política pública. O privilégio a práticas privatistas, sob domínio da lógica da produtividade e da seletividade mantiveram seu poder ao longo deste processo, fragilizando o projeto de um sistema público e robusto (Silva & Junior, 2015).

Considerações Finais

Dentre os desafios impostos pela persistência da não superação do modelo biomédico de assistência à saúde destacam-se a fragmentação e a segmentação do cuidado. A presença de profissionais de Psicologia apenas em serviços especializados em saúde mental parte da premissa que os processos de adoecimento estão apartados do sofrimento psíquico, e que são alheios à subjetividade dos sujeitos que procuram cuidado; servem, assim, à

patologização de sofrimentos e processos subjetivos que são próprios do ser humano.

A não protocolização da presença do psicólogo na AB pode seguir por duas vias antagônicas: a liberdade e a autonomia para desenvolver um projeto criativo de ações e práticas profissionais que abrangem a interprofissionalidade, a Clínica Ampliada e a integralização em saúde, dependendo da formação e capacitação de quem compõe a gestão; ou a fragmentação dos indivíduos, reproduzindo um movimento ambulatorial biomédico. A segunda hipótese contribui não só para continuidade da segregação entre a saúde física e mental, principal desafio aqui apontado, mas também para um movimento de desconstrução do SUS, tirando elementos importantíssimos para a sua sustentação, como a integralidade e a territorialização (Cohn, 2016).

Buscando contribuir para a construção de um desfecho diferente, é necessário pensar em recursos para viabilização de uma política pública que reconheça a importância da presença da Psicologia na AB a partir da EPS e da Clínica Ampliada e na reestruturação dos meios de gestão dos serviços de saúde, para que a discussão saia da idealização e produza efeitos na prática dos desafios cotidianos.

Mais do que cuidar das demandas de saúde mental e da articulação com os serviços de saúde mental, o psicólogo na AB pode auxiliar no manejo de questões subjetivas, seja dos profissionais ou das pessoas atendidas, e na instrumentalização da equipe, tendo papel de grande importância nos processos de EPS e na garantia da integralidade do cuidado em saúde, conseqüentemente.

Tais reflexões encadeiam-se naquilo que pode ser definido como posicionamento ético-técnico-político, que propõe a inserção da Psicologia e de suas ações de cuidado em um campo de amplo acesso aos usuários, desmistificando o projeto elitista do trabalho do psicólogo e promovendo o cuidado integral em saúde (inclusive mental) para toda a população.

Referências

- Amarante, P. & Nunes, M. O. (2018). A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. *Ciênc. saúde colet.*, 23(6), 2067-2074.
- Bedrikow, R. & Campos, G. W. S. (2015). *História da Clínica e a Atenção Básica: o desafio da ampliação*. São Paulo: Hucitec Editora.
- Braga, C. P. (2019). A perspectiva da desinstitucionalização: chaves de leitura para compreensão de uma política nacional de saúde mental alinhada à reforma psiquiátrica. *Saúde e Sociedade*, 28(4).
- Brasil, A. M. R. C. (2004). Considerações sobre o trabalho do psicólogo em saúde pública. *Integração*, 10(37), 181-186.
- Brunoni, A. R., Suen, P. J. C., Bacchi, P. S., Razza, L. B., Klein, I., Santos, L. A., ... Benseñor, I. M. (2021). Prevalence and risk factors of psychiatric symptoms and diagnoses before and during the COVID-19 pandemic: Findings from the ELSA-Brasil COVID-19 mental health cohort. *Psychological Medicine*, 1-12.
- Campos, G. W. S. (2015). *Um método para análise e cogestão de coletivos*. (5.ed). São Paulo: Hucitec.
- Campos, G.W.S., & Domitti, A. C. (2007). Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. *Cad. Saúde Pública*, 23(2), 399-407.
- Cardoso, A. J. C., Silva, G. A., Antunes, R. L. M., Santos, J. L., Silva, D. V., Branco, S. M. J., Bessoni, E. A. (2020). Violência institucional e enfermidade mental: narrativas de egressos de um manicômio da Bahia. *Saúde em Debate*, 44(127), 1105-1119.
- Cecilio, L. C. O. (2012). Escolhas para Inovarmos na Produção do Cuidado, das Práticas e do Conhecimento: como não fazermos "mais do mesmo"? *Saúde. Soc. São Paulo*, 21(2), 280-289.
- Ceccim, R. B. & Feuerwerker, L. C. M. (2004). O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, 14(1), 41-65.
- Cohn, A. (2016). O jogo de varetas e a desconstrução da cidadania. In *Plataforma Política Social*. Disponível em <http://platafor>

- mapoliticasocial.com.br/o-jogo-de-varetas-e-adesconstrucao-da-cidadania/
- Cordeiro, P. R., Mendes, R. & Liberman, F. (2020). Educação Permanente em Saúde: experiências inovadoras em saúde mental na Atenção Básica à Saúde. *Saúde em Debate*, 44(3), 210-222.
- De Seta, M.H., Ocké-Reis, C.O. & Ramos, A.L.P. (2021). Programa Previne Brasil: O ápice das ameaças à Atenção Primária à Saúde? *Cien Saude Colet.*, 26(2).
- Dias, F.X., & Silva, L. C. A. (2016). Percepções dos Profissionais sobre a Atuação dos Psicólogos nas Unidades Básicas de Saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 534-545.
- Giovanella, L. Franco, C.M. & Almeida, P.F. (2020). Política Nacional de Atenção Básica: para onde vamos? *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(4), 1475-1481.
- Lei nº 8.142, de 19 de setembro de 1990. (1990). Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18142.htm
- Marcon, H.H. (2016). O (sem)lugar do sujeito nas práticas em saúde. In: Kamers, M.; Marcon, H.H.; Moretto, M.L.T. (Org.) (2016). *Desafios atuais das práticas em hospitais e nas instituições de saúde*. São Paulo: Escuta.
- Ministério da Saúde (2020). *Carteira de serviços da Atenção Primária à Saúde (CaSAPS): versão profissionais de saúde e gestores*. Brasília, DF. Disponível em [carteira_servicos_atencao_primaria_saude_profissionais_saude_gestores_completa.pdf](#)
- Nota Técnica nº 3/2020-DESF/SAPS/MS, de 28 de janeiro de 2020. (2020). Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB) e Programa Previne Brasil. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em <https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2020/01/NT-NASF-AB-e-Previne-Brasil-1.pdf>
- Ogata, M. N.; Silva, J. A. M.; Peduzzi, M.; Costa, M. V.; Fortuna, C. M. & Feliciano, A. B. (2021). Interfaces entre a educação

- permanente e a educação interprofissional em saúde. *Rev Esc Enferm USP*, 1-9.
- Peduzzi, M., Oliveira, M. A. de C., Silva, J. A. M. da, Agreli, H. L. F., & Miranda Neto, M. V. de. (2016). Trabalho em equipe, prática e educação interprofissional. In Martins, M. A., Carrilho, F. J., Alves, V. A. F., Castilho, E. A., Cerri, G. G., Oliveira, M. A. C. & Peduzzi, M. (2016). *Clínica médica: atuação da clínica médica, sinais e sintomas de natureza sistêmica, medicina preventiva, saúde da mulher, envelhecimento e geriatria*. (Vol. 1). Barueri: Manole.
- Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008. (2008). Cria os Núcleos de apoio à Saúde da Família - NASF. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html
- Portaria nº 4279, de 30 de dezembro de 2010. (2010). Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, Seção 1.
- Portaria nº 3088, de 23 de dezembro de 2011. (2011). Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, Seção 1.
- Portaria nº 2436 de 21 de setembro de 2017. (2017). Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html
- Portaria nº 2979 de 12 de novembro de 2019. (2019). Institui o Programa Previne Brasil, que estabelece novo modelo de financiamento de custeio da Atenção Primária à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde, por meio da alteração da Portaria de Consolidação nº 6/GM/MS, de 28 de setembro de 2017. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em <https://www.in>

gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.979-de-12-de-novembro-de-2019-227652180

- Rede de Pesquisa em APS da Abrasco (Rede APS). (2019). *Contribuição dos pesquisadores da Rede APS ao debate sobre as recentes mudanças na política de atenção primária propostas pelo MS*. João Pessoa. Disponível em: https://redeaps.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Contribuicoesdospesquisadores_REDEAPS.pdf
- Ronzani, T. M. & Rodrigues, M. C. (2006). O psicólogo na atenção primária à saúde: contribuições, desafios e redirecionamentos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(1), 132-143.
- Santana, R. M.; Santos, C. C. S.; Araújo, J. M.; Meira, M. A.; Vieira, S. G. & Quirino, T. R. L. (2019). A interface Nasf, educação permanente em saúde e educação popular em saúde: cenários e desafios no contexto do Nasf/Recife. In Quirino, T. R. L.; Marques, F. M. A. B.; Oliveira, V. B. & Silva, E. S. (Orgs.) (2019). *O Nasf e o trabalho na Atenção Básica à Saúde: apontamentos práticos e experimentações*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Silva, H. F. & Júnior, I. F. (2015). A combinação de projetos políticos distintos na atenção básica à saúde: impactos político-sociais e a desconstrução do SUS. *Revista de Saúde Coletiva*, 25(2), 423-442.
- Silveira, E. R. (2012). Práticas que integram a saúde mental à saúde pública: o apoio matricial e a interconsulta. *Ciênc. saúde coletiva*, 17 (9), 2377-2386.
- Spink, M. J. P. (2013). *Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos*. (9.ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Capítulo 4

Estratégias de redução de danos associados ao uso de substâncias entre estudantes universitários

João Diogo Filippini Fernandes
João Maurício Gimenes Pedroso
Regina Helena Lima Caldana
Andréa Ruzzi Pereira
Clarissa Mendonça Corradi-Webster

A literatura aponta que a população universitária, quando comparada ao restante da população, tende a ter um padrão de uso mais intenso e frequente, principalmente de álcool, mas também de drogas ilícitas (Peuker, Fogaça & Bizzaro, 2006; Carlini et al., 2010; Derefinko, Charnigo, Peters, Adams, Milich, & Linam, 2016; Ruzzi-Pereira, Pontual, Santos, & Corradi-Webster, 2020).

O ingresso na universidade é provavelmente um dos momentos mais importantes e de maiores mudanças na vida do jovem que tem oportunidade de cursá-la. É o primeiro momento de maior independência, aumentando responsabilidades e liberdades, podendo configurar como uma situação de risco por conta das mudanças intensas que ocorrem na vida do jovem, que ainda está aprendendo a lidar com elas (Mallett, Turrisi, Cleveland, Scaglione, Reavy, Sell, & Varvil-Weld, 2015). Dentro dessa dinâmica, é possível afirmar que o afastamento da casa da família pode ser um preditor para o aumento do uso de substâncias, tendo a isso somadas as mudanças no espaço de sociabilidade e inserção social, no qual o uso é estimulado, o que pode contribuir para um medo do isolamento social ao desempenhar atitudes contrárias (Laranjo

& Soares, 2006). Além disso, dentro do ambiente universitário, o contato e as amizades com pessoas que fazem uso de alguma substância, como álcool, maconha ou outras, podem motivar o indivíduo a experimentá-las (Dennhardt & Murphy, 2013).

O I Levantamento Nacional Sobre o Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas entre Estudantes Universitários de 27 Capitais Brasileiras indicou que os estudantes apresentavam não somente um alto índice de uso na vida, mas também nos últimos 12 meses e nos últimos 30 dias que antecederam o levantamento. A substância mais usada era o álcool (Carlini et al., 2010). Neste estudo foi possível verificar que o primeiro encontro com as substâncias se dá, em geral, antes da entrada na universidade, mas há um acentuado aumento do uso nos primeiros anos, seguido de uma diminuição nos últimos anos de curso. Soares, Luis, Corradi-Webster, Martins e Hirata (2011) avaliaram o consumo de substâncias entre estudantes de enfermagem e encontraram padrão similar entre os primeiros e terceiro ano e redução importante do consumo nos últimos anos do curso.

Com isto, faz-se importante traçar estratégias de prevenção e de redução de danos que se adequem a esses usuários (Frank, Thake & Davis, 2012). Apesar de não existir um consenso sobre o que é a Redução de Danos, aqui esta será compreendida como um conjunto de práticas que visam evitar ou diminuir os danos associados ao uso de substâncias psicoativas, utilizadas por pessoas que não desejam ou não podem cessar o seu uso (International Harm Reduction Association, 2010).

No tocante ao papel das universidades na promoção dessas estratégias, temos o exemplo de algumas universidades norte-americanas que já desenvolveram projetos de intervenção, como o “High-Risk Drinkers project”, uma iniciativa da University of Washington que buscou observar a eficiência de intervenções com universitários que faziam uso pesado de álcool. A partir desse projeto foram elaborados os programas Alcohol Skills Training Program (Fromme, Marlatt, Baer, & Kivlahan, 1994) e o Brief Alcohol Screening and Intervention for College Students (BASICS) (Dimeff, Baer, Kivlahan, & Marlatt, 1999). Esses programas tiveram um papel

importante por terem sido os primeiros a se preocuparem e a darem visibilidade à questão. Parte de suas ações envolveu reuniões grupais com os estudantes com o intuito de discutir modos de diminuir o risco associado ao uso de bebidas alcoólicas, além de refletir com os jovens a respeito do uso, com um intuito de reduzi-lo.

No Brasil, Silva e Tucci (2015) realizaram ações preventivas junto a estudantes, selecionando aqueles que relataram consumo de maior risco. A intervenção foi realizada de modo individual, pautada em informações educativas e apresentação de alternativas ao padrão de consumo, levando a um consumo mais consciente e menos danoso.

Estas intervenções evidenciaram resultados positivos em suas aplicações e são alinhadas com a proposta da Redução de Danos (Marlatt & Witkiewitz, 2002). Verifica-se, portanto, que ações que buscam oferecer informações sobre substâncias e seus efeitos, refletir sobre o consumo e discutir formas de reduzi-lo, parecem ter efeitos positivos, podendo ser desenvolvidas com pequenos grupos de estudantes ou de modo individual.

Como observado, a literatura traz ações que podem ser realizadas para auxiliar os estudantes que fazem uso de substâncias a reduzirem as chances de terem problemas, apesar deste uso. Sabe-se que muitos estudantes que consomem substâncias, como bebidas alcoólicas, utilizam diferentes estratégias de redução da danos em seu dia a dia. Com o objetivo de compreender melhor como se formam e quais são estas estratégias, buscamos ouvir os estudantes. Assim, desenvolvemos um estudo que tinha como *objetivo compreender como os universitários que fazem uso de drogas constroem estratégias de redução de danos para diminuir possíveis consequências de seu uso.*

Como Nosso Estudo Foi Realizado?

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva e exploratória. A pesquisa qualitativa é caracterizada por uma

preocupação em como as pessoas entendem e dão sentido ao mundo e em como experienciam eventos, prezando pela qualidade dos dados e buscando descrever ou explicar eventos, ao invés de buscar relações de causa e efeito (Willig, 2001).

Os estudantes que foram convidados para o estudo eram maiores de 18 anos, faziam uso de pelo menos uma das substâncias mais utilizadas no contexto universitário (álcool, maconha, cocaína, inalantes ou drogas sintéticas) e estavam matriculados em cursos de graduação de instituição de ensino superior. O pesquisador fazia o convite para um possível participante e este indicava ou convidava alguém de seu meio social para também participar (técnica de bola de neve). Dessa forma, tivemos participantes que convidaram colegas de sala, colegas de república e muitos trouxeram ao estudo até mais de um participante.

Os estudantes que participaram do estudo tinham em média 21,7 anos de idade e cursavam diferentes cursos de graduação. Foram entrevistadas 44 pessoas, 25 homens e 19 mulheres. A Tabela 1 caracteriza os participantes de acordo com o uso problemático de substâncias, avaliado pelo instrumento Alcohol Use Disorders Identification Test - AUDIT (Moretti-Pires & Corradi-Webster, 2021).

Tabela 1. Prevalência de uso problemático de substâncias entre estudantes universitários de acordo com o AUDIT

	Uso Problemático (n=44)	
	Não	Sim
Álcool	1 (2,3%)	43 (97,7%)
Maconha	8 (18,2%)	36 (81,8%)
Cocaína	31 (70,5%)	13 (29,5%)
MDMA/Ecstasy	14 (31,8%)	30 (68,2 %)
Inalantes	30 (68,2 %)	14 (31,8%)
Alucinógenos	23 (52,3%)	21 (47,7%)

Para a realização da entrevista foi utilizada a técnica de grupo focal. Nesta técnica são organizados pequenos grupos de estudantes e o coordenador propõe temas para a conversa, possibilitando que haja uma discussão entre os participantes a respeito de uma temática específica (Morgan, 1997). Neste grupo os temas que foram propostos foram: consumo de substâncias antes do ingresso na universidade; consumo ao entrar na universidade; possíveis consequências do consumo; situações de uso que podiam acarretar em prejuízo; atitudes tomadas para prevenção/manejo de situações em que ocorreu algum prejuízo decorrente do uso.

Foram realizados oito grupos. Cada um contou com a participação de quatro a oito estudantes, de diversos cursos de graduação, em diferentes anos do curso. Sete grupos foram conduzidos pelo primeiro autor, que era mestrando em Psicologia. Um dos grupos foi composto apenas por mulheres e foi conduzido por uma graduanda em Psicologia, membro do grupo de pesquisa. Esta mesma estudante participou dos outros grupos nas funções de observadora e anotadora, documentando emoções e reações dos participantes.

Para analisar os dados, todas as entrevistas grupais foram transcritas na íntegra e foi utilizada a técnica de análise temática, buscando compreender os principais temas. Temas foram compreendidos como resultados analíticos construídos no processo criativo de codificação, refletindo trabalho analítico e criativo feito pelo pesquisador por meio da intersecção dos dados, do processo analítico e da subjetividade (Braun & Clarke, 2019).

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CAAE no 80895817.4.0000.5407) e todos os participantes concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste termo eram alertados sobre os possíveis riscos do estudo, constando a impossibilidade de garantia de sigilo, uma vez que os pesquisadores solicitavam a todos os membros para não comentarem com outras pessoas sobre o que era conversado ali, mas não podiam controlar este comportamento. Foi também

cuidado que o grupo composto apenas por mulheres fosse conduzido por uma entrevistadora mulher.

Eventos Universitários: Aprendendo pela Observação e pela Experiência

Os estudantes relataram que um estímulo para o consumo era a grande oferta de festas e eventos. Para eles, obtinham maior prestígio social ao usar substâncias, principalmente bebidas alcoólicas. Na fala de Márcia, aluna do 3º ano, isto fica claro.

Eu vejo muito no contexto da universidade que parece que você ser capaz de beber muito é como se fosse um suposto heroísmo, sabe? Porque você suporta beber muito então você é mais legal, é uma pessoa resistente... Tem uma visão muito idealizada do consumo de álcool no contexto universitário.

O “suposto heroísmo” que é conferido aos que fazem um maior uso incentiva uma cultura de consumo em que se valorizam os estados de embriaguez, como os momentos de maior diversão, instigando os estudantes a buscarem esse suposto divertimento. Entre os calouros, jovens que estão ingressando na universidade, percebeu-se que esta preocupação pode ser ainda maior, estando estes mais sujeitos às pressões sociais impostas pelos seus veteranos. Eduardo, aluno do 5º ano, falou sobre a valorização dada à pessoa que faz uso abusivo de substâncias, destacando o impacto sobre os ingressantes.

É uma supervalorização do ‘loucão’, mas não só em relação ao álcool... Acaba sendo uma forma de status, te convencem que você quer ser o cara que bebe mais, fica mais doidão, toma mais coisa. E isso faz de você mais legal... Principalmente quando você é bixo, você tem que ser o bixo mais louco, que aceita mais trote, que aguenta mais.

A percepção trazida pelos estudantes é a de que há um estímulo implícito ao uso, levando muitas vezes a um consumo que acarreta danos. Descreveram que, principalmente nos primeiros anos, esses danos eram percebidos de diversas formas, e a partir destas experiências construía as formas de se proteger e de se prevenir deles. De acordo com seus relatos, as principais formas de perceber e lidar com os danos que viviam eram por meio da experiência pessoal e da vivência dos outros companheiros universitários, seus pares.

O aprendizado com os pares, principalmente os mais velhos, foi frisado pelos participantes como uma ferramenta importante na sua percepção de possíveis danos e na forma de prevenir e lidar com eles. Gabriela, aluna do 1º ano, contou que buscava orientações com as colegas mais velhas, com quem residia.

Eu sempre tento perguntar para as veteranas do curso, principalmente de casa. Elas foram bem receptivas. Acho que se você é nova em um lugar, em alguma situação você acaba indo junto com quem já está lá né, e como aqui geralmente todo mundo é receptivo com calouro, quer te conhecer...

Essas vivências podiam ser transmitidas verbalmente, porém muitas delas eram observadas. Os estudantes relataram momentos em que viram outras pessoas passando por dificuldades e disseram que isso colaborou para refletirem sobre seu uso. Samuel, aluno do 4º ano, contou que a experiência de sua primeira festa, ajudou-lhe a se posicionar nas próximas festas que frequentou.

Na primeira festa eu fiquei em choque, vi muita gente tomando muita pinga e passando muito mal. Aí sempre evito exagerar para não ficar assim, e acho que ver ele (um veterano) cuidando dos outros, o que ele fazia, me ajudou um pouco com isso.

Uma das dificuldades relatadas para se cuidar nos primeiros anos foi a falta de informação e o desconhecimento sobre o melhor

lugar para obtê-las. Alguns relataram procurar conhecer mais através de canais relacionados à Redução de Danos, conceito que vem ganhando espaço entre os universitários, como forma de sanar essa falta de informação. Guido, aluno do 3º ano, contou que ter contato com orientações de redução de danos, ajudou-o a tomar decisões mais ponderadas em relação ao consumo.

Depois que eu conheci a Redução de Danos meu uso de outras drogas foi melhorando, ficando mais tranquilo fazer uso no rolê... eu via que podia ser mais flexível e escolher se eu vou usar droga no rolê (evento) ou se vou beber, parei de misturar as coisas.

Dentro dos contextos de uso de drogas de universitários, principalmente em festas, os estudantes descreveram que algumas vezes tinham dificuldades em manter suas estratégias protetivas. Esse fato acontecia pois nem sempre o contato com as experiências negativas adquiridas por relatos e observações era suficiente para que o indivíduo refletisse que o mesmo poderia acontecer com ele e buscasse desenvolver estratégias adequadas. Gabriela, aluna do 1º ano, falou um pouco sobre isto.

E aí no segundo dia (de um evento) eu estava muito feliz, muito animada. Aí eu saí pedindo MD (MDMA) para todo mundo de casa (...) As meninas que disseram que eu desmaiei. E eu já sabia, já tinha visto elas se ferrarem assim, fui lá e me ferrei também. Mas quando você sente na pele impacta bem mais, no dia seguinte liguei para minha mãe chorando, achando que eu era uma pessoa horrível.

Os relatos valorizavam muito a troca de conhecimentos entre os estudantes com o intuito de propagar estratégias de redução de danos, e colocavam essa prática como algo que poderia ser mais incentivada e se dar de forma mais clara e explícita. Porém, relataram ser uma dificuldade para os mais novos valorizarem e praticarem essas estratégias uma vez que não passaram por

dificuldades relativas ao consumo antes da universidade. Eduardo, aluno do 5º ano, conta que percebeu que apenas vivenciando situações ruins conseguiu aprender a se cuidar.

No começo você não tem noção né, nunca se ferrou muito. Aí você vai por um tempo, é um complexo de super-homem assim, até que você se ferra (risos). Com o tempo você vai entendendo quão ruim aquilo pode ser, e a partir daí procura se cuidar melhor, valoriza mais.

Percebe-se que eles compreendiam que sofrer danos gerava um alerta no indivíduo para evitar situações similares. Esse é um processo que acompanha também a maturidade do jovem e que se dá ao longo do seu desenvolvimento no curso e naquele ambiente.

As Estratégias de Redução de Danos

Os estudantes discorreram também sobre suas práticas realizadas com o intuito de evitar ou lidar com possíveis consequências negativas decorrentes do uso. Segundo os relatos, a maioria dessas consequências se dava em ambientes onde era esperado que ocorresse muito consumo, como festas, bares e confraternizações da república ou do curso. Esses contaram que estes eventos eram organizados em dois modelos: (1) Festas Open Bar, onde havia uma diversidade de bebidas sendo servidas a todos os convidados ao longo do evento inteiro sem necessidade de comprá-las; (2) Bares Vendidos, onde normalmente se tinha uma diversidade menor de bebidas e as mesmas eram vendidas na festa por um preço acessível. Orientavam suas práticas protetivas de acordo com esses eventos, sendo possível dividir seus cuidados em momentos, sendo eles: preparação antes do evento; planejar a ida e volta do evento; ficar bem durante o evento; recuperação pós-evento.

A Preparação Antes do Evento

Para cada tipo de evento os participantes relataram que havia uma preparação diferente. Nos eventos em que a bebida é comprada, a preparação envolvia o que chamavam de “esquenta”. Fausto, aluno do 8º ano, falou sobre a diferença na preparação das festas Open Bar e Bar Vendido.

É tipo um ritual a festa aqui, quando é Bar Vendido você tem que beber antes porque senão você acha que não vale a pena. Já nas festas Open Bar você paga caro, então tem que beber na festa.

Nas festas no modelo de Bar Vendido (eventos onde as bebidas são vendidas), os estudantes contaram que a preparação tendia a ser mais difícil, já que havia um consumo rápido e intenso nas horas que precediam o evento, o chamado “esquenta”.

Muitas vezes, a empolgação para o evento foi relatada como um possível indicador de uso exagerado, uma vez que os jovens mantinham expectativas muito positivas do uso. É nesse contexto que geralmente ocorria o que eles chamaram de “queimar a largada”, quando ficavam muito embriagados no início ou antes do evento. Marisa, aluna do 4º ano, contou como foi aprendendo a se preparar melhor para estes eventos.

Nossa, várias vezes fui para esquenta sem ter comido direito. Tipo, tinha ido no bandeijão, mas já fazia muito tempo, ia para o bar só meia noite. Aí umas vezes deu ruim (risos). Agora eu tento sempre comer um salgado a mais pelo menos mais perto da hora, ou chego em casa e como um miojo rapidão (risos). Podia ser melhor, mas já ajuda.

A combinação de beber muito rápido estando mal alimentado foi trazida como sendo a maior dificuldade na preparação para os eventos de Bar Vendido. Assim, eles contaram que procuravam

realizar um planejamento prévio pensando na hora em que iriam começar a consumir e em que momento deviam se alimentar.

Planejando a Ida e Volta do Evento

Ao conversar sobre os possíveis prejuízos relacionados ao consumo, os universitários relataram o fato de dirigir embriagado. Entretanto, essa situação foi colocada como algo que tinha acontecido mais vezes no passado, mas no momento da entrevista os participantes colocaram que estavam mais conscientes dos riscos associados. Os estudantes mais velhos demonstraram ter tido mais experiências com essa prática. César, aluno do 5º ano, contou que houve uma mudança em relação a este comportamento.

Já teve vez de eu pegar o carro e não lembrar como cheguei em casa. Sempre era meio assustado assim, ficar pensando se tinha acontecido alguma coisa. Hoje não tem mais pra quê né, tem Uber, tem 99, tem várias formas de evitar isso...

Os aplicativos de transporte como Uber e 99 Táxi foram apontados como recursos importantes e muito utilizados para transporte para os eventos, havendo inclusive promoções e códigos de desconto para determinadas festas, demonstrando haver uma parceria entre esses aplicativos e os organizadores. Para as festas que ocorriam fora ou nos arredores da cidade, os estudantes contaram que os organizadores estavam adotando políticas de transporte para o evento, principalmente ônibus. Gutierre, aluno do 6º ano, contou suas experiências sobre isto.

Na outra faculdade que eu fiz tinha muito isso e agora tô vendo muito aqui também, da festa armar um busão para galera ir e voltar. É que lá como tem há mais tempo, tem mais oferta, assim que a van enche ela já vai embora. Aqui você

ainda depende dos horários que o busão vai e volta, mas já é muito melhor do que ter que ficar se preocupando com isso.

Como Agir Durante o Evento

Os estudantes contaram que nos momentos em que estavam nos eventos, as estratégias de redução de danos eram voltadas para se evitar a embriaguez extrema, em que os estudantes descreviam perder o controle de seus atos, e para formas de se proteger e proteger os amigos, caso ocorressem dificuldades. Nesse sentido, disseram que algo importante era se lembrar de beber água, como pode ser observado na fala de Carla, aluna do 3º ano.

Já fui em muita festa que não tinha água. O próprio churras da minha sala eu não lembro de estarem servindo. Aqui é muito calor, e se não tem água você acaba bebendo bem mais, ficando bem mais bêbado. As festas maiores agora pelo menos tem água fácil, mas acho que todas tem que ser assim.

Alguns estudantes descreveram que procuravam manejar o estado de embriaguez prestando atenção em seu corpo, visando sentir os efeitos das substâncias para medir se gostariam de ingerir mais ou não. Entretanto, Fausto, aluno do 8º ano, disse que este aprendizado ocorre com o passar dos anos e falou sobre os desafios deste.

Isso acho que é um negócio que você aprende depois de um tempo, prestar atenção em quão louco você tá antes de começar a ficar mais (risos). É difícil porque nas festas você está prestando atenção em outras coisas, mas de vez em quando é bom reparar se você já não tá passando do ponto, principalmente se você for tomar mais coisa (drogas).

Os estudantes também narraram que, nos eventos, sempre procuravam ficar atentos aos amigos, a fim de auxiliá-los caso estes

não estivessem alertas aos sinais dados pelo corpo de que já haviam consumido muito. Essa foi uma prática mais salientada pelos mais velhos, porém, com uma adesão de todos, no sentido de que grupos de amigos procuravam sempre ficar juntos nas festas, e buscavam cuidar um do outro, estando disponíveis caso houvesse dificuldade ou necessidade. Alissa, aluna do 5º ano, contou que há um cuidado maior quando estão com calouras.

Lá em casa, as meninas sempre ficam mais espertas quando veem que alguma das outras meninas tá ficando mais louca, principalmente as calouras que têm menos noção.

Eles disseram que essas práticas tinham o intuito de agir de modo preventivo, para que o colega não ficasse tão intoxicado de modo que necessitasse de ajuda. Estas situações foram descritas como mais frequentes no caso de uso exagerado de bebidas alcoólicas. Porém, contaram que eventualmente alguém acabava por "passar do ponto". Para essas situações, os estudantes disseram que buscavam sua rede de apoio, estando próximos aos amigos, que poderiam retirar a pessoa dos lugares mais agitados da festa e realizar um acolhimento. Tiago, aluno do 2º ano, contou que há diferentes estratégias para o cuidado quando o amigo começa a passar mal.

Tem que ver qual situação que a pessoa tá. Às vezes gorfou (vomitou) e quer dormir, aí você deixa num cantinho mais seguro. Dependendo da reação da pessoa, eu tomo uma decisão diferente, mas o isolar é bom porque tira ela da muvuca.

Acompanhar o indivíduo que está passando por dificuldades foi colocado como um ganho dentro dessa situação, evitando que a pessoa sofresse assédios e servindo como um apoio para ela naquele momento. Os participantes entendiam que essa situação era de grande vulnerabilidade uma vez que a pessoa não conseguia responder por si mesma e nem se defender. Assim, os entrevistados

contaram que buscavam sempre acompanhar os colegas que estavam nessa condição. Gisele, aluna do 2º ano, falou sobre isto.

Acho que é mais no sentido de ficar junto. Quando a pessoa tá muito mal, bebeu muito, tá muito louca, passando mal e gorfando (vomitando), você ficar junto com a pessoa, tirar ela da muvuca e ficar com a pessoa num lugar à parte é o que dá pra fazer.

Os participantes também contaram sobre a importância de ter um amigo por perto, dando atenção e conversando, quando faziam algum uso abusivo. Isabel, aluna do 2º ano, disse que a atenção do amigo foi decisiva para que sua experiência não fosse tão ruim.

Nossa, primeiros jogos eu comi três brownies com maconha. Eu perdi a festa, mas eu não passei mal, ele (um amigo) foi conversando comigo e eu fui percebendo o que estava acontecendo. Foi desnecessário, mas deu para aprender bastante, principalmente de limites (risos).

A Recuperação Pós-Evento

Nos eventos universitários, sendo eles Open Bar ou não, muitos jovens tendem a fazer um consumo mais intenso, o que gera um impacto físico nos estudantes. Os entrevistados descreveram as ressacas como um grande incômodo. Relataram que muitas vezes deixaram de ir a compromissos e aulas e de desfrutar de experiências que poderiam ser positivas por estarem se sentindo mal fisicamente. Manoel, aluno do 6º ano, falou sobre isto.

Você acaba ficando quase inútil né, se sente mal o dia inteiro. No último almoço de família que eu fui eu tava mal de ressaca, mal consegui comer e conversar. Uma experiência que poderia ser boa e proveitosa foi ruim porque eu estava mal.

Nesse sentido, contaram que quando isto ocorre, buscavam se alimentar com algo leve, hidratar-se e ficar de repouso. Eles disseram que a dificuldade maior era lidar com o que chamavam de “ressaca moral”. Isto acontecia principalmente quando percebiam que não conseguiam se recordar de partes do evento e ficavam preocupados, com medo de terem feito algo do qual se arrependeriam.

Ao se deparar com essa situação, os jovens descreveram que procuravam sempre saber o que podia ter acontecido, geralmente perguntando para os amigos que estavam perto, ressaltando a importância de se ficar próximo de pessoas de confiança durante os eventos. Os estudantes que já passaram pela situação de ajudar um amigo nessa situação também frisaram a importância da conversa. Fausto, aluno do 8º ano, contou que a conversa pós-evento com pessoas de confiança era importante para ajudar o amigo que fez uso abusivo a refletir sobre alguns de seus atos durante o consumo.

Trocar ideia antes, tipo no dia a dia mesmo, principalmente em república. Para a pessoa se sentir não julgada, mas com alguém ali que possa conversar. Trocar ideia quando a pessoa tá doidona, não adianta muito porque ela vai se sentir julgada. quando ela está sóbria é mais fácil trocar ideia, e passar a ideia que você quer passar.

O Que Aprendemos sobre a Redução de Danos entre Universitários?

O contexto universitário oferece muitas situações, como festas e confraternizações, que podem propiciar maior consumo de substâncias. Quando os jovens chegam na universidade, querem socializar e ser aceitos pelos pares, o que pode colocá-los em maior risco de fazer uso abusivo de substâncias. Ao mesmo tempo, os jovens chegam na universidade sem terem tido espaços para conversar sobre o uso de drogas e sem terem experiências com

estas. Com isto, observamos que os *mais jovens conhecem menos as estratégias* que podem auxiliar a reduzir os danos.

As estratégias de redução de danos formadas têm o intuito de evitar que passem por situações indesejadas, mas também buscam ajudar a lidar com situações onde o risco já existe. Observou-se, principalmente entre os estudantes mais velhos, uma preocupação em saber como se cuidar e ter um consumo de menor risco.

Os estudantes elencaram várias estratégias de redução de danos que foram construindo e aprendendo. O Quadro 01 elenca essas estratégias.

Quadro 01. Estratégias de redução de danos utilizadas pelos estudantes participantes do estudo.

ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO DE DANOS UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES
Alimentar-se antes de ir para uma festa
Controlar o consumo de bebidas feito antes de ir para a festa
Não dirigir, ir e voltar da festa com motorista de aplicativo ou em transporte cedido pelos organizadores do evento
Beber água durante a festa
Prestar atenção aos sinais do próprio corpo de que já está intoxicado
Estar sempre próximo aos amigos na festa, cuidando uns dos outros
Se um amigo fizer uso abusivo, levá-lo para um lugar calmo, conversar e dar atenção a ele
Conversar com amigos nos dias posteriores a festa para refletir sobre comportamentos de risco associados ao uso abusivo e/ou acolher crises emocionais.

Apesar de elencarem várias estratégias de redução de danos, percebeu-se que estas *foram desenvolvidas principalmente por observarem colegas ou por terem já experimentado situações ruins*. O estudo indicou que *muitos estudantes nunca tiveram orientações ou*

mesmo um espaço para conversar sobre este tema. A falta de espaços para conversar sobre o tema é tão grande na universidade, que os estudantes demonstraram desfrutar do momento das entrevistas. Muitos afirmaram que nunca tinham tido uma conversa tão aberta sobre seu consumo e que a experiência da pesquisa lhes havia sido muito proveitosa para refletir sobre ele. Pode-se tomar esse fato como um indicativo do quanto um *ambiente construído sem confrontação, imposição e/ou julgamento moral é capaz de propiciar uma reflexão* que pode ajudá-los a desenvolver práticas de cuidado. Observa-se também o potencial do trabalho realizado por pares, já que o grupo foi conduzido por um mestrando e uma graduanda, ambos jovens, frequentadores dos eventos universitários e redutores de danos. Esta condução provavelmente ajudou a construir um espaço de acolhimento e respeito, que favoreceu a reflexão e produção de sentidos sobre os acontecimentos vividos.

Observou-se que os pares também cumprem papel importante na disseminação das medidas protetivas entre os estudantes, principalmente os veteranos. Os estudantes mais jovens tendem a seguir orientações de redução de danos de seus veteranos. Com isto, sugere-se que *programas voltados para prevenir ou reduzir riscos relacionados ao consumo entre universitários envolva os pares*, como estudantes mais velhos compartilhando experiências, dicas e orientações. No Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicopatologia, Drogas e Sociedade (LePsis-USP) temos realizado ações com calouros e estudantes em geral e nossa experiência tem nos mostrado que é importante que os pares envolvidos nas ações tenham diferentes experiências de consumo, sendo alguns abstinentes e outros usuários e que questões de gênero também sejam consideradas.

Observou-se também que algumas estratégias, que dependem do oferecimento de água nas festas ou de transporte para ir e voltar destas, demandam que os *organizadores dos eventos também sejam orientados* sobre como promover um ambiente com menor risco de danos.

Sabe-se que o contexto universitário pode proporcionar, para alguns estudantes, mais ocasiões que favorecem o consumo de

substâncias. Este é um tema que precisa ser conversado de modo claro e aberto, com orientações de redução de danos e reflexões sobre o consumo. Organizadores de eventos também precisam se conscientizar do papel importante que ocupam na redução de danos, engajando-se em ações que a promova. Este estudo apontou a importância da universidade construir espaços de conversas sobre este tema e disseminar estratégias que podem ser importantes para diminuir riscos associados ao uso de substâncias entre estudantes.

Referências

- Braun, V., & Clarke. V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Carlini, E. L. A., Noto, A. R., Sanchez, Z. V. D. M., Carlini, C. M. A., Locatelli, D. P., Abeid, L. R., et al. (2010). *I Levantamento Nacional Sobre o Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas entre Estudantes Universitários de 27 Capitais Brasileiras - 2010*. São Paulo: CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas: UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. Brasília: SENAD - Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.
- Dimeff, L. A., Baer, J. S., Kivlahan, D. R., & Marlatt, G. A. (1999). *Brief Alcohol Screening and Intervention for College Students (BASICS): a harm reduction approach*. New York, NY, USA: Guilford Press.
- Dennhardt, A.A., & Murphy, J.G. (2013). Prevention and treatment of college student drug use: A review of the literature. *Addictive Behaviors*. 38, 2607–2618.
- Derefinko, K.J., Charnigo, R.J., Peters, J.R., Adams, Z.W., Milich, R., & Linam, D.R. (2016). Substance Use Trajectories from Early Adolescence Through the Transition to College. *J Stud Alcohol*, 77(6), 924-935.

- Frank, C., Thake, J., & Davis, C.G. (2012). Assessing the Protective Value of Protective Behavioral Strategies. *J. Stud. Alcohol Drugs*, 73, 839–843
- Fromme, K., Marlatt, G. A., Baer, J. S., & Kivlahan, D. R. (1994). The Alcohol Skills Training Program: a group intervention for young adult drinkers. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 11, 143-154.
- Laranjo, T., & Soares, C. (2006). University residence halls: socialization processes and drug consumption. *Revista de Saúde Pública*, 40(6), 1027-1034
- International Harm Reduction Association. (2010). *What is Harm Reduction? A position statement from the International Harm Reduction Association*. Acesso em 28 de outubro de 2021. Disponível em: http://www.ihra.net/files/2010/08/10/Briefing_What_is_HR_English.pdf
- Mallett, K. A., Turrisi, R., Cleveland, M. J., Scaglione, N. M., Reavy, R., Sell, N. M. & Varvil-Weld, L. (2015). A Dual-Process Examination of Alcohol-Related Consequences Among First-Year College Students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 76(6), 862-871.
- Marlatt, G. A., & Witkiewitz, K. (2002). Harm reduction approaches to alcohol use: Health promotion, prevention, and treatment. *Addictive Behaviors*, 27, 867-886.
- Moretti-Pires, R. O., & Corradi-Webster, C. M. (2011). Adaptação e validação do Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT) para população ribeirinha do interior da Amazônia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 27, 497-509.
- Morgan, D. L. *Focus group as qualitative research*. London: Sage, 1997
- Peuker, A. C., Fogaça, J., & Bizarro, L. (2006). Expectativas e beber problemático entre universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 193-200.
- Ruzzi-Pereira, A., Pontual, A. A. D., Santos, J. L. F., & Corradi-Webster, C.M. (2020). Drug use among university students from a federal university in Minas Gerais. *Revista Valore*, 5, e-5023.

- Silva, E. C., & Tucci, A. M. (2015). Intervenção Breve para Redução do Consumo de Álcool e suas Consequências em Estudantes Universitários Brasileiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 728-736.
- Soares, M. C., Luís, M. A. V., Corradi-Webster, C. M., Martin, J. T., Hirata, A. G. P. (2011). Psychological concept of optimism and drug use among nursing students. *Acta Paulista de Enfermagem*, 24(3), 393-399.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in Psychology: adventures in theory and method*. New York, USA: Open University Press.

Capítulo 5

Bissexualidade, hegemonia monossexual e invisibilização: disparidades no acesso e na assistência em saúde

Vinícius Alexandre
Letícia Carolina Boffi
André Villela de Souza Lima-Santos
Carolina de Souza
Eduardo Name Risk
Érika Arantes de Oliveira-Cardoso
Fabio Scorsolini-Comin
Manoel Antônio dos Santos

Do ponto de vista normativo, a sexualidade é um aspecto fundamental da vida humana que entrelaça diferentes dimensões igualmente complexas, tais como: sexo, identidade, gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade, direitos sexuais e reprodutivos. Embora possa incluir todas essas facetas, nem todas elas são sempre e simultaneamente experienciadas ou manifestadas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (World Health Organization [WHO], 2006), a sexualidade é fruto da interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais.

A definição de sexualidade proposta pela WHO (2006), em que pese sua relevância para proposição de políticas de saúde, deve ser complementada pelas concepções das Ciências Humanas a respeito do tema. Embora o senso comum tenda a acreditar que a sexualidade se restringe aos atos sexuais (Miskolci, 2010), o

conceito é amplo e resiste a simplificações deste tipo, pois trata-se de fenômeno multifacetado, mutante e mutável.

A maneira como os indivíduos se relacionam, amam, desejam, demonstram afeição e compõem sua existência é indissociável de sua sexualidade, que não se limita às escolhas íntimas de cada um, por ser vivida, concebida e enquadrada no âmbito das relações sociais públicas por meio de práticas socializadoras variáveis (Miskolci, 2010). Os significados atribuídos à sexualidade e a própria maneira de conceber o que é a experiência sexual não podem ser generalizados, pois se organizam conforme as formas e marcadores de classificação social e cultural (relações de parentesco, divisões etárias e geracionais, classe social, raça, etnia, gênero, identidade de gênero, orientação sexual) (Brandão & Heilborn, 1999). Para Weeks (2000), a sexualidade se manifesta por meio de “crenças e comportamentos” derivados de identidades histórica e socialmente construídas.

Nas últimas três décadas assistimos a uma notável expansão da aplicação dos direitos humanos às questões relacionadas às múltiplas expressões da sexualidade e às questões de saúde sexual. Particularmente em relação à proteção contra manifestações de discriminação e violência, bem como à preservação de direitos fundamentais, tais como: liberdade de expressão e associação, privacidade e intimidade, especialmente nos grupos vulnerabilizados da população, como as mulheres, crianças, adolescentes, pessoas *trans*, homossexuais e intersexuais, e outros segmentos. Isso resultou na produção de importante conjunto de normas de direitos humanos que visam à promoção da saúde sexual. Os Estados assumiram compromissos legais e políticos para proteger a saúde das pessoas, incluindo sua saúde sexual, viabilizados a partir de leis e de políticas públicas. Esses avanços reconhecem que os princípios de direitos humanos também devem ser consubstanciados na promoção e proteção da saúde sexual (WHO, 2015).

A Declaração dos Direitos Sexuais da World Association for Sexual Health [WAS] (2014) reconhece que a saúde sexual e o direito à sexualidade são aspectos complementares do respeito à expressão

da própria sexualidade, considerada como parte indissociável da dignidade da pessoa humana, sem sofrer discriminação por motivo de orientação sexual. O direito à sexualidade contempla a ampla gama de orientação sexual das pessoas no exercício de sua autonomia e em sua diversidade (heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, pansexual), assim como a pluralidade das identidades de gênero (pessoas *trans* e não binárias, gênero fluido e todo o amplo espectro das transgeneridades e travestilidades). Para garantir o acesso à plenitude do direito ao exercício da sexualidade com autonomia, as diferentes especialidades profissionais atuam no âmbito da reprodução humana, métodos contraceptivos, comportamento sexual, infecções sexualmente transmissíveis (IST), educação em saúde sexual, bem-estar e qualidade de vida sexual, entre outros campos.

O direito a não sofrer discriminação é a base do direito à sexualidade e está estreitamente conectado com o acesso, exercício e proteção de outros direitos humanos fundamentais. A partir da afirmação desse direito busca-se assegurar o acesso universal aos cuidados em saúde sexual e reprodutiva de forma segura, aceitável e de boa qualidade, especialmente o acesso aos métodos contraceptivos e aos cuidados em saúde sexual e reprodutiva. É possível pensar, a partir de documentos como os elaborados pela WHO e pela WAS, que os discursos da saúde e dos direitos humanos estão associados e constituem um dos principais pilares da produção dos efeitos de “verdade” sobre a sexualidade na era contemporânea (Giarni, 2019; WAS, 2014).

Por outro lado, observa-se que as concepções e representações que os trabalhadores da área da saúde sustentam a respeito das pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais possibilidades de identidade de gênero ou de orientação sexual) ainda estão embebidas em forte base religiosa e heterônoma fundamentada na moral hegemônica. Frequentemente essas representações são permeadas pelo senso comum e contaminadas pelo machismo, pela heteronormatividade, pela visão binária de

gênero e pela LGBTfobia. São representações que desqualificam as pessoas LGBTQIA+ e as associam à licenciosidade, à imoralidade, à promiscuidade e ao risco aumentado de contrair infecções sexualmente transmissíveis (IST), entre outros estereótipos e representações negativas, incriminadoras e recriminatórias, que as aproximam da abjeção.

A essas depreciações soma-se a noção de que a sexualidade e a identidade de gênero decorrem “naturalmente” de escolha pessoal/individual e, portanto, qualquer diferença sexual e/ou de gênero significa que o indivíduo é indigno porque “optou” conscientemente por subverter e contrariar a suposta *ordem natural* das coisas. Assim, a pessoa que não se mostra em conformidade com o padrão heteronormativo é considerada uma influência perniciosa para o restante da comunidade, por escolher manifestar “algo errado”, “impuro”, “não natural”, “contrário às leis divinas”, recusando-se a se resignar ao seu destino biologicamente determinado. Esse conjunto de premissas, crenças, representações e convicções pessoais que muitas vezes estão cristalizadas no repertório dos profissionais de saúde funcionam como barreiras ao acesso aos serviços de saúde por parte das pessoas LGBTQIA+ e prejudicam a qualidade da assistência prestada a essa população (Silva, Finkler, & Moretti-Pires, 2019).

A condição de marginalização historicamente experimentada pelos membros da comunidade LGBTQIA+ está diretamente relacionada à exposição a elevados níveis de estresse que afetam sua saúde física e mental (Meyer, 2003). Frente a essa realidade, é preciso indagar como as pessoas bissexuais vêm sendo acolhidas, escutadas e assistidas pelos serviços de saúde no Brasil. Sua trajetória de vida, demandas, queixas, singularidades, têm sido objeto de consideração no planejamento do cuidado pelas equipes de saúde? Para discutir este tema, é importante definir o que se entende por bissexualidade.

Bissexual é um termo comumente utilizado em referência à sexualidade de pessoas que sentem atração sexual e/ou afetiva por mais de um gênero (Flanders, 2017). Ainda que as pessoas

bissexuais sejam consideradas o maior grupo autoidentificado dentro da comunidade LGBTQIA+, com prevalência estimada em torno de 50% (Gates, 2011), o campo de estudos voltados para as demandas de saúde desta população ainda é incipiente e seu interesse é recente (Flanders, Dobinson, & Logie, 2015). Assim, discutir o bem-estar da população bissexual atende a uma demanda de saúde pública da qual os profissionais da saúde não podem se furtar.

As pessoas bissexuais, na maioria das vezes invisibilizadas nos serviços de saúde, sofrem as consequências de processos de marginalização pessoal, comunitária e social que podem estar associados às suas queixas de saúde física e mental (Flanders et al., 2015; Messinger, 2016). Diante do exposto, o presente capítulo tem por objetivo discutir de que modo a hegemonia da monossexualidade e a invisibilização da bissexualidade acarretam disparidades no acesso e na assistência à saúde deste grupo.

Encruzilhadas da Heteronormatividade sob o Império da Monossexualidade

Atualmente, as forças sociais estão enredadas em longa e profunda renegociação de sentidos que tem levado à reformulação dos parâmetros normativos da vida sexual e amorosa. Desde a década de 1990 – e já sob efeito de mudanças engendradas nas décadas anteriores – alterações dramáticas sacudiram os alicerces da família e da vida conjugal, culminando em mudanças nas relações entre homens e mulheres, homens/homens e mulheres/mulheres (Braga, Santos, Farias, Ferriani, & Silva, 2018; Braga, Silva, Santos, Santos, & Silva, 2017). Estas mudanças incluem as reconfigurações da intimidade (Alexandre & Santos, 2019, 2021) com reverberações na regulação das identidades sexuais, de gênero, do erotismo e dos corpos (Boffi & Santos, 2020). O corpo, sede da regulação do gênero e da sexualidade e de suas formas de cuidado, segundo estilos de vida específicos, tem sido

cada vez mais objeto de diferentes práticas e tecnologias médicas a fim de moldá-lo segundo estereótipos supostamente saudáveis (Santos et al., 2019).

Em que pesem sensíveis mudanças, a regulação das relações de gênero e da sexualidade ainda é orientada pela heteronormatividade, subordinada às suas prescrições e efeitos de sentido (Toneli, 2012). O heterossexismo diz respeito à pressuposição de uma “naturalidade” da heterossexualidade em detrimento das diversas orientações sexuais possíveis. Embora seja uma expressão em desuso, é um termo adequado como “guarda-chuva” justamente por não privilegiar uma orientação sexual específica, como é o caso do termo “homofobia”, que toma o homem gay e cisgênero como sujeito universal do movimento LGBTQIA+ (Jaeger, Longhini, Oliveira, & Toneli, 2019).

De acordo com Lewis (2012b), dentro do movimento LGBTQIA+ outro sistema de restrições sociais se coloca: a homonormatividade. Diz respeito à matriz homonormativa, que exige que as pessoas expressem desejo sexual e afetividade por pessoas do “mesmo” sexo/gênero marginalizando os sujeitos que não se encaixam nesta norma. A homonormatividade tem sido descrita como uma particularidade da heteronormatividade, por meio da qual há incorporação das normatizações heterossexuais e de suas práticas nos próprios movimentos lésbicos e gays (Oliveira, 2013).

O conceito de homonormatividade é relevante para entender o modo como a população LGBTQIA+ faz perdurar o legado da heteronormatividade a partir do reforço do binarismo de gênero dentro da própria comunidade, constituindo assim uma hierarquização em termos de grau de aceitabilidade e de conformidade dos corpos e sexualidades (Lucchesi, 2018). As categorias “heterossexual” e “homossexual” são reafirmadas como os dois grandes eixos organizadores, ou seja, como referência para as orientações sexuais.

Na descrição do “sistema hierárquico de valores sexuais”, proposto por Gayle Rubin (2017/1984), a monossexualidade e a heterossexualidade ocupam o topo dessa hierarquia, constituindo-

se como norma e (re)produzindo relações de opressão. Segundo a autora, os privilégios atribuídos a indivíduos cujo comportamento está no topo desta hierarquia compreendem saúde mental não questionada, respeitabilidade, legalidade, mobilidade social e física, suporte institucional e benefícios materiais.

Por outro lado, na medida em que os comportamentos sexuais ou ocupações se movem para baixo na hierarquia, os indivíduos que os praticam estão sujeitos às presunções de doença mental, má reputação, criminalidade, mobilidade social e física restrita, perda de suporte institucional e sanções econômicas (Rubin, 2017/1984). Nesse sentido, reforça-se a primazia do binarismo heterossexual/homossexual, cuja consequência é a exclusão das orientações sexuais não monossexuais ou monodissidentes.

A monossexualidade, enquanto conceito, refere-se a um dispositivo que define como possível a atração sexual ou romântica por apenas um sexo ou gênero, de forma que sexualidades não-monossexuais, como a bissexualidade, são invalidadas e sujeitas ao “apagamento” (Goldberg, Garcia, & Hanley, 2018). O efeito imediato da ação deste dispositivo é fazer emergir a crença social de que as monossexualidades (heterossexualidade, homossexualidades e lesbianidades) são superiores e mais legítimas do que as não monossexualidades – bissexualidades e sexualidades fluidas (Jaeger et al., 2019; Ross, Dobinson, & Eady, 2010).

As normativas monossexistas derivam de instâncias sociais as mais diversas, tais como: educação moral e religiosa, discursos psicológicos e científicos, além de modelos privilegiados e representados nos meios de comunicação. Dessa maneira, o monossexismo fundamenta a estrutura social de poder, que o privilegia como uma guia normatizadora e, portanto, considera aquilo que esse modelo exclui (as sexualidades monodissidentes) como evidência de desvio moral e social. A cristalização de estereótipos inspirados nessa crença acarreta consequências negativas e discriminatórias, que estigmatizam as experiências pessoais, sociais e comunitárias das pessoas bissexuais, conforme será discutido na sequência.

Bissexualidade e Vicissitudes da Bifobia

No largo escopo das sexualidades monodissidentes, o termo “bissexualidade”, como atualmente o conhecemos, circula desde o início do século XX, tendo assumido anteriormente um outro significado – designava pessoas com características “femininas e masculinas” (Jaeger et al., 2019). Atualmente, a expressão bissexualidade tem sido empregada como termo “guarda-chuva” em referência à sexualidade de pessoas que sentem atração sexual e/ou afetiva por mais de um gênero, independentemente do binarismo homem/mulher, incluindo outras identidades não monossexuais (Flanders, 2017).

A discussão em torno da bissexualidade exige menção ao *San Francisco Human Rights Commission LGBT Advisory Committee* (2011), Comitê Consultivo de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros da Organização por Direitos Humanos de São Francisco, criado em 1975, e que fornece assistência e aconselhamento em relação à discriminação contra a comunidade LGBTQIA+. A bissexualidade é compreendida como um potencial – e não uma obrigação – de envolvimento emocional, romântico e/ou sexual com mais de um sexo/gênero. Longe de objetivar uma homogeneidade das experiências e identidades bissexuais, a bissexualidade deve ser compreendida a partir de sua dimensão “plural e flexível” em termos de existências e performances (Pamplona & Dinis, 2013, p. 104). “É importante ressaltar que [a bissexualidade] não se refere à essência ou à disposição inata de caráter imutável, mas à composição de incessantes processos de subjetivação oriundos das experiências sociopolíticas com as quais os sujeitos interagem dialeticamente” (Moreira, Santos, Marinho, Silva, & Pimenta, 2021, p. 4).

Enquanto orientação sexual monodissidente, a bissexualidade pode se tornar alvo de um tipo específico de preconceito, denominado bifobia. Um dos fundamentos da monossexualidade é mostrar que existem interesses comuns a heterossexuais e homossexuais no

apagamento da bissexualidade, resultando em condutas bifóbicas (Monaco, 2020). O termo ainda tem buscado cancelar sua legitimidade no meio acadêmico e também junto à comunidade LGBTQIA+, pois é comum que lésbicas e gays considerem que bissexuais sofram discriminação apenas quando estão em relacionamentos com alguém do mesmo gênero (Jaeger et al., 2019).

Pesquisa de Rankin, Morton e Bell (2015) identificou que 66% das pessoas bissexuais entrevistadas se sentiam “pouco” ou “nada” pertencentes à comunidade LGBTQIA+ em decorrência de sua invisibilidade dentro da sigla. Nesse sentido, a bifobia não estaria contemplada no rol de preconceitos que atingem o grupo heterogêneo que se abriga no espectro da sigla. Esses preconceitos são comumente definidos como lesbofobia ou homofobia. Destacam-se dois modos característicos de manifestação da bifobia: o apagamento da bissexualidade e a hipersexualização (Jaeger et al., 2019; Leão, 2018; Lewis, 2012a; Monaco, 2020). O ponto em comum referenciado pela bifobia é a noção de opressão, tão “séria e profunda quanto o machismo, o racismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia” (Leão, 2018, p. 70).

A supressão da bissexualidade, de acordo com Lewis (2012a), ocorre por meio de três dispositivos: (a) negação dessa forma de expressão da sexualidade; (b) atribuição de que se trata de “período/fase” a ser superada; (c) restrição da própria forma de classificar a orientação sexual: heterossexuais ou homossexuais, desconsiderando aqueles que não se enquadram nessas polarizações.

Com relação à origem da ideia de que a bissexualidade seria uma “fase/período”, que em algum momento deverá se esgotar, Jaeger et al. (2019) afirmam que seus fundamentos estão na relação hierárquica saber/poder. Ao localizar pessoas bissexuais como “sujeitos que não sabem”, as pessoas monossexuais são consideradas aquelas que “sabem mais e melhor sobre si mesmas” em termos de preferências e escolhas em relação à gestão de sua sexualidade. Este último modo de apagamento advém da tentativa de negar a fronteira que supostamente separa os “homossexuais” dos “heterossexuais” (Facchini, 2009). Por conseguinte, abrem-se

lacunas para o questionamento da “identidade homossexual”, que também tem seus sofrimentos. Nesse sentido, a bissexualidade é interpretada como ameaça à identidade coletiva homossexual que, por sua vez, ainda não alcançou total legitimação no âmbito da opinião pública (Lewis, 2012b). Para as pessoas bissexuais, o “sair do armário” acontece inúmeras vezes em decorrência da heteronormatividade e da presumida homossexualidade – crença que impregna a representação que se faz da pessoa bissexual no interior da comunidade LGBTQIA+ (Lewis, 2017).

O processo de hipersexualização das pessoas bissexuais advém de estereótipos relacionados à suposta necessidade de vínculos poliamorosos, entendidos como manutenção de relações sexuais e/ou afetivas com vários(as) parceiros(as) simultaneamente, de forma separada ou em grupo. Parte-se do pressuposto de que as pessoas que se autoidentificam como bissexuais mantêm relações com homens e mulheres para serem felizes e sexualmente satisfeitas, o que alimenta estereótipos acerca de seu suposto “caráter” infiel, instável e promíscuo. Como consequência, tem-se a visão de que as pessoas bissexuais são “pessoas não-confiáveis e portadoras de doenças” (Lewis, 2012a, p. 13). No caso da bissexualidade, a mídia e o mercado pornográfico parecem estar bastante envolvidos na produção imaginária de uma bissexualidade “promíscua” e “transgressora”, ameaçando os preceitos da moral cristã e familiar, com ênfase na bissexualidade feminina, o que insufla e legitima manifestações de assédio e violência sexual contra a mulher (Corey, 2017; Eisner, 2013).

Seffner (2016) aponta que, no caso do homem bissexual, sua associação com a homossexualidade revela um processo de busca pela “recuperação” da masculinidade que teria ficado “arranhada” por ele ter mantido relações sexuais com outro homem (Seffner, 2016). No caso da mulher bissexual, sua objetificação, fundamentada no modelo heteronormativo, mantém a construção do corpo feminino como instrumento de fetiche para satisfação dos caprichos do homem heterossexual (Moreira et al., 2021).

De acordo com Climent (2016), as violências bifóbicas tendem a ocorrer no âmbito do simbólico: “é um tipo de violência pouco visível, pouco palpável” (p. 1) que acarreta consequências de diferentes ordens. Por exemplo, problemas de saúde mental, vulnerabilidade à violência sexual, perda de relações socioafetivas, de postos de trabalho e de suporte familiar (Moreira et al., 2021). A heteronormatividade pressupõe a existência de uma coerência interna obrigatória para cada um dos gêneros, que se articula diretamente à heterossexualidade, cujo objetivo é manter o arranjo binário entre sexo-gênero-desejo (Butler, 2003). As experiências bissexuais, enquanto manifestações de desejo, afeto e identidade, carregam especificidades desestabilizadoras de arranjos normativos que colocam o desejo monossexual como único possível, além de desejável e legítimo.

Vale a pena mencionar que a bissexualidade tende a ser também invisibilizada no âmbito da pesquisa científica, pelo menos é o que se observa no contexto nacional. De acordo com Monaco (2020), a bissexualidade vem sendo pauta de estudos multidisciplinares há algum tempo, contudo, grande parte deles se concentra no norte global, com pouco acesso a traduções, exemplares físicos e até mesmo divulgação do conhecimento produzido. Mesmo nos estudos *queer*, quando a bissexualidade irrompe, mostra-se apenas como parte da sigla, mas não é merecedora de discussões complexas (Lewis, 2017). Em revisão realizada por Moreira et al. (2021), com base nas palavras-chave “bissexualidade” e “bissexual”, foram encontrados 24 artigos cujos temas estavam associados à: prática sexual de risco de homens bissexuais (4), estudos epidemiológicos sobre HIV/aids (3), sexualidade em geral (13) e sexualidade e saúde de mulheres lésbicas (4).

Jaeger et al. (2019) concluíram que a bifobia, assim como o heterossexismo, não são questões ou problemáticas que se originam das pessoas bissexuais em si, mas dizem respeito a todas as identidades e sexualidades que orbitam em torno delas. A binaridade, como amarra do desejo e dos afetos, tende a promover certas práticas e a silenciar outras, inclusive de forma violenta. A

bissexualidade, portanto, associada a este “outro” visto como ameaçador, ocupa um espaço tênue e vulnerável frente ao monossexismo. Os autores concluem que mesmo pessoas lésbicas, gays ou heterossexuais poderiam se beneficiar de uma eventual desestabilização do rígido fundamento do monossexismo, que acaba por solidificar e empobrecer experiências, afetos e possibilidades de trocas.

Na área da saúde, a bifobia compreende a noção de que pessoas bissexuais seriam possíveis vetores disseminadores de doenças infecto-contagiosas, pois se relacionam com homossexuais e heterossexuais, o que supostamente aumentaria as chances de transmissão de ISTs. Essa produção de concepções infundadas e equivocadas ganhou impulso com os significados cristalizados durante a epidemia de aids, que acometeu o Brasil e o mundo a partir da década de 1980 (Cavalcanti, 2010; Jaeger et al., 2019; Moreira et al., 2021). Desde os anos 2000, o movimento brasileiro bissexual tem articulado um campo de discussão e compartilhamento das experiências bissexuais. Na esteira das lutas e bandeiras defendidas pelo ativismo bi, alguns avanços se fazem notar, especialmente nos setores da educação e da saúde. Na sequência, serão apresentadas algumas considerações a respeito das especificidades que revestem o atendimento à saúde das pessoas bissexuais.

Bissexualidade e Assistência à Saúde: Mudança de Paradigmas

O campo de pesquisas voltado para a saúde bissexual é revelador da posição de precariedade que esta população ocupa nos contextos sociais, comunitários e institucionais quando comparada às populações heterossexual e monossexual, além de outros grupos, como gays e lésbicas (American Psychiatric Association [APA], 2020), o que não significa que esses grupos sejam adequadamente assistidos pela maior parte dos serviços de saúde. Estudos mostram

que bissexuais apresentam maiores riscos de desfechos adversos para saúde mental, saúde sexual e uso de substâncias em comparação com monossexuais (Agenor, Muzny, Schick, Austin, & Potter, 2017; Durso & Meyer, 2013; Flanders, Anderson, & Tarasoff, 2020; Flanders et al., 2015; Holmes & Beach, 2020; Johnson, 2016; Loi, Lea, & Howard, 2017; Swam & Habib, 2018).

A população bissexual é sub-representada em pesquisas na área de saúde mental, o que é revelador de um problema crônico nos protocolos de estudo. Pesquisa conduzida na Austrália revelou que pessoas australianas e bissexuais têm seis vezes mais chances de receber diagnóstico de transtorno mental, em algum momento de suas vidas, em comparação a heterossexuais, e quase o dobro de chances de gays e lésbicas (Loi et al., 2017). Estudos também revelam que pessoas bissexuais são mais suscetíveis a manifestações de depressão e comportamento suicida quando comparadas a heterossexuais, gays e lésbicas (Pakula, Shoveller, Ratner, & Carpiano, 2016) e que mulheres bissexuais têm 21 vezes mais chances de apresentar ideação suicida do que as heterossexuais (Conron, Mimiaga, & Landers, 2010).

Nos Estados Unidos, em levantamentos sobre ISTs, pessoas bissexuais são frequentemente mal categorizadas e confundidas com heterossexuais ou gays/lésbicas. Além disso, os protocolos de pesquisa quase sempre classificam o comportamento sexual de subpopulações sexuais minoritárias em vez da identidade sexual. A exemplo disso, na maioria dos estudos sobre aids publicados nos Estados Unidos, a amostragem é composta por categorias tais como “homens que fazem sexo com homens” - HSH (Holmes & Beach, 2020).

Essas práticas invisibilizam a população bissexual e impedem a adaptação dos serviços especializados em ISTs/aids para atendê-la, o que pode incrementar barreiras no enfrentamento de vários problemas de saúde pública. Mulheres bissexuais, por exemplo, estão mais sujeitas à contaminação por ISTs virais e bacterianas, ao mesmo tempo em que são menos propensas a realizar exames para detecção de câncer cervical (como o Papanicolau) em comparação às mulheres heterossexuais (Agenor et al., 2017). Não obstante, foi documentada

prevalência de contaminação pelo vírus HIV cinco vezes maior em homens que fazem sexo com homens e mulheres (*Men who have sex with men and women* - MSMW) (Friedman et al., 2014). No entanto, dados deste tipo precisam ser analisados com cautela porque, em termos metodológicos, nem sempre os estudos conseguem categorizar/distinguir com refinamento quais pessoas, de fato, pertencem ao grupo MSMW. Além disso, estes resultados podem servir para estigmatizar integrantes da população LGBTQIA+ que, historicamente, desde o surgimento da epidemia de HIV/aids, na década de 1980, vêm sendo associados à síndrome, tais como homens gays e pessoas *trans*, em que pesem os esforços do movimento gay e das campanhas de saúde pública, na década de 1990 e início dos anos 2000, que contestavam a noção de grupo de risco.

A incipiência de indicadores de saúde relacionados à população bissexual, quando comparados a indicadores de outros segmentos minoritários, como gays e lésbicas, têm sido frequentemente associada à bifobia, aos estigmas identitários e sexuais e às atitudes negativas voltadas às pessoas não heterossexuais (Flanders et al., 2015, 2020; Herek, 2004; Messinger, 2012). A “binegatividade”, definida como quaisquer atitudes hostis relacionadas a pessoas bissexuais, também tem sido apontada como fator de vulnerabilidade desta população e resulta em autoestima reduzida e autoconceito negativo (Lambe, Cerezo, & O’Shaughnessy, 2017).

Alguns efeitos da binegatividade se traduzem nos altos níveis de abuso sexual que afetam a população bissexual (Flanders et al., 2020). Segundo a *National Intimate Partner and Sexual Violence Survey* de 2010, pesquisa que coletou dados em nível nacional sobre violência de parceiros íntimos, violência sexual e vitimização por perseguição nos Estados Unidos, quase a metade das mulheres bissexuais foram vítimas de estupro em algum momento de suas vidas, sendo essa incidência de 13,1% para mulheres lésbicas e 17,4% para mulheres heterossexuais (Black et al., 2011). Esses dados corroboram outros estudos, que apontam que indivíduos bissexuais são mais propensos

a sofrerem abuso sexual quando comparados com heterossexuais, gays e lésbicas (Walters, Chen, & Breiding, 2013).

Ao tentar explicar esses dados alarmantes, Herek (2004) aponta que a binegatividade, aliada ao estigma preconceituoso de que pessoas bissexuais são hipersexualizadas e desejam fazer sexo com todos à sua volta, fazem com que, principalmente as mulheres bissexuais, sintam-se impelidas a se envolverem em relações indesejáveis para “provarem” sua identidade sexual, tal como ela é assimilada pelo grupo no qual elas se encontram inseridas. Ademais, a hipersexualização também é interpretada como um “passe” livre para a prática de assédio sexual, sendo este um dos muitos exemplos de binegatividade. Esses dados precisam ser analisados com muito cuidado, pois não se pode de modo algum reforçar estereótipos que responsabilizem a mulher pelo assédio sofrido, tendo seu corpo, sua condição enquanto sujeito e seus direitos violados pelo agressor no contexto de uma sociedade machista e patriarcal que sistematicamente avilta a condição feminina.

Diante das condições de vulnerabilidade com as quais a população bissexual convive, muitas vezes associadas a problemas de saúde pública, os serviços de assistência à saúde deveriam se preocupar em oferecer locais de acolhimento e fortalecimento da segurança para este grupo. No entanto, quantidade substancial de estudos tem demonstrado que a bifobia, o monossexismo e a binegatividade presentes nestes serviços têm diminuído ou impedido a busca de pessoas bissexuais por assistência (Durso & Meyer, 2013; Dworkin, 2001; Eady, 2010; Flanders et al., 2015; Johnson, 2016; Lee, 2001; Messinger, 2012; Schick & Dodge, 2012).

Segundo estudo conduzido por Durso e Meyer (2013), muitas pessoas bissexuais temem sofrer alguma discriminação ao buscar atendimento em saúde. Em decorrência desse temor, 39% dos homens bissexuais e 33% das mulheres bissexuais optam por não revelarem sua orientação sexual a um profissional de saúde. Essas porcentagens são altas quando comparadas com 16% de homens gays e 13% de mulheres lésbicas que optam por não tornar pública sua orientação sexual em contextos de saúde. Flanders et al. (2015)

apontam que pessoas bissexuais frequentemente se deparam com profissionais de saúde desinformados sobre assuntos específicos relacionados à sua saúde sexual, o que as leva a ter de explicar reiteradamente o que é bissexualidade, processo que resulta em estresse e exaustão.

Não bastassem esses despropósitos, pessoas bissexuais frequentemente relatam ter vivido experiências negativas durante atendimento médico: escutam, por exemplo, que a bissexualidade é apenas um “estágio de transição” e que, em algum momento, elas deverão se identificar como gays, lésbicas ou heterossexuais (Eady et al., 2010). Também são apontadas com frequência perguntas excessivas e invasivas sobre sua bissexualidade, além de suposições de que essa seria um sintoma ou a causa de algum transtorno de saúde mental, mesmo que a queixa não esteja relacionada à sexualidade (Johnson, 2016).

Ainda que experiências negativas com serviços de saúde possam ser traumáticas, vivências de apoio, acolhimento e alta resolutividade atuam como fatores protetivos para o aumento da resiliência de pessoas bissexuais, inclusive ajudando-as a maximizarem sua autoconfiança (Flanders et al., 2015). Tornar os serviços de saúde mais sensíveis e eficazes para o atendimento deste público exige a proposição de práticas em contextos onde a bissexualidade seja visibilizada e o estresse, ansiedade e exaustão experienciados por pessoas bissexuais sejam acolhidos, reforçando o sentimento de pertença ao equipamento de saúde (McLaren & Castillo, 2020).

Em seu amplo estudo sobre bissexualidade e serviços de saúde, Messinger (2016) aponta que, no âmbito da prevenção, os serviços de saúde devem investir em propostas de terapia afirmativa, tanto na modalidade individual como de casal, em tratamentos inclusivos para uso problemático de álcool e outras drogas e em grupos de apoio para bissexuais. No âmbito do atendimento individual, Dworkin (2001) salienta que os profissionais de saúde devem levar em consideração que muitas demandas de pacientes podem não estar associadas às suas identidades sexuais, porém, mesmo que não estejam, tais queixas podem ser afetadas pela percepção pessoal, comunitária ou social da

bissexualidade. Segundo Dworkin (2001), trabalhar com os(as) parceiros(as) heterossexuais também é importante, tendo em vista que muitos deles(as) se veem tomados(as) por sentimento de insegurança e inadequação sexual, que fragilizam seus relacionamentos.

É importante que os profissionais de saúde reflitam sobre o processo de marginalização ao qual os pacientes bissexuais podem estar submetidos em nível pessoal, familiar, comunitário e social, fatores que em maior ou menor medida estão associados às demandas de saúde física, emocional e mental deste segmento LGBTQIA+ (Flanders et al., 2015; Messinger, 2016). Essa reflexão possibilitará ao profissional de saúde aguçar sua sensibilidade para acolher tais pacientes, otimizando recursos que favoreçam um ambiente permissivo e seguro para que eles se sintam confortáveis para compartilharem suas queixas. As pessoas bissexuais precisam sentir que suas eventuais dificuldades não são deméritos ou fraquezas pessoais, mas sim resultado de práticas sociais bifóbicas, monossexistas e binegativas (Lee, 2001). A capacitação para o atendimento a essa população é um dos requisitos imprescindíveis para a mudança de cenário (Dullius & Martins, 2020; Dworkin, 2001).

Considerações Finais

Nesta seção serão apresentadas orientações e diretrizes que podem modificar o cenário discutido anteriormente no que tange à assistência em saúde, por meio da otimização da escuta e acolhimento de pessoas bissexuais. Atitudes éticas, disponibilidade e compreensão de que as pessoas LGBTQIA+ sofrem discriminação e preconceito, podem contribuir para a sensibilização e melhoria da qualidade do vínculo com os serviços de saúde, beneficiando o atendimento às demandas singulares da população bissexual. É importante que as unidades de saúde assumam a responsabilidade pela transformação de suas práticas e que os profissionais desenvolvam autocrítica e reflitam sobre os alcances e limitações de seu trabalho, no intuito de que não haja convivência com práticas

discriminatórias e que estas possam ser identificadas até se tornarem pauta de enfrentamento no cotidiano das equipes (Belém et al., 2018; Silva et al., 2019).

No que tange à saúde da população bissexual, algumas sugestões podem ser apontadas, à luz dos estudos de Durso e Meyer (2013), Eady et al. (2010), Johnson (2016) e McLaren e Castillo (2020). No âmbito das *intervenções em saúde mental*, os estudos apregoam a necessidade de propor intervenções em grupo (por exemplo, grupoterapias voltadas às pessoas bissexuais que estejam apresentando dificuldades emocionais relacionadas à sexualidade), caso o paciente se enquadre nos requisitos para se beneficiar dessa modalidade de atendimento. Conforme Bechelli e Santos (2004), grupoterapias com participantes que expressam sofrimento resultante de condições de vulnerabilização semelhantes “facilitam a identificação, a revelação de particularidades e intimidades, o oferecimento de apoio ao semelhante, o desenvolvimento de objetivo comum, e a resolução das dificuldades e dos desafios que se assemelham” (p. 248). O acolhimento tende a ter um efeito benéfico na redução do sentimento de isolamento social e do sofrimento autoimposto pelo próprio paciente (Alexandre, Vasconcelos, Santos, & Monteiro, 2019).

No âmbito do *Sistema Único de Saúde (SUS)*, preconiza-se incluir pessoas bissexuais ou representantes sensibilizados(as) com essa causa nos Conselhos Municipais de Saúde, a fim de acompanhar e exercer o controle social sobre as políticas vigentes e propor estratégias de cuidado que possam contemplar o referido grupo, conforme contextualizado ao longo do presente capítulo. No contexto da *atenção à saúde em nível primário, secundário ou terciário*, conforme convier ao caso, recomenda-se orientar o atendimento na atenção básica ou nas especialidades médicas (clínica médica, ginecologia, obstetrícia, urologia) para incluir o parceiro(a), uma vez que ele/ela também pode estar sob estresse e precisa receber aconselhamento sobre sua saúde sexual.

No âmbito das *diretrizes para atenção à saúde*: (a) elaborar orientações para o cuidado e o acolhimento do segmento bissexual;

(b) realizar treinamentos para que os serviços possam assistir as pessoas bissexuais a partir do respeito aos seus direitos humanos, sexuais e reprodutivos; (c) no caso de anamneses e entrevistas clínicas, instruir o profissional de saúde a respeito de quais perguntas/temas são convenientes e quais são inconvenientes no que tange à intimidade dessas pessoas.

Estas orientações e diretrizes gerais devem ser discutidas e colocadas em prática à luz das estratégias de saúde de cada serviço no nível de atenção primário, secundário ou terciário, conforme dispõe o Sistema Único de Saúde. Discutir criticamente o acesso, a adesão e as modalidades de assistência à população bissexual exige deparar-se com a heterogeneidade existente no interior do próprio grupo, interseccionada por marcadores sociais da diferença, como classe social, gênero, raça/cor, etnia, religiosidade, geração, dentre outros. O presente capítulo apresentou uma breve aproximação às questões que devem ser aprofundadas a partir de novas investigações e das trocas de experiência e *expertise* entre os profissionais de saúde que atendem cotidianamente a população, demarcando diferenças que devem ser consideradas pelos formuladores de políticas de saúde para fazer frente aos desafios contemporâneos, diminuindo a invisibilização das bissexualidades e as disparidades no acesso e assistência em saúde.

Referências

- Agenor, M., Muzny, C. A., Schick, V., Austin, E. L., & Potter, J. (2017). Sexual orientation and sexual health services utilization among women in the United States. *Preventive Medicine, 95*(1), 74-81. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.11.023>
- Alexandre, V., & Santos, M. A. (2019). Experiência conjugal de casal cis-trans: Contribuições ao estudo da transconjugalidade. *Psicologia: Ciência e Profissão, 39*(Suppl. 3), e228629, 75-87. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228629>

- Alexandre, V., & Santos, M. A. (2021). Conjugalidade cis-trans: Reinventando laços, desestabilizando certezas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, e224044, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003224044>
- Alexandre, V., Vasconcelos, N. A. O., Santos, M. A., & Monteiro, J. F. A. (2019). O acolhimento como postura na percepção de psicólogos hospitalares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e188484, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003188484>
- American Psychiatric Association (APA). (2020). *Mental health facts on bisexual populations*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bechelli, L. P. C., & Santos, M. A. (2004). Psicoterapia de grupo: Como surgiu e evoluiu. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(2), 242-249. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000200014>
- Belém, J. M., Alves, M. J. H., Pereira, E. V., Moreira, F. T. L. S., Quirino, G. S., & Albuquerque, G. A. (2018). Atenção à saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na estratégia saúde da família. *Revista Baiana de Enfermagem*, 32, e26475. <https://doi.org/10.18471/rbe.v32.26475>
- Black, M. C., Basile, K. C., Breiding, M. J., Smith, S. G., Walters, M. L., Merrick, M. T., Chen, J., & Stevens, M. R. (2011). *The national intimate partner and sexual violence survey: 2010 summary report*. National Center for Injury Prevention and Control Centers for Disease Control and Prevention.
- Boffi, L. C., & Santos, M. A. (2021). Corpos travestis: (Re)existências em territórios confinados e regulação do trabalho sexual na composição *Mulher*, de Linn da Quebrada. In L. R. S. Carvalho & A. C. Bortolozzi (Orgs.), *Leituras sobre a sexualidade em filmes: Animações e músicas* (pp. 103-122, Vol. 11. Coleção Sexualidade & Mídias). São Carlos: Pedro & João.
- Brandão, E. R., & Heilborn, M. L. (1999). Introdução: Ciências sociais e sexualidade. In: M. L. Heilborn (Org.), *Sexualidade: O olhar das ciências sociais* (pp. 7-17). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Braga, I. F., Santos, M. A., Farias, M. S., Ferriani, M. G. C., & Silva, M. A. I. (2018). As múltiplas faces e máscaras da heteronormatividade: Violências contra adolescentes e jovens homossexuais brasileiros. *Salud & Sociedad: Investigaciones en Psicología de la Salud y Psicología Social*, 9(1), 52-67. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0001.00003>
- Braga, I. F., Silva, J. L., Santos, Y. G. S., Santos, M. A., & Silva, M. A. I. (2017). Rede e apoio social para adolescentes e jovens homossexuais no enfrentamento à violência. *Psicologia Clínica*, 29(2), 297-318.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cavalcanti, C. D. (2010). Práticas bissexuais: Uma nova identidade ou uma nova diferença? *Polêm!ca*, 9(1), 79-83. <https://doi.org/10.12957/polemica.2010.2710>
- Climent, N. (2016). ¿Por qué hago/hacemos activismo bi/pluri? Reflexiones degeneradas: Degenerando el género – pensamientos sobre género, orientación sexual, relaciones y sexo. Disponível em **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** [tag/monosexismo/](https://doi.org/10.12957/polemica.2010.2710)
- Conron, K. J., Mimiaga, M. J., & Landers, S. J. (2010). A population-based study of sexual orientation identity and gender differences in adult health. *American Journal of Public Health*, 100(10), 1953-1960. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.174169>
- Corey, S. (2017). All bi myself: Analyzing television's presentation of female bisexuality. *Journal of Bisexuality*, 17(2), 190-205. <https://doi.org/10.1080/15299716.2017.1305940>
- Dullius, W. R., & Martins, L. B. (2020). Training needs measure for health care of the LGBT+ public. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30, e3034. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3034>
- Durso, L. E., & Meyer, I. H. (2013). Patterns and predictors of disclosure of sexual orientation to healthcare providers among lesbians, gay men, and bisexuals. *Sexuality Research and Social Policy*, 10(1), 35-42. <https://doi.org/10.1007/s13178-012-0105-2>

- Dworkin, S. H. (2001). Treating the bisexual client. *Journal of Clinical Psychology, 57*(5), 671-680. <https://doi.org/10.1002/jclp.1036>
- Eady, A., Dobinson, C., & Ross, L. E. (2010). Bisexual people's experiences with mental health services: A qualitative investigation. *Community Mental Health Journal, 47*(4), 378-389. <https://doi.org/10.1007/s10597-010-9329-x>
- Eisner, S. (2013). *Bi-notes for a bisexual revolution*. Berkeley: Seal Press.
- Facchini, R. (2009). Entrecruzando diferenças: Mulheres e homossexualidades na cidade de São Paulo. In M. E. Diaz-Benítez & C. E. Fígari (Orgs), *Prazeres dissidentes* (pp. 309-341). Rio de Janeiro: Garamond.
- Flanders, C. E. (2017). Under the bisexual umbrella: Diversity of identity and experience. *Journal of Bisexuality, 17*(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/15299716.2017.1297145>
- Flanders, C. E., Anderson, R. E., & Tarasoff, L. A. (2020). Young bissexual people's experiences of sexual violence: A mixed-methods study. *Journal of Bisexuality, 20*(2), 202-232. <https://doi.org/10.1080/15299716.2020.1791300>
- Flanders, C. E., Dobinson, C., & Logie, C. (2015). I'm never really my full self: Young bissexual women's perceptions of their mental health. *Journal of Bisexuality, 15*(4), 454-480. <https://doi.org/10.1080/15299716.2015.1079288>
- Friedman, M. R., Stall, R., Silvestre, A. J., Mustanski, B., Shoptaw, S., Surkan, P. J., Rinaldo, C. R., & Plankey, M. W. (2014). Stuck in the middle: Longitudinal HIV-related health disparities among men who have sex with men and women. *J aids Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes, 66*(2), 213-220. <https://doi.org/10.1097/QAI.0000000000000143>
- Gates, G. J. (2011). *How many people are lesbian, gay, bisexual, and transgender*. UCLA: The Williams Institute.
- Giami, A. (2019). Sexualité, santé et droits de l'Homme: L'invention des droits sexuels. In A. Giami & B. Py (Eds.), *Droits de l'homme et sexualité: Vers la notion de droits sexuels?* (pp. 3-23). France: Editions des Archives Contemporaines. doi:10.17184/eac.1686

- Goldberg, A. E., Garcia, R., & Manley, M. H. (2018). Monosexual and nonmonosexual women in same-sex couples' relationship quality during the first five years of parenthood. *Journal of Bisexuality*, 33(1), 190-212. <https://doi.org/10.1080/14681994.2017.1419561>
- Herek, G. (2004). Beyond homophobia: Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research and Social Policy*, 1(2), 6-24. <https://doi.org/10.1525/srsp.2004.1.2.6>
- Holmes, N., & Beach, L. B. (2020). Bisexual people's utilization of sexual health services at an LGBTQ Community Center in Chicago. *Journal of Bisexuality*, 20(3), 342-359. <https://doi.org/10.1080/15299716.2020.1825270>
- Jaeger, M. B., Longhini, G. N., Oliveira, J. M., & Toneli, M. J. F. (2019). Bissexualidade, bifobia e monossexismo: Problematizando enquadramento. *Revista Periódicus*, 2(11), 1-16. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28011>
- Johnson, H. J. (2016). Bisexuality, mental health and media representation. *Journal of Bisexuality*, 16(3), 378-396. <https://doi.org/10.1080/15299716.2016.1168335>
- Lambe, J., Cerezo, A., & O'Shaughnessy, T. (2017). Minority stress, community involvement, and mental health among bisexual women. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 4(2), 218-226. <https://doi.org/10.1037/sgd0000222>
- Leão, M. (2018). *Os unicórnios no fim do arco-íris: Bissexualidade feminina, identidades e políticas no Seminário Nacional de Lésbicas e Mulheres Bissexuais* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Lee, J. A. B. (2001). *The empowerment approach to social work practice: Building the beloved community* (2nd ed.). New York, NY: Columbia University Press.
- Lewis, E. S. (2012a). *Não é uma fase: Construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais*

- (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Lewis, E. S. (2012b). Eu quero meu direito como bissexual: A marginalização discursiva da diversidade sexual dentro do movimento LGBT e propostas para fomentar a sua aceitação. *Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual de Campinas.
- Lewis, E. S. (2017). O ciclo paradoxal de apagamento e supersexualização da bissexualidade nos movimentos LGBT: resistências em narrativas de ativistas bissexuais. *Anais do V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Loi, B., Lea, T., & Howard, J. (2017). Substance use, mental health and service access among bisexual adults in Australia. *Journal of Bisexuality*, 17(4), 400-417. <https://doi.org/10.1080/15299716.2017.1401501>.
- Lucchesi, Y. (2018). *Bi: Um olhar sobre os entraves enfrentados pela comunidade bissexual na contemporaneidade* (monografia). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
- McLaren, S., & Castillo, P. (2020). What about me? Sense of belonging and depressive symptoms among bisexual women. *Journal of Bisexuality*, 20(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/15299716.2020.1759174>.
- Messinger, J. L. (2016). Antibisexual violence and practitioner's roles in prevention and intervention: An ecological and empowerment-based approach in public health social work. *Journal of Bisexuality*, 12(3), 360-375. <https://doi.org/10.1080/15299716.2012.702616>.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Monaco, H. M. (2020). *A gente existe: Ativismo e narrativas bissexuais em um coletivo monodissidente* (Dissertação de

- Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Moreira, L. E., Santos, M. M. D., Marinho, M. I. C., Silva, M. M., & Pimenta, V. H. S. (2021). Confusão, indecisão e incerteza: Enunciados de bissexualidade na jurisprudência. *Revista Estudos Feministas*, 29(2), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n255739>
- Miskolci, R. (2010). Sexualidade e orientação sexual. In R. Miskolci (Org.), *Marcas da diferença no ensino escolar* (pp. 75-111). São Carlos: Ed. UFSCar.
- Oliveira, J. M. D. (2013). Cidadania sexual sob suspeita: Uma meditação sobre as fundações homonormativas e neo-liberais de uma cidadania de consolação. *Psicologia & Sociedade*, 25, 68-78. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000100009>
- Pakula, B., Shoveller, J., Ratner, P. A., & Carpiano, R. (2016). Prevalence and co-occurrence of heavy drinking and anxiety and mood disorders among gay, lesbian, bisexual, and heterosexual Canadians. *American Journal of Public Health*, 106(6), 1042-1048. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303083>
- Pamplona, R. S., & Dinis, N. F. (2013). Probabilidade: Discursos produzidos sobre a bissexualidade. *Comunicações*, 20(2), 97-112. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n2p97-112>
- Rankin, S., Morton, J., & Bell, M. (2015). Complicated? *Bisexual people's experiences of and ideas for improving services*. Edinburgh: Equality Network.
- Ross, L. E., Dobinson, C., & Eady, A. (2010). Perceived determinants of mental health for bisexual people: A qualitative examination. *American journal of public health*, 100(3), 496-502.
- Rubin, G. (2017). Pensando sexo. In G. Rubin, *Políticas do sexo* (J. P. Dias, Trad., pp. 63-128). São Paulo: Ubu. (Publicado originalmente em 1984)
- San Francisco Human Rights Commission LGBT Advisory Committee. (2011). *Bisexual invisibility: Impacts and*

- recommendations*. San Francisco, CA: San Francisco Human Rights Commission.
- Santos, M. A., Oliveira, V. H., Peres, R. S., Risk, E. N., Leonidas, C., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2019). Corpo, saúde e sociedade de consumo: A construção social do corpo saudável. *Saúde e Sociedade*, 28(3), 239-252. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170035>
- Schick, V., & Dodge, B. (2012). Introduction to the special issue: Bisexual health: Unpacking the Paradox. *Journal of Bisexuality*, 12(2), 161-167. <https://doi.org/10.1080/15299716.2012.674849>
- Seffner, F. (2016). *Derivas da masculinidade: Representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Silva, A. L. R., Finkler, M., & Moretti-Pires, R. O. (2019). Representações sociais de trabalhadores da atenção básica à saúde sobre pessoas LGBT. *Trabalho, Educação e Saúde*, 17(2), e0019730.
- Swan, D. J., & Habibi, S. (2018). *Bisexuality: Theories, research and recommendations for the invisible sexuality*. Cham: Springer.
- Toneli, M. J. F. (2012). Sexualidade, gênero e gerações: Continuando o debate. In A. M. Jacó-Vilela & L. Sato (Orgs.), *Diálogos em Psicologia Social* (pp. 147-167). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Walters, M. L., Chen, J., & Breiding, M. J. (2013). The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey (NISVS): 2010 findings on victimization by sexual orientation. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (2a. ed., pp. 35-82, T. T. Silva, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- World Health Organization (WHO). (2006). *Sexual and reproductive health: Defining sexual health*. Recuperado em 29 de julho de 2020, de https://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/

- World Association for Sexual Rights (WAS). (2014). *Declaration of Sexual Rights*. Recuperado em 22 de novembro de 2019, de https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/declaration_of_sexual_rights_sep03_2014.pdf
- World Health Organization (WHO). (2015). *Sexual health, human rights and the law*. Geneva, Switzerland: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.

Capítulo 6

Práticas discursivas em grupo de mindfulness

Victor Hugo Loureiro Tapias Gomes

Laura Vilela e Souza

Fabio Scorsolini-Comin

O termo *mindfulness* tem sido traduzido na literatura científica como uma experiência de atenção plena, referindo-se à capacidade de observação atenta da realidade, de descrição das sensações produzidas por essa realidade, permitindo ao sujeito atuar com consciência, sem julgamentos ou reatividade em relação à experiência interna (Azevedo & Menezes, 2020). Para além da definição de *mindfulness* como um traço de personalidade também encontramos propostas interventivas que se baseiam nessa experiência, associando-a a desfechos positivos em saúde. Por essa razão, os chamados programas de *mindfulness* têm sido largamente estudados pelas ciências da saúde.

Contemporaneamente, os programas de *mindfulness* têm se apresentado como uma possibilidade de cuidado em saúde mental justamente por permitirem o autoconhecimento e o reconhecimento, por parte do indivíduo, das diferentes formas de responder aos desafios impostos em nosso cotidiano. Ao possibilitar essa experiência, tais programas passaram a compor um rol de práticas para pensar a promoção de saúde, com intervenções relativamente curtas e com resultados que podiam se manter ao longo do tempo (Gherardi-Donato et al., 2019; Scorsolini-Comin et al., 2021). É por essa razão que os programas de *mindfulness* também compõem as práticas integrativas e complementares implementadas pelo Sistema Único de Saúde,

ampliando suas ressonâncias não apenas em termos de políticas públicas para a integralidade e humanização do cuidar, mas como efetivo processo para se pensar a assistência no campo da saúde mental.

Em que pese o interesse predominante da literatura em ciências da saúde em compreender os possíveis efeitos desses grupos em seus praticantes, a nossa reflexão se situa no espaço discursivo operado nesse cenário de cuidado. Assim, amparados no discurso construcionista social, nosso interesse reside na possibilidade de compreender como diferentes modos de narrar, performar e se posicionar podem produzir diferentes efeitos entre participantes e instrutores desses grupos, podendo repercutir, inclusive, nos desfechos abordados sobremaneira pela literatura em saúde, como a redução de sintomas psicopatológicos e mesmo a possibilidade de autogerenciamento de aspectos psicológicos envolvidos em quadros de dor crônica, apenas para citar dois exemplos (Azevedo & Menezes, 2020; Melchior et al., 2020).

Ao longo deste capítulo iremos refletir sobre os efeitos das práticas discursivas em um grupo de *mindfulness*, compreendendo o impacto das práticas discursivas instrutor-participantes na construção e na efetividade de um programa de oito semanas de *mindfulness*. Este capítulo está dividido em três etapas: 1) linguagem como construção social, 2) grupos de *mindfulness* e 3) os efeitos do discurso em um grupo de *mindfulness*. O primeiro tópico trará luz à compreensão da linguagem a partir da perspectiva construcionista social, realizando um paralelo dessa abordagem filosófica frente ao entendimento de um grupo de *mindfulness*. O segundo tópico apresentará, de forma breve, o processo de construção de um grupo de *mindfulness* e, por fim, no último tópico, buscaremos refletir sobre o impacto das práticas discursivas no grupo para a construção e reconstrução de realidades que se dão neste contexto a partir das escolhas linguísticas utilizadas por todos/as os/as presentes.

É importante destacar, também, que os aspectos discutidos neste capítulo podem compor etapa importante no processo de formação de instrutores, visto que as trocas dialógicas interacionais

podem provocar a construção de novas realidades, o que impele na necessidade de atenção e escolha das palavras a serem utilizadas durante as trocas grupais, com atenção especial para como se inicia tal processo. As discussões pautadas aqui trabalharão em cima das ideias sobre como a linguagem influencia ou não na forma como as percepções do momento presente se constroem e, com isso, traz a importância para a escolha dos instrutores de formas mais abrangentes de se dialogar, estimulando construções de realidade mais impermanentes.

Linguagem como Construção Social

As ideias centrais do construcionismo social são: a especificidade cultural e histórica das formas de conhecermos o mundo; a primazia dos relacionamentos na produção e sustentação do conhecimento; a interligação entre conhecimento e ação e a valorização de uma postura crítica e reflexiva (Gergen & Gergen, 1984).

A especificidade cultural e histórica de compreensão do mundo aborda as escolhas dentro do campo das possibilidades, isto é, cada ser humano se encontra restrito ao mundo que conhece, tanto em seu âmbito cultural, como em seu contexto histórico, o que reverbera em suas escolhas linguísticas para retratar o que se pode observar no mundo. Isto significa que a escolha das palavras para representar o que se observa nada mais é do que uma construção contínua do que está acontecendo e não o acontecimento em si. Em termos práticos, a linguagem influencia diretamente, junto às possibilidades de escolha circunscritas pelos contextos históricos e culturais, na construção da realidade. Aqui a realidade nada mais seria do que essa construção de momento a momento (Rasera, 2004).

Esta realidade pode ser interpretada com base nos tempos de vida, que seriam o tempo longo, o tempo vivido e o tempo curto (Spink, 2010). O tempo longo é aquele que retrata a história do local em que a pessoa se encontra inserida, que influencia na forma das pessoas se comunicarem, estando relacionada a uma não-escolha

da pessoa, ou seja, a pessoa não escolhe onde nasce e este tempo longo envolve este contexto mais amplo, histórico cultural. Já o tempo vivido é aquele no qual a pessoa está inserida não por opção, mas devido à localidade em que nasceu, ou seja, uma pessoa que nasceu e mora no Brasil, país em que questões de segurança pessoal são consideradas problemáticas há muitos anos (Bezerra & Kovac, 2020), terá um diferente tempo vivido de uma pessoa que nasceu e mora na região do norte europeu, em que a questão de segurança pessoal não é normalmente algo que impacta a vida dos seres humanos. O tempo vivido está relacionado às estruturas sociais na qual a pessoa está inserida.

Por sua vez, o tempo curto é aquele que se refere à uma microanálise do processo, que se dá momento a momento devido às interações nas quais as pessoas se colocam (Spink, 2010). Mesmo enxergando as limitações do ambiente, temos no tempo curto maiores possibilidades de escolhas das pessoas, como com quem se relacionar, onde morar, bem como decidir ir ou não a um grupo de *mindfulness*, como discutido especificamente neste capítulo. Dessa forma, compreende-se que o que é trabalhado e pesquisado em um grupo específico não retrata uma verdade universal, mas se apresenta como uma construção de realidade que se limita a um determinado tipo de contexto.

Já em relação à primazia dos relacionamentos humanos na produção e sustentação do conhecimento, Gergen (1999) afirma:

A mente individual (pensamento, experiência) não dá origem ao significado, cria a linguagem ou descobre a natureza do mundo. Os significados nascem da coordenação entre as pessoas - acordos, negociações, afirmações. Deste ponto de vista, o relacionamento antecede tudo o que é inteligível.

Temos claro neste trecho que o relacionamento antecede até mesmo a linguagem e que a compreensão dos significados permeia os relacionamentos. Dessa forma, para que exista conhecimento e este possa ser produzido, é condição *sine qua non* que os relacionamentos

tenham pré-existido. Sem relacionamentos, não há linguagem, sem linguagem não se produz conhecimento (Spink & Frezza, 2013).

Na sequência dessa concepção, acredita-se que exista uma interligação direta entre o conhecimento e a ação, ou seja, as formas como descrevemos o mundo implicam em diferentes ações que serão tomadas no cotidiano. Em um grupo de *mindfulness*, por exemplo, as formas como as pessoas descrevem os impactos da prática podem colaborar para um maior ou menor engajamento dos outros participantes. Se eu descrevo a prática como algo que cumpriu com a expectativa que eu tinha, a tendência é que minha ação seja voltada para realizar a prática com mais frequência.

A valorização de uma postura crítica e reflexiva possibilita a existência de múltiplas descrições de uma única situação, impedindo de cairmos nas armadilhas do óbvio. E é dessa forma que o grupo de *mindfulness* será aqui analisado, em sua linguagem, sem afirmações com verdades absolutas, V maiúsculos, e sim com afirmações transitórias, com v minúsculos, ou seja, com verdades impermanentes e passíveis de questionamentos, haja vista que a própria linguagem e as possibilidades dos autores limitam a criação de realidade a ser exposta neste texto.

E é assim que teremos as trocas conversacionais a partir do questionamento criado pelo instrutor como o principal aspecto de desenvolvimento científico apresentado neste capítulo, entendendo essas trocas conversacionais como aspectos multifacetados, sendo compostas por um conjunto de ideias que não se limitam no tempo e no espaço e que são construídas a partir de cinco referenciais básicos: a) a sua construção a partir dos referenciais trazidos por seus participantes; b) sua inserção em um contexto; c) sua existência em um fluxo de conversações passadas, presentes e futuras; d) seu caráter intencional, para o qual todos os participantes contribuem; e) sua dupla perspectiva interna-externa, na qual cada conversação falada envolve uma conversação silenciosa (Anderson, 1997, citado por Rasera, 2004).

Compreender o grupo como construção social direciona a atenção para o processo de linguagem e leva o foco do instrutor

para a criação das condições conversacionais mais favoráveis ao desenvolvimento dos processos comunicativos interacionais, que constroem a realidade e suas ações (Rasera, 2004). As produções de sentidos que acontecem nos grupos, em geral, são delimitadas pelos próprios acordos que os grupos seguem e, no caso de *mindfulness*, já são, de certa forma, delimitadas também pelos próprios protocolos utilizados. As próprias práticas também se constituem como norteadoras e ao mesmo tempo limitantes das construções de realidade.

A conversação grupal acaba por promover uma ampliação de vocabulários dos/as participantes presentes, que podem ressignificar os problemas por eles encontrados, o que faria com que o próprio grupo criasse condições dialógicas para as situações presentes. Assim, é importante perceber que a esfera da mudança se encontra no campo microssocial (tempo curto), isto é, existe uma constante negociação de realidade que permite com que o participante possa criar novos recursos devido às compreensões e falas dos outros participantes do grupo (Spink, 2010). Nas palavras de Rasera (2004):

não busco neste trabalho descrições universais sobre o fenômeno grupo. Não se trata, pois, de descrever as características fundamentais do funcionamento do grupo como se o grupo terapêutico existisse independente da perspectiva adotada por aqueles que dele participam (p. 3).

Assim, procuraremos descrever quais são as qualidades apresentadas no grupo a partir da prática discursiva, com uma constante negociação de sentidos.

Grupos de *Mindfulness*

As técnicas de *mindfulness* são desenvolvidas geralmente em grupo, aspirando ao compartilhamento das experiências e a construção da realidade de uma forma relacional (Demarzo &

García-Campayo, 2015). Poucos estudos investigaram o processo conversacional nas sessões grupais de treinamentos de *mindfulness*, quando comparados ao número de estudos publicados sobre o tema.

Os instrutores das intervenções baseadas em *mindfulness* seguem um texto diretriz, denominado de *Mindfulness-Based Teaching Assessment Criteria (MBI-TAC)*, criado colaborativamente que permite uma avaliação mais precisa das qualidades do instrutor, dentre as quais se encontram as habilidades de relacionamento (Crane et al., 2012). O texto traz as cinco principais características relacionais de um instrutor, a saber: autenticidade e potência; conexão e aceitação; compaixão e calor; curiosidade e respeito; e mutualidade.

O instrutor de *mindfulness* precisa ser um facilitador do processo grupal, posicionando-se de forma igualitária e não hierárquica em relação aos outros participantes do sistema, permitindo que o conhecimento seja construído de forma colaborativa, sem necessidades de correções ou aperfeiçoamento das falas dos membros sobre os relatos que trazem, ou seja, não é preciso ajustes e consertos, pois em uma relação horizontal toda e qualquer fala é o que é. O instrutor ainda precisa proporcionar a criação das melhores condições possíveis, de forma ativa, visando que todos os participantes se sintam escutados, respeitados e reconhecidos no ambiente.

Dessa forma, o instrutor não controla o caminho exato do encontro, norteando o processo por meio das práticas e do percurso pré-estabelecido de forma multiparcial, isto é, sem colocar suas próprias concepções como o certo, mas trabalhando de acordo com todas as opiniões presentes, direcionado para deixar claro o que é *mindfulness*. E é assim que a responsabilidade de construção de realidade em um grupo acaba por também ser compartilhada, ampliando o direito de voz a todos/as.

O processo de conversação no grupo não fica limitado à interação participante-instrutor, por mais que assim se concentre a estrutura do diálogo, em que o instrutor pergunta e os participantes que se sentem confortáveis partilham. O processo conversacional

se expande para a conversação participante-instrutor e participante-participante, em que muitas vezes o participante está respondendo ao instrutor mas, de fato, dialogando com todo o grupo. Estes diálogos procuram se limitar às experiências do momento presente, das percepções de sensações e pensamentos, sem divagações em relação às histórias dos participantes, pois este grupo não é um grupo de terapia que visa a desenvolver e reconhecer padrões passados (McWilliams, 2012).

E aqui talvez possamos nos perguntar: por que há um destaque no *MBI-TAC* às características relacionais do instrutor? É preciso ressaltar a importância do programa de *mindfulness* acontecer em um contexto grupal, devido ao formato para o qual os protocolos foram criados, mesmo que ainda sejam incipientes as pesquisas que indiquem os impactos deste formato de trabalho e suas diferenças nas abordagens individuais do programa (Cormack, Jones, Malyby et al., 2017).

Isto demonstra que as intervenções de *mindfulness* já valorizam as trocas conversacionais entre os participantes, entendendo-as como um potencializador da compreensão do momento presente, junto à humanidade compartilhada (Neff, 2011). Estes aspectos se juntam à criação de uma rede que favorece o suporte social e possibilita com que os próprios participantes colaborem entre si para a construção de novas realidades mais saudáveis e que condizem com as necessidades de cada participante, sendo o grupo um espaço de cuidado e segurança (Allen et al., 2009; Merlin et al., 2018).

E é neste contexto que as práticas grupais de *mindfulness* dialogam com a perspectiva construcionista social, pois acredita-se que a experiência de *mindfulness* busca trazer a consciência para o momento presente e que este é o único momento em que temos a realidade existindo e o único momento no qual podemos fazer algo (Kabat-Zinn, 2017). Este aspecto é trazido pelo construcionismo a partir da ideia de que no grupo e em suas interações é onde encontramos o espaço para que se deem as construções conversacionais que são produzidas nas relações entre as pessoas,

sendo nelas, no momento presente, que a realidade pode ser construída e reconstruída (Rasera & Japur, 2016).

O protocolo de *mindfulness* desenvolvido nesta pesquisa aconteceu com oito encontros (como a maioria dos protocolos testados no assunto), com duração aproximada de duas horas cada, tendo como modelo norteador o protocolo denominado MBHP (*Mindfulness Based Health Promotion* - Protocolo de *mindfulness* para a Promoção da Saúde). Durante esses encontros há diversas dinâmicas apresentadas, principalmente com práticas meditativas de *mindfulness*. Todas as dinâmicas são atreladas às percepções e investigações do momento presente e após cada uma delas existe uma abertura para o diálogo a partir da investigação do que os participantes reconheceram acontecer durante aquele tempo de prática.

Durante o programa, algumas terminologias e concepções teóricas que são aplicáveis diretamente na vida prática também são abordadas, como aceitação, empatia e compaixão. Para a investigação que aqui acontece, focaremos nos *feedbacks* pós prática, ou seja, a interação existente entre instrutor-participante e participante-participante após cada uma das práticas meditativas (também denominadas de práticas formais). Não iremos dialogar sobre discussões e compreensões de terminologias, nem a outros pontos dialógicos existentes, como as expectativas e acordos ou as descrições de si que acontecem ao longo do percurso.

Os Efeitos do Discurso em um Grupo de *Mindfulness*

Nesta terceira e última etapa da nossa discussão, tendo compreendido a base da interpretação construcionista social sob a qual estamos discorrendo e também o funcionamento de um grupo de *mindfulness*, adentraremos no mundo específico da linguagem e das trocas entre o instrutor e os participantes com exemplos e as possíveis percepções de construções de realidade vistas de acordo com os estímulos e trocas presentes no ambiente do grupo. É importante ressaltar que todos os nomes dos participantes são

fictícios e que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, seguindo as orientações da Resolução nº 466, de 12/12/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Feedback Pós Prática

Os *feedbacks* pós prática são um dos aspectos mais importantes na construção de um grupo de *mindfulness* para a tomada de consciência e melhoria da qualidade de vida dos participantes, sendo que, segundo McWilliams (2012), eles se resumem em duas categorias: relatos das sensações e dos pensamentos. Nossa investigação se deu a partir das perguntas feitas pelo instrutor após as práticas que aconteceram ao longo do programa, reconhecendo os padrões de respostas que surgiram a partir das perguntas, investigando se e como a forma de se perguntar influencia na forma de responder dos participantes. Procuraremos compreender também se as falas dos participantes se conectam e se influenciam de maneira direta e clara, ou seja, se é nítida a correlação entre elas ou não.

Para iniciar o processo, destacamos que nosso olhar investigará a importância da escolha das palavras para a exploração, profundidade e construção de realidade pelo instrutor em sua influência no grupo. Isto é, as palavras que o instrutor seleciona para iniciar a conversação podem ser relevantes para a construção de uma realidade menos polarizada, mais equânime e impermanente, seguindo os fundamentos das práticas e trocas de *mindfulness*? Essas escolhas podem influenciar nas palavras e percepções apresentadas nas respostas dos participantes e nas trocas que se seguem entre os mesmos, dentro do grupo, com a guiança do instrutor? Iremos, neste texto, averiguar se, sem querer trazer uma verdade absoluta e não discutível para o tema, a polarização e o distanciamento da impermanência podem ser mais estimulados com perguntas como: “como foi a prática?”. Será que este tipo de pergunta pode incitar respostas polarizadas, tais como:

a prática foi boa/a prática foi ruim? Estas respostas, que indicam polarização de gosto ou não gosto, podem indicar que não estaríamos desenvolvendo a proposta de *mindfulness* em si?

Após a primeira prática do programa aqui estudado, denominada *prática da uva passa*, o instrutor começou o processo de *inquiry* (momento após a prática, de questionamento e interação entre os participantes e o instrutor), com a seguinte pergunta: “*Como foi o processo para vocês? Quem gostaria de contar um pouquinho sobre como se percebeu? Muita diferença entre a primeira, segunda, terceira ou quarta uva passa?*”. O primeiro participante a responder foi Valter, que disse: “*Eu estava com fome*”, sendo interrompido em sua continuação por Dulce, que respondeu “*Eu não estava com fome, estava com vontade de morder, mas sem fome*”, e logo depois Valter continua respondendo a Dulce e complementando sua fala “*Não, eu estava com fome mesmo [risos]. A barriga estava dando uma roncada*”. Na sequência, Valter detalha mais sobre suas percepções entre as uvas passas que foram comidas na prática, ao longo de quatro etapas, com quatro uvas passas distintas.

Helen é a participante que fala após Valter e conecta sua fala com a dele, informando que teve sensações similares, aprofundando o relato em que informa que na segunda uva passa que comeu suas sensações foram mais aguçadas. Cátia fala na sequência e começa informando que sua prática foi sofrida. A fala dela dá abertura à fala de Javier, que também relata uma experiência desagradável. Já no fim dos relatos, a participante Ari traz o prazer sentido durante a prática mesmo tendo uma expectativa contrária, uma vez que ela não gostava do alimento. Então, a participante Paloma segue no mesmo caminho de fala de Ari, informando ao grupo que sua prática havia sido prazerosa, detalhando todas as percepções que teve ao comer a uva, como salivação, mastigação e percepção do sabor.

É possível notar na fala dos participantes uma conexão constante, que explora a continuação das percepções do participante anterior ou sua contraposição, processo tal qual denominamos de conversação. A fala do instrutor aconteceu com

diversas perguntas, podendo polarizar as respostas em alguns momentos, como “*Como foi o processo para vocês?*” e em outros podendo ter aumentado a percepção de impermanência, estimulando maior equanimidade, tal qual “*Quem gostaria de contar um pouquinho sobre como se percebeu? Muita diferença entre a primeira, segunda, terceira ou quarta uva passa?*”. Realmente, ao longo dos relatos, pudemos perceber que a fala pode realmente ter estimulado tais direcionamentos, lembrando-se de que os tempos vividos e os tempos longos também influenciam nas respostas dadas pelos participantes, algo que vai além do tempo curto e da pergunta do próprio instrutor.

Na prática seguinte, do *escaneamento corporal*, o instrutor convidou os participantes a trocarem sobre as percepções da prática em duplas antes da pergunta aberta ao grupo. Duas falas relevantes estimularam as trocas, uma antes do fim da prática e uma quando os participantes já haviam encerrado a mesma:

Por alguns instantes traga à mente tudo o que você vivenciou nos últimos instantes: Quais foram os principais pensamentos que surgiram? Quais foram as principais sensações corporais?” e “E aí, vamos fazer o seguinte, vire pra pessoa ao lado, de preferência que você não conheça e bata um papo com ela sobre o que você percebeu, o que rolou durante esses últimos minutos, quanto tempo você acha que você praticou, converse um pouquinho sobre como foi isso pra você.

Após esse momento de troca entre os participantes, a pergunta de abertura do diálogo, feita pelo instrutor foi: “*E aí, o que vocês perceberam, o que vocês compartilharam?*”. Percebemos que o reforço prioritário das perguntas estava nas percepções, mas que ainda houve estímulo polarizador, em que diz “*Como foi para você?*”.

Rafaela trouxe aspectos da percepção direta de suas sensações, informando que passou muito calor durante a prática e também reconheceu que esta sensação fez com que ela se distraísse mais do que o normal do momento presente. A mesma participante relatou a presença de muitos pensamentos relacionados ao futuro, ao que

deu o nome de ansiedade. Como Rafaela começou sua fala indicando seu distrator principal, Vanessa falou na sequência dizendo: *“O distrator foi a fome, né?”*. Valter seguiu com: *“O meu distrator acho que foi um pouco o sono [...]”*. E Celso disse: *“A distração aconteceu pra mim quando você parava de falar [...]”*.

Até que Dulce inverteu o ciclo, contrapondo-se, contando para o grupo o que não a distraia, que eram os sons da natureza, sendo que ela percebeu os sons da natureza e ela reconheceu também que reparar que havia sons da natureza por volta fazia bem para ela. Essa fala da Dulce motivou os participantes a falarem sobre o que os ajudava a reconhecer os pensamentos e a retornarem para a prática: voz, parte do corpo, reconhecimento do pensamento, a respiração, o passarinho.

Podemos nos atentar para o fato de que o estímulo polarizador da prática, por ter ficado no começo da pergunta, antes da troca, pode ter minimizado a descrição entre bom ou ruim, sofrível ou prazerosa, trazendo muito mais o reconhecimento para o que se passou de momento a momento durante a prática, com uma correlação direta entre as falas dos próprios participantes, que se baseavam nas falas uns dos outros, seguindo seu caminho de percepção ou o contrapondo, mas sempre interconectadas.

Na terceira e última prática do segundo dia tivemos a prática formal da respiração. O processo de *inquiry* se iniciou com a seguinte pergunta do instrutor: *“Como foi a prática para vocês?”*. A participante Mel iniciou seu relato polarizando as sensações: *“Bacana, eu só fiquei ruim porque eu desencostei e comecei a ter dor nas costas e aí eu pensei ‘aí que vontade de me mexer’ para melhorar, então talvez ainda tenha que ficar encostada para não atrapalhar”*. Após esta fala, instrutor e participante tiveram uma troca, até que o instrutor procurou despolarizar aspectos de bom e ruim, com a seguinte fala: *“Eu não sei se eu falei, acho que também não, um ponto importante é que tudo é parte da prática, nada é ruim para a prática, se atrapalhou é bom também [...]”* e *“Sem ser melhor ou pior, tranquilo? fez sentido? que mais que vocês perceberam?”*. Após esta fala, os relatos seguintes já não foram polarizados, como pode-se perceber nas falas de Valter e Clara:

Nessa eu senti eu tive muita vontade de coçar, eu tinha uma pilha de que tinha algum inseto me mordendo e aí eu tentei manter o controle e sempre voltar atenção na respiração e deu certo” e “engraçado é que no body scan eu fico ansiosa para terminar e dessa vez começou com a respiração e eu não fiquei nessa neura de tem que acabar, não. Só estava lá respirando, que é o que a gente faz o tempo inteiro, né? Então não tem um fim, eu nunca vou parar de respirar né então [risos], então eu só curti.

Mais uma vez reconhecemos que as falas dos participantes se encontram intimamente conectadas, nos parecendo que uma “puxa” a outra, que uma abre espaço para a outra fala acontecer dentro do grupo. Diferentemente da pergunta potencialmente polarizadora realizada anteriormente “Como foi a prática para vocês?”, a pergunta “O que foi possível perceber durante a prática?” pareceu estimular o processo de equanimidade e impermanência.

No quarto encontro foi realizada uma prática de movimentos, em que a pergunta feita pelo instrutor foi: “E aí, o que vocês perceberam?”. Essa pergunta foi seguida de outras perguntas que exploraram a experiência e a não polarização, tais como: “E aí, vocês estão bem? O que aconteceu, o que vocês perceberam ao longo desses instantes?”. Os relatos dos participantes se iniciaram e terminaram sem uma abordagem sobre polarizações, como podemos ver na fala de Rafaela, que foi a primeira participante a descrever as percepções após a prática: “Nossa eu percebi que eu tenho zero equilíbrio, mas eu já sabia disso, eu acho muito engraçado, então é me divertir comigo mesmo, eu quase caía, não sei se você percebeu”. E ela continuou: “E eu tenho dificuldade de me concentrar, me veio aquela música do Rionegro e Solimões na minha cabeça, sabe? ‘É na sola da bota, é na palma da mão’, o exercício inteiro. Então estava muito difícil, eu queria rir”.

Como pode-se perceber, todo o relato da participante acontece com palavras que indicam transitoriedade, como se percebe pelo trecho “Estava difícil”. A palavra “estava” não crava a realidade com julgamento definidor, mas expõe a percepção do momento. A

participante relata suas percepções e reconhecimentos que aconteceram durante a prática.

Na interação que se segue com outra participante, a troca existente começa a trazer luz para a conexão dos acontecimentos junto aos pensamentos e as sensações. A participante Dulce indaga Rafaela sobre se ela havia escutado a música antes do encontro e elas percebem que há uma relação com a instrução referente a prestar-se atenção na sola dos pés que pode ter remetido à música em si.

Valter e Helen também trazem relatos transitórios e de percepções dos pensamentos, respectivamente: *“Não consegui [ficar em um pé só], eu achei que ia conseguir porque eu faço exercício”*. Valter segue: *“Às vezes tenho a prática de ficar assim, mas de olho fechado e ainda por cima eu estava bem embaixo da luz. Então ficar de olho fechado foi difícil, porque a luz me incomoda muito, então toda hora eu estava abrindo o olho”* e *“Eu tentei pensar nisso, o tempo todo eu estava assim ‘nossa, será que só eu não estou conseguindo?’, aí eu comecei a prestar atenção no som em volta, tipo, parece que só meu pé está desequilibrando, não, deve estar todo mundo conseguindo fazer”*.

Algumas hipóteses possíveis surgem aqui para a diminuição da polaridade nas falas dos participantes: a) tempo de programa e interação com direcionamento para falas não polarizadas pelo instrutor; b) tipo de pergunta feita antes da abertura para o diálogo; c) relato dos participantes que antecedem as outras falas; e d) inserção da prática meditativa e percepção da transitoriedade das sensações e pensamentos.

No sétimo encontro, ao término da primeira prática, uma prática de autocompaixão, a pergunta do instrutor foi: *“E aí, como foi?”*. A participante Cátia iniciou os relatos:

Ah eu não sei, eu tenho algum problema, as pessoas que eu não gosto, eu tenho mais facilidade. É incrível isso né, agora que você falou da pessoa com conflito eu tenho até uma facilidade de querer o bem dela, eu não quero o mal dela, eu quero que ela fique bem. Então é mais fácil, para mim, ver aquela pessoa sofrer e tentar ajudar por mais que, não sei se deveria ser o contrário também, mas é mais fácil imaginar

isso do que imaginar uma pessoa que eu gosto mais sofrendo. É mais fácil para mim imaginar a outra pessoa e querer ajudar, para mim é mais fácil, é mais fácil para mim eu percebi isso agora.

Durante a fala da participante conseguimos perceber que ela inicia o diálogo de uma forma mais impositiva, questionando se ela tem algum tipo de problema, mas logo entra em uma reflexão de maior percepção, inclusive reconhecendo o que é mais fácil e mais difícil para ela em relação à prática, e que essa percepção pode ser um reflexo de como ela se coloca frente à vida. A participante Jade segue a mesma linha de investigação perceptiva de Cátia:

Eu percebi uma diferença muito grande, para mim eu percebi como eu me julgo, quando eu estava sofrendo eu ficava “nossa que drama”, aí quando foi alguém que eu gosto eu fiquei, nossa, me senti a pessoa com mais compaixão. Com uma pessoa desconhecida foi tipo “a claro”, mas aí quando foi com uma pessoa que eu tinha algum conflito, nossa foi muito difícil, eu já estava assim “vá! Some da minha vida”, muito difícil assim. Eu não aguento mais ficar segurando isso daqui, me incomodou muito, muito, muito, muito, fique com muitos pensamentos, muitos pensamentos.

Já Rafaela inicia sua fala com uma posição polarizada mas, ao longo de seu relato, traz a consciência para o que estava presente durante a prática, sem julgamentos polarizadores:

Eu gostei muito, para mim eu fico um pouco assim quando eu falo da autocompaixão e eu acho que eu fui bem carinhosa comigo. E aí é engraçado porque eu não sei se é porque eu atendo clínica também, mas eu não consigo só ouvir sabe, eu quero ajudar de alguma forma. E aí eu consegui pensar coisas diferentes do que eu estava pensando, na dor assim. Então foi bem legal usar o que eu uso para o outro para mim mesma. E depois me deu muito sono, aí eu dei uma dormida assim no finalzinho, mas foi bem tranquilo, foi bem gostoso de fazer, hoje está melhor do que semana passada.

Percebemos que na fala dela existe o aspecto de ter gostado da prática, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento da transitoriedade, como podemos ver em falas tais como: “*Estava pensando*” e “*Hoje está melhor do que semana passada*”. Ao investigar as diferentes falas dos participantes, podemos concluir que as mesmas invariavelmente encontram constantemente conexões presentes, o que indica também que cada uma das falas colabora para a construção de tempo curto de todos os presentes na sala, podendo ser criadoras de novas realidades.

Considerações Finais

Ao final deste capítulo, assinalamos que parece haver uma tendência de polarização quando as perguntas de abertura de *inquiry* são feitas pelo instrutor e que perguntas abertas, que investigam a percepção, parecem diminuir a polarização das respostas, aumentando o fluxo de diálogo no que tange aos relatos do que, de fato, aconteceu na prática. A construção da pergunta de modo a não polarizar a resposta permite que os participantes do grupo assumam posicionamentos mais fluidos e diversificados em relação à experiência. Essa possibilidade de expressão mais fluida permite o engajamento desse praticante em diferentes formas de performar e de narrar a experiência, o que pode potencializar novas descrições de si e da realidade, o que interessa não apenas ao campo discursivo, mas ao de construção das práticas de saúde.

Por isso, se faz importante uma maior atenção, principalmente nos processos de formação de instrutores, para as etapas referentes às formas de diálogos e aos estímulos dados pelos condutores dos grupos. Esta possibilidade de novas construções de realidade que partem da linguagem podem ser determinantes para as eficácias dos programas ou não.

No entanto, são necessários mais estudos sobre os processos de linguagem que observem de forma padronizada as perguntas e as respostas dos participantes em uma mesma prática, talvez de

uma forma não sequencial em curso, mas com práticas unitárias. Isto é, talvez seja interessante estudar grupos de pessoas inexperientes em práticas meditativas e testar diferentes tipos de perguntas para averiguar se há realmente impacto direto das mesmas na polarização ou não de suas falas, reduzindo a força das outras variáveis presentes.

Referências

- Allen, M., Bromley, A., Kuyken, W., & Sonnenberg, S. J. (2009). Participants' experiences of mindfulness-based cognitive therapy: "it changed me in just about every way possible". *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 37(4), 413-430.
- Azevedo, M. L., & Menezes, C. B. (2020). Effects of the Mindfulness-Based Cognitive Therapy Program on stress, self-efficacy and mindfulness in university students. *SMAD – Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 16(3), 44-54. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.165513>
- Bezerra, M. N., & Kovac, M. (2020). The degradation of the rule of law, endemic violence and perpetual social injustice in Brazil. *School of Economics and Business University of Ljubljana research*.
- Cormack, D., Jones, F. W., Maltby, M. (2017). A "Collective Effort to Make Yourself Feel Better": The Group Process in Mindfulness-Based Interventions. *Sage*.
- Crane, R. S., Soulsby, J. G., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Eames, C. et al. (2012). Mindfulness-Based Interventions Teaching Assessment Criteria. *The Bangor, Exeter & Oxford*.
- Demarzo, M., & García-Campayo, J. (2015). *Manual prático de mindfulness: curiosidade e aceitação*. (D. S. Kato, trad.) São Paulo: Palas Athena.
- Gergen K. J.; Gergen, M. M. (1984). "The Social Construction of Narrative Accounts". *Historical Social Psychology*. *Lawrence Erlbaum Associates*, 173-190.

- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gherardi-Donato, E. C. S., Fernandes, M. N. F., Scorsolini-Comin, F., & Zanetti, A. C. G. (2019). Mindfulness: critical thinking on limits and potentialities for nursing assistance. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 9(e52), 1-19. <https://doi.org/10.5902/2179769233058>
- Kabat-Zinn, J. (2017). *Viver a catástrofe total: como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença*. (M. Epstein, trad.). São Paulo: Palas Athena. (Originalmente publicado em 1990).
- McWilliams, S. A. (2012). Mindfulness and extending constructivist psychotherapy integration. *Journal of Constructivist Psychology*, 25(3), 230-250. Hology Network. New York.
- Melchior, M. O., Magri, L. V., Silva, G. V., Bataglion, C., Leite-Panissi, C. R. A., & Gherardi-Donato, E. C. S. (2020). Mindfulness-based intervention reduces sensitivity parameters in women with chronic painful TMD. *SMAD – Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 16(3), 64-72. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.167701>
- Merlin, J. S., Young, S. R., Johnson, M. O., Saag, M., Demonte, W., Kerns, R. et al. Intervention Mapping to develop a Social Cognitive Theory-based intervention for chronic pain tailored to individuals with HIV. *Contemporary clinical trials communications*, 10, 9-16.
- Neff, K. (2011). *Self Compassion: Stop beating yourself up and leave insecurity behind*. 195 Broadway, New York, NY: HarperCollins Publishers.
- Rasera, E. F. (2004). *Grupo como construção social: aproximações entre o construcionismo social e a terapia de grupo*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Rasera, E. F., & Japur, M. (2005). Problema e mudança em terapia de grupo: descrições construcionistas sociais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(1), 33-41.

- Scorsolini-Comin, F., Cunha, V. F., Miasso, A. I., & Pillon, S. C. (2021). Mindfulness y salud mental: diálogos entre la Enfermería y la Psicología Positiva. *Index de Enfermería*, 30(1), e13153.
- Spink, M. J. P. (2010). *Linguagem e produção de sentido no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais.
- Spink, M. J. P. & Frezza, R. M. (2013). Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In: Spink, M. J. P. et al. *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro, RJ: Centro Edelstein de pesquisas sociais.

Capítulo 7

Singularidade, pertencimento e comunidade: experiências de uma participante no Grupo Comunitário de Saúde Mental

Nathália Fernandes Minaré
Carmen Lúcia Cardoso

O estudo apresentado neste capítulo é resultado de experiências, práticas e pesquisas no âmbito do Programa Grupo Comunitário de Saúde Mental (GCSM). Trata-se de uma proposta de cuidado em saúde mental, desenvolvida no contexto do Hospital-Dia (HD) do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo (HCFMRP/USP) desde 1997. É um grupo de promoção de saúde mental singular, gratuito, aberto à comunidade e heterogêneo, que propõe atenção ao cotidiano e compartilhamento de experiências de vida (Ishara & Cardoso, 2013).

O presente capítulo tem por objetivo compreender a participação regular continuada no Grupo Comunitário de Saúde Mental a partir da experiência de uma participante que frequenta o grupo por longo prazo. Este trabalho propõe um estudo de caso, em diálogo com contribuições de autores que discutem a constituição comunitária do ser humano, como Stein (1922/2005, 1932/2003), Safra (2008, 2014) e Weil (1943/2014). O estudo de caso proposto visa abranger a compreensão para os microprocessos do trabalho grupal, dentre os quais se encontram as relações desenvolvidas pelos participantes com o GCSM.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa, elaborada em nível de mestrado (Minaré, 2021), realizada sob orientação da

Profa. Dra. Carmen Lúcia Cardoso, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. O estudo contou com relatos de participantes regulares sobre suas experiências no GCSM, obtidos por meio de entrevistas abertas e analisados pela técnica de Análise Temática (Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019). Esta pesquisa seguiu os preceitos éticos, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 88102418.1.0000.5407). No presente capítulo, o nome da participante foi substituído por nome fictício visando preservar a identidade da mesma.

Inicialmente, será realizada uma breve apresentação de aspectos teórico-metodológicos do GCSM, visando familiarizar o leitor com o Programa e com a participação do tipo regular e continuada nesse contexto grupal. Ao longo dos 24 anos de desenvolvimento, o Programa GCSM se consolidou como uma estratégia de cuidado que promove, dentre suas atividades: sessões grupais (em diversos contextos, tais quais serviços de saúde, universidades e centros comunitários, em diferentes cidades e estados); atividades didáticas abertas à comunidade; cursos de formação para coordenadores da modalidade; um evento anual, denominado “Encontro Comunitário de Saúde Mental”, que reúne os participantes dos diversos GCSM; dentre outros. Assim, a história do Programa GCSM articula prática, observação e discussão sistemática, investigação científica e formação profissional, integrando ensino, pesquisa e extensão na configuração atual dessa modalidade de cuidado (Minaré, 2021; Prado & Cardoso, 2020).

O GCSM estudado nesta pesquisa apresenta uma hora e meia de duração, ocorre semanalmente em sessão única no contexto do Hospital-Dia, que é a unidade de cuidado psiquiátrico do HCFMRP-USP. É estruturado em três principais etapas: a primeira parte, denominada Sarau, propõe o compartilhamento de experiências que os participantes realizaram com a cultura (músicas, poemas, vídeos, por exemplo); a segunda parte,

denominada Relato de Experiências, abarca o compartilhamento de experiências que foram significativas aos participantes em seus cotidianos; por fim, a última parte, denominada Etapa Reflexiva, propõe uma elaboração do trabalho grupal através do compartilhamento das experiências que foram vividas na própria sessão grupal, reflexões quanto à participação e repercussões da mesma em cada participante (Ishara & Cardoso, 2013).

Em geral, participam do Grupo profissionais e estudantes da área da saúde, usuários e ex-usuários do HD ou de outros serviços de saúde mental, seus familiares e membros da comunidade, além do coordenador, responsável pela mediação do diálogo. Ao longo do desenvolvimento do GCSM foi possível observar a ocorrência de participações de pessoas que têm mostrado engajamento para com o trabalho grupal. Esses participantes frequentam o Grupo voluntariamente, em geral por período superior a dois anos e de forma ativa, ou seja, trazendo contribuições nos momentos do Sarau, Relato de Experiências ou Etapa Reflexiva. Alguns frequentam de modo contínuo, e outros de modo intermitente, de acordo com as possibilidades de seus cotidianos, mas apresentam certa regularidade semanal, quinzenal ou mensal em sua presença, tornando-se pessoas conhecidas nesse ambiente grupal. A partir disso, optou-se por denominá-los neste estudo como *participantes regulares* e considerar esse tipo de participação como uma *participação regular continuada* (Minaré, 2021).

Pode-se pensar esses participantes como pessoas que apresentam uma relação com o GCSM que se sustenta no tempo, e que apresenta certas particularidades. A partir disso, foi proposto o estudo acerca de tais participantes e seus modos de se relacionar com o Grupo. A discussão apresentada neste capítulo visa contribuir com a apresentação do processo de participação regular continuada vivido por uma participante. Tal recorte auxilia a compreender a experiência com esse dispositivo grupal a partir da subjetividade e singularidade pessoal.

A singularidade é relevante no contexto do Grupo tendo em vista o embasamento teórico-metodológico do mesmo. O GCSM foi

inspirado no trabalho com grupos operativos de Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), mas apresenta em sua proposta um diálogo com a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938), Edith Stein (1891-1942) e comentaristas, principalmente no que se refere às conceituações quanto à estrutura do ser humano; à dimensão do encontro humano; à empatia; e à dimensão comunitária (Ishara & Cardoso, 2013; Rocha & Cardoso, 2017).

Tais conceitos são relevantes para a compreensão do ser humano e suas relações, e estão inter-relacionados na perspectiva de Stein (1922/2005). Para a autora, a comunidade é definida pelo tipo de relacionamento desenvolvido entre seus membros, abrangendo um vínculo natural e orgânico entre indivíduos, a partir do qual uma pessoa pode aceitar a outra enquanto um sujeito e viver com ele de modo que predomine a solidariedade. Portanto, uma comunidade não diz meramente sobre um conjunto de pessoas reunidas, mas pressupõe contribuições de cada indivíduo para a formação da comunidade, sendo considerada estruturalmente como um tipo de relação interpessoal.

Esse tipo de relação se mostra relevante no contexto de cuidados em saúde mental, uma vez que o desenvolvimento de vínculos em um coletivo é uma necessidade humana que, quando não é suprida, pode acarretar sofrimento psíquico (Safra, 2014; Weil, 1943/2014). Estudos recentes discutem a fragilidade de vínculos e das relações na experiência subjetiva contemporânea, apontando o desafio da criação de redes de relacionamento e recuperação de laços interpessoais como necessários ao cuidado humanizado em saúde mental (Aquino & Sei, 2020; Mizrahi, 2017; Salles & Miranda, 2016). Essa humanização abarca uma postura ética de valorização do sujeito enquanto pessoa de direitos, protagonista no processo de cuidado ao sofrimento psíquico (Ministério da Saúde, 2008)

Nesse contexto, os trabalhos grupais se mostram dispositivos potenciais para o exercício do cuidado humanizado, pois permitem troca de experiências, identificações interpessoais; aprimoramento das relações sociais, mediante a diversidade de integrantes; criação

de vínculo afetivo; e transformações subjetivas (Aquino & Sei, 2020; Pinheiro & Cardoso, 2019; Prado & Cardoso, 2020; Rocha & Cardoso, 2017). De acordo com Aquino e Sei (2020), além disso, mesmo trabalhos grupais abertos, que não apresentam objetivos psicoterapêuticos ou impliquem grande compromisso de frequência, oportunizam a promoção da saúde mental dos participantes e podem suscitar vínculos.

No próximo tópico, será apresentada a experiência da participante, denominada neste estudo como Clara, com o GCSM, seguida de uma breve discussão teórica. Optou-se pelo recorte do caso desta participante devido ao potencial ilustrativo do mesmo acerca dos aspectos singulares da participação regular continuada, no intuito de favorecer a compreensão da mesma para o leitor.

O Processo de Participação Regular Continuada: a Experiência de Clara

Clara é uma participante de 28 anos, estudante universitária, que frequenta o GCSM há aproximadamente três anos, com regularidade semanal (à época da entrevista), contribuindo ativamente com o compartilhamento de experiências no Grupo. Ela é uma ex-usuária do Hospital-Dia (HD), ou seja, passou por internação parcial nessa instituição devido a um período de intenso sofrimento psíquico, e teve alta após aproximadamente seis meses de tratamento. Em seu relato, ela conta ter conhecido o GCSM como parte das propostas de cuidado oferecidas pelo HD, optando por manter a presença semanal no Grupo mesmo após o encerramento do vínculo institucional com a alta. Essa possibilidade de manutenção da presença é incentivada e sustentada pelo GCSM, uma vez que o mesmo se configura como dispositivo aberto à comunidade em geral.

Para contextualizar suas experiências iniciais com o Grupo, Clara recorda experiências de sofrimento emocional, como ilustra o trecho da entrevista a seguir:

A minha trajetória foi muito dolorosa (...), mas necessária, sabe? Acho que de uma forma geral, todas essas, todas essas análises que eu consigo fazer sobre mim, elas só foram possíveis depois que eu consegui, é, reconhecer que eu precisava de ajuda, sabe, que eu precisava de outras pessoas. Então... eu acho que eu defino em duas palavras a, a questão da minha saúde mental, é, eu defino assim, é... potência e recomeço, sabe? São duas palavras que eu sempre penso, quando eu penso sobre minha saúde mental. Eu acho que a potência de tá viva e continuar vivendo apesar das circunstâncias e problemas que vêm e que vão. Acho que é resistência, talvez, de, de continuar, sabe, porque a gente passa, a gente vem pra tratar um problema específico, não, a gente vem pra tratar a saúde mental como um todo (...) Então eu acho que essa dor que eu tenho, que eu acho que é a principal, ela vai ser uma das coisas que vai tá comigo pra sempre, sabe? Não é o que eu sou, nem o que eu me tornei, mas é o que eu peguei ao longo da minha vida e me pertence, porque é parte da minha história então não tem como eu apagar isso. (...) São mecanismos que a gente cria, nunca fugir da dor ou fugir da gente, mas manter saudável pra conter, encarar isso, de uma forma que você não volte à estaca zero, assim que você fique muito mal a ponto de não conseguir fazer nada, sabe, não levantar da cama, querer morrer. Então acho que, acho que o Hospital-Dia fez isso pra mim, me ensinou, me deu mecanismos pra cuidar de mim a longo prazo, sabe, e esses grupos, eles fazem isso, eles cuidam da gente a longo prazo, as pessoas fazem isso com a gente, as pessoas cuidam da gente a longo prazo.

Clara descreve uma breve trajetória no contexto de cuidados em saúde mental, abordando um sofrimento psíquico intenso e uma dor que, em suas palavras, “vai estar comigo pra sempre”. Ela enfatiza uma experiência de processo, ou seja, um cuidado dinâmico, não linear, o qual lhe possibilitou ressignificar sua história de vida como dolorosa, porém necessária devido ao que foi constituído subjetivamente nesse processo. A partir dessa dor, ela pôde reconhecer a necessidade que tem do outro, aceitar ser

cuidada e realizar encontros com pessoas que a auxiliaram nesse cuidado a longo prazo.

O sofrimento emocional descrito por ela pode ser compreendido como uma fratura no relacionamento consigo própria e com as outras pessoas, ou seja, uma fratura na dimensão comunitária, que afeta a capacidade de estar vinculado. Além disso, é possível perceber na fala da participante uma perspectiva de continuidade do cuidado de si no âmbito da saúde mental, além da compreensão apresentada da presença humana como essencial e inerente a tal cuidado, reflexão que ela aponta como associada ao tratamento realizado no HD, com destaque para participações nos grupos que ocorrem no serviço.

Pode-se compreender, pelo relato de Clara, que houve movimento de busca e encontro de sentidos em seu processo de tratamento e cuidado psíquico, o qual apresentou diferentes momentos e dificuldades, como o período inicial de participação no GCSM, ilustrado pelo trecho da entrevista a seguir:

Eu fiquei hospitalizada aqui no Hospital-Dia, mas eu não gostava do Grupo Comunitário (...). Então eu não aproveitava o Grupo Comunitário, tipo, eu dormia, assim, nem prestava atenção no Grupo. E... aí eu tive alta quando eu comecei a participar no Grupo (...). Aí o pessoal falava "não, vem no Grupo Comunitário, não sei o que, o Grupo Comunitário é legal". E eu comecei a vir, frequentar, e desde então é isso aí. Participo das atividades, assim, eu gosto do Grupo Comunitário, acho muito importante. (...) O que me fazia não gostar é que tipo, eu tava num sofrimento psíquico muito grande, sabe, então assim, eu chegava aqui de manhã e eu tava cansada, tomei medicação, aí eu, eu queria dormir sabe, e o Grupo era bem cedinho (...) e aí vinha aquele monte de gente, que o Grupo é aberto, né, então vinha outras pessoas, e eu achava muito injusto a gente tá doente ali e o pessoal ficar vindo, falando da vida deles, das felicidades deles, e eu não entendia que, eu não tinha essa percepção que eu tenho hoje, que a dor também é uma experiência, sabe, então eu não gostava porque eu achava que eu não tinha experiência nenhum. E aí o pessoal que tava internado comigo começou a trazer experiência de

vida, não sei o que, e aí eu falei, "nossa, eu também tenho as minhas experiências", a dor também faz a gente crescer de alguma forma, a dor traz sentimentos além da dor, assim, e eu comecei a entender e eu comecei a ressignificar o Grupo, sabe, e aí quando eu comecei a ressignificar o Grupo eu tive alta (risos). Eu acho que esse processo que eu comecei a entender as minhas dores, eu comecei a me enxergar e tudo mais, foi um momento em que eu tava melhorando, né, e aí eu tive alta (...) aí eu voltei pro Grupo Comunitário, mas ele não tinha essa importância que ele tem hoje, sabe? Eu tinha sim uma visão de que era importante o Grupo, mas eu não entendia o que fazer nele ainda, assim, direito, eu não entendia a funcionalidade dele, igual hoje eu entendo. (...) Mas não foi assim, fácil, sabe, foi um pouco demorado.

O relato de Clara abarca tanto compreensões graduais sobre o funcionamento e proposta de trabalho do GCSM quanto um entendimento acerca de si mesma diante do processo saúde-doença. A dificuldade em participar do Grupo no início é explicada a partir de condições relativas ao momento do adoecimento psíquico vivido por ela na época e da heterogeneidade dos integrantes do GCSM, algo que vai se transformando ao longo das sessões grupais em potencial para a compreensão do Grupo e de si mesma. Perceber suas vivências de dor e sofrimento como experiências a serem compartilhadas, ou seja, experiências que cabem na proposta de cuidado do GCSM, possibilitou à Clara apreender "*sentimentos além da dor*", "*crescer*" através da dor. Desse modo, o Grupo passa a ter sentido e pode ser visto como "*importante*" e como espaço de ajuda.

Assim, Clara escolhe manter a participação com significativa regularidade no GCSM, e após três anos de experiências, ela descreve o que a faz retornar ao Grupo:

As experiências me fazem voltar ao Grupo sabe? Eu gosto de vir, eu gosto de ver pessoas vivas que falam, tipo, eu gosto de levar pessoas comigo, sabe? (...) de você sentar por algumas horas e só ouvir pessoas falando sobre elas e sobre o que elas são e se despindo assim de

qualquer vergonha e preconceito e... são só pessoas, sabe? E não são pessoas doentes ou saudáveis, não são pacientes ou médicos, são só pessoas e, e aí eu acho lindo, então eu venho por conta disso (...) você vir num lugar e saber que tem pessoas que tão vivas, que tão vivas pra vida, assim, é bom. E vivas que eu falo, mesmo assim, mesmo no sofrimento sabe? Eu não venho aqui no Grupo com expectativa de “nossa vou ouvir um monte de coisa bonita”, sabe, eu venho aqui sabendo que, que não vão ser só flores, sabe? (...) Antes eu achava que, “nossa, que fracasso que eu sou, tá acontecendo isso, tô sentindo isso e aquilo”, não, cara, eu acho que quando você percebe o tanto de potência que você tem pra ser feliz, mas ao mesmo tempo a potência que você tem de dor dentro de você...

A escolha pelo retorno ao Grupo e pela consequente vivência de uma participação regular continuada é descrita por Clara a partir dos encontros realizados, tanto consigo mesma e suas próprias experiências e singularidades, quanto com os demais membros do GCSM e as trocas possibilitadas nas sessões grupais. Em sua compreensão, Clara abarca tanto as narrativas compartilhadas, quanto a vitalidade percebida nas experiências e no engajamento dos participantes com as próprias vivências. Assim, pode-se entender que o relato de uma experiência íntima e genuína em um contexto de cuidado que valoriza o cotidiano e inclui as experiências dolorosas como narrativas dignas possibilitou que a participante se apropriasse de suas experiências de dor e sofrimento como marco de seu percurso pessoal.

Clara apresenta sua compreensão da possibilidade de os participantes do GCSM frequentarem o mesmo como “pessoas”, e não sob papéis sociais ou institucionais, como “profissional de saúde” ou “paciente”, relatando ver beleza nesse movimento. Nessa perspectiva, o trecho da entrevista a seguir ilustra a percepção de Clara acerca de si mesma no contexto grupal:

Eu acho que eu sou só uma pessoa que tá ali, absorvendo e trocando de alguma forma, sabe? Eu não acho que eu sou uma pessoa assim, assado,

cada dia a gente tá de um jeito, eu acho. Acho que está (no GCSM) da maneira como a gente se sente, como a gente acorda. Às vezes eu tô preguiçosa no Grupo (risos). Mas eu sempre me sinto viva, mas às vezes eu tô com menos energia, ou eu me sinto doente e aí eu consigo, é, me sentir ativa, sabe, psicologicamente falando. Mas eu acho que no geral eu sou a Clara, sabe? Tem pessoas que já vieram falar pra mim "ah eu gosto tanto quando você fala alguma coisa, acho bonito as coisas que você traz", tem pessoas que vêm e falam "nossa hoje eu vou levar você comigo", sabe, assim, já ouvi muito isso, então... não sei, acho que é só isso, acho que eu sou só uma pessoa que tá ali também pra contribuir com o Grupo e tornar ele mais bonito, mais vivo.

A participante descreve o lugar de pessoa no GCSM, o que abrange a possibilidade de ser si mesma e expressar sua singularidade tanto nas experiências compartilhadas quanto no modo de exercer a participação regular continuada. Clara ainda enfatiza a possibilidade de estar em relação com o outro, de realizar trocas e “contribuir com o Grupo”, ou seja, há uma experiência de ser uma pessoa com propósito no contexto grupal, que apresenta sua singularidade, mas não é reduzida ao aspecto individual, por estar inserida em um meio que sustenta a possibilidade de ser comunitário e de vivenciar dinamismo pessoal próprio do ser humano.

Além disso, pode-se compreender a flexibilidade na participação da entrevistada no GCSM, pois não há um padrão ou regra de excelência para a experiência da participação regular continuada. Para Clara, é possível estar no Grupo “da maneira como acorda” e até “preguiçosa”, mas “sempre viva”, em contínuo exercício da proposta de cuidado ofertada pelo GCSM de atenção ao cotidiano e às próprias experiências.

O trecho a seguir auxilia a compreender o desenvolvimento de relações da participante no contexto grupal:

Eu acho que a gente começa a analisar os espaços, os espaços, assim, dentro da gente, sabe, o que é meu, o que é do outro, o que eu posso e o que eu não posso fazer, que eu respeite alguém (...) então eu consigo

pensar assim nesse Grupo, eu consigo respeitar as pessoas nesse Grupo e você transfere isso pra sua vida, sabe? (...) quando você fala "eu trato as pessoas bem porque é necessário tratar as pessoas bem porque elas são seres humanos como eu", é diferente, sabe, então eu comecei a entender dessa forma. (...) eu acho que isso foi um divisor de águas assim, pra mim, nesse sentido de ser empática, ter empatia e saber como usar isso (...)o Grupo ali ele faz você enxergar as outras pessoas, nesse sentido assim. Acho que as pessoas me ajudaram a enxergar as pessoas. As pessoas do Grupo me ajudaram a enxergar elas, sabe? Porque elas dão o que elas são pra mim, assim. (...) eu tô ali por elas e elas por mim, sabe, é uma coisa muito... é uma troca muito rica (...) Você começa a se enxergar como pessoa, e aí você percebe que você também tem defeito, você tem a capacidade de machucar os outros e tudo mais, e aí você abre o leque de opções, sabe, de formas de você ser e agir com os outros, entende?

O relato de Clara desvela o movimento realizado pela participante de um olhar sobre si e sobre o outro; sobre formas de se relacionar a partir do respeito ao outro; e da possibilidade de transferir para seu cotidiano o que de início eram percepções e situações vividas especificamente no espaço grupal. A partir disso, puderam ser estabelecidas relações de empatia, trocas e de solidariedade, nas quais há abertura, disponibilidade e doação de si ao outro, algo que se mostra relevante no contexto de cuidados em saúde mental, pois aponta o potencial terapêutico do vínculo e do reconhecimento de si como um ser em relação. Tal movimento sugere processo de restituição da dimensão comunitária que fora fragmentada no decorrer da história de vida e do adoecimento psíquico.

Essa possibilidade de relacionamento com o GCSM e seus membros também favorece perceber-se como alguém que contribui com o mesmo, como ilustra o relato a seguir:

Eu acho que eu contribuo quando eu tô ali, quando eu respeito, sabe, as pessoas, quando eu levo essas pessoas comigo, eu tô ali. Quando eu faço as minhas experiências fora do Grupo, eu tô ali, sabe, eu

pertenço ao Grupo, quando eu sou uma pessoa que ressignifica todos os momentos (...) quando você começa a recordar memórias de pessoas do Grupo e aí você começa a querer fazer igual (...) Você pode falar "nossa, gente, isso aí no Grupo não sei quem fez a mesma coisa que eu tô fazendo hoje". Inconscientemente você sabe que isso faz parte da sua vida, já, sabe? (...) E hoje eu me sentir viva, e poder compartilhar as coisas é muito importante pra mim é muito valioso e é meu, mas não é só meu, é de muitas pessoas. Então quando eu venho no Grupo e encontro as pessoas, não são só pessoas que eu vejo, são pessoas que fazem parte da minha vida. O Hospital-Dia, as pessoas do Hospital-Dia fazem parte da minha vida, do crescimento que eu tive como pessoa, sabe? E, e pra mim isso é muito, muito, muito válido, eu vou levar pro resto da minha vida, de verdade (...) Eu sou grata pelo Grupo, pelas pessoas, pelo convívio, pela experiência, pelas trocas, sabe, acho que gratidão o que, o que me vincula ao Grupo é a gratidão que eu tenho pelas pessoas, então esse é o vínculo, é um vínculo de gratidão.

Clara aborda sua percepção sobre modos de contribuir com o GCSM, percebendo como o mesmo já colabora com sua vida pessoal, descrevendo-o como parte de seu cotidiano. Portanto, pode-se compreender o desenvolvimento gradual de senso de pertença de Clara ao Grupo, o que auxilia tanto na manutenção da presença frequente nas sessões grupais quanto na promoção de saúde mental da participante. Em sua fala, ela ainda enfatiza o "sentir-se viva" como uma conquista valiosa e uma experiência compartilhada com demais membros do Grupo, que lhe são pessoas importantes.

Por fim, seu relato sugere gratidão pela possibilidade da participação regular continuada; pelos vínculos estabelecidos; por se sentir pertencente a uma comunidade; pelas trocas e relações de solidariedade; por poder ser si mesma no Grupo; dentre outros fatores. Trata-se de uma gratidão que suscita compromisso, engajamento, motivação para manter a presença ativa e por contribuir de alguma forma com o GCSM, ou seja, de constituí-lo.

Discussão acerca do Estabelecimento de Relações Comunitárias e de Pertencimento

A participação regular continuada apresentada neste capítulo a partir da experiência de Clara com o GCSM pode ser compreendida como um processo que apresenta seu início permeado pelo distanciamento da proposta e dificuldades de engajamento associadas ao sofrimento emocional intenso vivenciado; que passou por uma transformação gradual de percepções através da possibilidade de encontrar um espaço de confiança e um lugar de singularidade no Grupo, a partir do qual a participante pode ser si mesma; e, por fim, o desenvolvimento de vínculos e relações comunitárias e de pertença com o GCSM e seus membros.

Clara reflete sobre sua trajetória de cuidado com o sofrimento psíquico, e aponta que a possibilidade de partilhar experiências de dor no GCSM contribuiu para que ela reconhecesse suas próximas experiências como um valor. Na compreensão de Safran (2008), o movimento de partilhar o sofrimento vivenciado e ser testemunhado, permite que uma dor vivida possa ser inserida na história de cada pessoa e, assim, torna-se passível de ser narrada, compartilhada. Nessa perspectiva, viver uma história que integra a dor e o sofrimento e que pode ser compartilhada e testemunhada, favorece o cuidado a longo prazo, como diz Clara. Trata-se de um sofrimento que perdura no tempo por ser inerente ao ser humano, mas que porta sentidos e auxilia na compreensão e apropriação de si mesmo. Poder enxergar esse valor em si contribui para a manutenção do desejo de ouvir e contar experiências de vida e, portanto, do desejo de manter a presença no GCSM, assim como de exercitar uma participação ativa que permita a troca de experiências.

Ressalta-se, além disso, que a ideia de sofrimento psíquico abordada pela participante remete à ausência de sentidos e perda de significados, questões que podem ocasionar perda do gosto de viver e da capacidade de manejar desafios intrínsecos à vida humana afetando, assim, a dimensão comunitária, o

estabelecimento de relações consigo próprio e com o outro, que se tornam performáticas (Mahfoud, 2012). No contexto do GCSM, a proposta de promoção de saúde mental abarcou a possibilidade do encontro da participante consigo e com suas próximas experiências de vida, o que favorece um saber de si e, de certa maneira, aproximação e vínculo com a própria história pessoal.

Trata-se, portanto, de um cuidado em saúde mental pautado por uma compreensão ética do ser humano enquanto um ser que tem necessidades essenciais de estar e ser em relação (Safra, 2014; Stein, 1917/2005; Weil, 1943/2014). Vale ressaltar que se reconhecer como um ser de tais necessidades não é algo exclusivo de pessoas em sofrimento mental, mas sim parte do que é humano, pois diz respeito a aspectos essenciais e constitutivos do ser humano, que abarcam, por exemplo, a necessidade de enraizamento e de coletividade, conforme enfatizado por Weil (1943/2014).

Outro relevante aspecto que se pode perceber a partir da análise do relato de Clara é o encontro de um lugar singular no contexto grupal, a partir do qual ela desenvolve uma participação regular continuada que não se mostra homogênea e linear, mas dinâmica, com diferentes momentos e características. Clara aborda um lugar no Grupo como pessoa, no qual é possível ser si mesma, apresentar espontaneidade e compartilhar ativamente experiências genuínas, mas também aborda momentos de preguiça, sono e quietude na participação, o que auxilia a refletir sobre como viver a participação no GCSM não é algo padronizado, e sim uma experiência única para cada pessoa.

No processo gradual experienciado por Clara, houve modificações nas relações e papéis sociais usualmente verticais, como os de “paciente” ou “profissional”, para o encontro do lugar de pessoa, que suscitou maior horizontalidade e reciprocidade nas relações, favorecendo que tanto ela como os demais membros do Grupo se beneficiassem da interação pessoal. Assim, foi possível ressignificar o lugar e o valor que o outro ocupa, pois esse outro é percebido como alguém que contribui e enriquece a experiência pessoal da participante, tal qual discutem Pinheiro e Cardoso

(2019). As autoras ainda destacam que, no contexto do GCSM, esse movimento não se refere à redução da sintomatologia do sofrimento psíquico pessoal, mas apresenta um potencial de cuidado através da possibilidade de encontros mais autênticos, guiados pelas necessidades humanas.

Além disso, pode-se compreender a reflexão de Clara sobre o lugar que os demais membros do GCSM ocupam no mesmo e em sua vida, reconhecendo-os como pessoas semelhantes a si, explicitando uma experiência empática e comunitária. Para Stein (1917/2005), a empatia é entendida como mais do que apenas se colocar no lugar do outro ou sentir o que o outro sente, trata-se do reconhecimento do outro como um humano semelhante, uma abertura ao outro. Além disso, a autora descreve que uma experiência empática abrange um vivenciar original, que é “meu” a partir do vivenciar de outra pessoa, remetendo a uma conexão significativa entre pessoas, bem como uma experiência de alteridade. Dessa forma, encontrar-se com o outro e com sua experiência, permite também encontrar-se consigo mesmo ao fazer uma experiência de si diante da alteridade (Coelho Júnior, 2018).

Assim, podem ser estabelecidas relações comunitárias, nas quais predominam atitudes de solidariedade. Stein (1922/2005, 1932/2003) descreve que uma vida comunitária se dá quando uma multiplicidade de sujeitos entra em uma relação e forma uma unidade, um patrimônio comum, possibilitando uma experiência do tipo comunitária. Nessa perspectiva, o tipo de relacionamento estabelecido entre os membros de uma comunidade e destes com a própria comunidade influencia nas características da mesma, assim como a constituição de uma comunidade contribui para o desenvolvimento pessoal. Isso é percebido no relato de Clara, pois ela aponta mudanças em si a partir do contato com o GCSM e a percepção de si como alguém que contribui para o Grupo, e que deseja fazer parte do mesmo, constituí-lo e enriquecê-lo com suas experiências de vida.

Tal desejo por contribuir e constituir o Grupo Comunitário de Saúde Mental é associado pela participante a um vínculo de gratidão

com o dispositivo grupal. Para Stein (1932/2003), o sentimento de gratidão está interligado às relações de pertença, pois o pertencimento abarca se encontrar em uma comunidade, ser formado por ela enquanto pessoa, e desempenhar certas funções. Assim, o modo como se vive a comunidade e a noção do vínculo que se tem com a mesma promove a gratidão, pois a pessoa pode se perceber única e singular, que só pôde se desenvolver de tal forma devido à comunidade que integra (Stein, 1932/2003). Pode-se compreender a influência da comunidade na constituição pessoal e subjetiva, e o conseqüente sentimento de gratidão por essa formação como um movimento inerente à pertença a uma comunidade.

Por fim, pensar a vinculação da participante regular ao GCSM se mostra uma tarefa complexa e singular, que pode contribuir com demais intervenções grupais no contexto de cuidados em saúde mental. Uma possibilidade de compreender o conceito de “adesão” na perspectiva psicossocial humanizada é o entendimento da relação que um usuário de serviço de saúde mental tem com o percurso de tratamento que visa reestabelecer uma condição saudável. Nesse sentido, aderir a um tratamento vai além da capacidade de entender prescrições e segui-las (Jordão & Pergentino, 2018).

O presente estudo compreende que as relações desenvolvidas pela participante com o GCSM ampliam a ideia de “adesão” à proposta grupal, pois enfatizam o reconhecimento de apropriação do trabalho realizado; atribuição de sentidos ao mesmo; engajamento pessoal; tempo específico de cada participante; além do encontro com um ambiente que propõe um cuidado humanizado, com respeito à autonomia de seus integrantes (Minaré & Cardoso, 2021). Portanto, resgatar a singularidade, o protagonismo da pessoa em sofrimento psíquico, a constituição comunitária e de pertença, ou seja, a dimensão do humano, são indícios de fatores que favorecem a permanência em um grupo de promoção de saúde mental.

Considerações Finais

A partir da análise dos relatos de Clara, compreende-se que o senso de pertencimento ao GCSM enquanto um dispositivo que permite vivências e relações comunitárias é algo que foi desenvolvido de modo processual e singular, através de sua participação regular continuada no GCSM. Nesse processo, a apropriação dos sentidos e propostas desse Grupo; o encontro de um lugar singular; a possibilidade de realizar experiências de si, e encontros com a alteridade no contexto grupal repercutiram na constituição subjetiva e na formação pessoal da participante. Assim, desvelam-se dinâmicas de gratidão, desejo de retribuição e de permanência no GCSM, o qual pôde ser significado como parte da vida da participante.

Ressalta-se que, apesar da limitação apresentada neste capítulo de abordar processos vinculares de uma participante com uma modalidade específica de grupo, o Grupo Comunitário de Saúde Mental, a discussão levantada acerca do desenvolvimento de relações comunitárias e de pertencimento com o dispositivo grupal contribui para o estudo de processos de vinculação com propostas de cuidado no campo da saúde mental. O enfoque na vivência da participante cujo relato ilustra este capítulo apresenta potencialidades para a compreensão da singularidade nos contextos grupais; da relevância do processo de cuidado que se sustenta no tempo; e da assistência humanizada pautada pelo entendimento e atenção às necessidades humanas, como a necessidade de vínculo a uma comunidade.

Assim, este estudo promove aprofundamento para discussões e práticas em atenção psicossocial por auxiliar na compreensão das práticas grupais como tecnologias de cuidado; ampliar a reflexão sobre as necessidades essenciais do ser humano, tais quais a dimensão comunitária e o senso de pertença; e focar relações singulares de uma pessoa em sofrimento psíquico com um

dispositivo de cuidado, problematizando possíveis caminhos para uma assistência em saúde mental humanizada e efetiva.

Portando, este capítulo apresenta um estudo de caso que ilustra um processo de participação em um grupo de promoção de saúde mental, enfatizando a compreensão para o estabelecimento de vínculo e o senso de pertença comunitária como fatores que favorecem a adesão ao trabalho grupal. Tais contribuições se mostram relevantes ao estudo, prática e formação no campo de cuidados em saúde mental e saúde coletiva.

Nota de Agradecimento

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

Referências

- Aquino, N. C. G., & Sei, M. B. (2020). Fatores terapêuticos em grupos abertos: Um estudo qualitativo. *Vínculo – Revista do Nesme*, 17(1), 97-118. doi:10.32467/issn.19982-1492v17n1p97-118
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic analysis. In P. Liamputtong (Eds.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 843-860). Singapore, Malaysia: Springer.
- Ishara, S., & Cardoso, C. L. (2013). Delineamento do Grupo Comunitário de Saúde Mental. In S. Ishara, C. L. Cardoso, & S. Loureiro (Orgs.), *Grupo Comunitário de Saúde Mental: Conceitos, delineamento metodológico e estudos* (pp. 19-40). Ribeirão Preto, SP: Nova Enfim.
- Jordão, T., & Pergentino, E. V. (2018). Mudanças na cultura do cuidado em saúde mental e as repercussões para adesão ao

- tratamento. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, Florianópolis, 10(27), 71-101.
- Mahfoud, M. (2012). *Experiência elementar em psicologia: Aprendendo a reconhecer*. Brasília, DF: Artesã.
- Minaré, N. F. (2021). *A participação regular continuada e as relações desenvolvidas com o Grupo Comunitário de Saúde Mental* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. Recuperada de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-21062021-175213/pt-br.php>
- Minaré, N. F., & Cardoso, C. L. (2021). Grupo Comunitário de Saúde Mental: relações estabelecidas por participantes regulares de longo prazo. *Vínculo*, 18(1), 80-89.
- Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. (2008). *HumanizaSUS: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS* (4a ed.) Brasília, DF: Autor.
- Mizrahi, B. G. (2017). Winnicott, Kohut e a teoria da intersubjetividade: Uma psicanálise do pertencimento frente à precariedade contemporânea dos vínculos. *Cadernos de Psicanálise*, 39(36), 11-29.
- Pinheiro, B. C., & Cardoso, C. L. (2019). Formação profissional em uma atividade vivencial em saúde mental: Grupo Comunitário de Saúde Mental. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 24(3), 317-327. doi:10.22491/1678-4669.20190032
- Prado, A. P. C., & Cardoso, C. L. (2020). Coordenação grupal em uma modalidade de cuidado: Grupo Comunitário de Saúde Mental. *Psicologia em Estudo*, 25, 1-15. doi:10.4025/psicoestud.v25i0.42129
- Rocha, R. M. G., & Cardoso, C. L. (2017). A experiência fenomenológica e o trabalho em grupo na saúde mental. *Psicologia & Sociedade*, 29, 1-10. doi:10.1590/1807-0310/2017v29i165053
- Safra, G. (2008). A dor como revelação do ser e da dignidade humana. In A. Hoffmann, M. Massimi, & L. M. Oliveira (Orgs.),

- Reflexões em torno da dor* (pp. 197-204). Ribeirão Preto, SP: Fapesp-Grupo São Francisco.
- Safra, G. (2014). *A po-ética na clínica contemporânea*. (4^a ed). Aparecida, SP: Ideias e Letras.
- Salles, A. C. R. R., & Miranda, L. (2016). Desvincular-se do manicômio, apropriar-se da vida: Persistentes desafios da desinstitucionalização. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), 369-379. doi:10.1590/1807-03102016v28n2p369
- Stein, E. (2005). Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu. In E. Stein, *Obras completas: Vol. 2: Escritos filosóficos: Etapa fenomenológica: 1915-1920* (C. R. Garrido, J. L. C. Bono, Trads., pp. 207-520). Burgos, España: Editorial Monte Carmelo. (Trabalho original publicado em 1922).
- Stein, E. (2003). La estructura de la persona humana. In E. Stein, *Obras completas: Vol. 4: Escritos antropológicos y pedagógicos: Magisterio de vida cristiana: 1926-1933* (F. J. Sancho, C. R. Garrido, & A. Pérez, Trads., pp. 555-749). Burgos, España: Editorial Monte Carmelo. (Trabalho original publicado em 1932).
- Weil, S. (2014). *O enraizamento: prelúdio para uma declaração dos deveres para com o ser humano*. (1^a ed.) (J. Ferreira, J. Cláudio trads.). Lisboa: Relógio D'Água. (Trabalho original publicado em 1943).

Capítulo 8

Autenticidade e práticas corporais: metassíntese qualitativa à luz de Edith Stein

Achilles Gonçalves Coelho Júnior
Cristiano Roque Antunes Barreira

Introdução

Buscando explicitar a evidência do corpo como aspecto expressivo, o termo “práticas corporais” vem sendo utilizado no campo da Educação Física e das Ciências do Esporte com a intenção de destacar um campo de estudo e intervenções multidisciplinares (Silva & Damiani, 2005; Lazzarotti-Filho, Marcia-Silva, Antunes, Silva & Leite, 2010). Ao invés de adotar um olhar disciplinador e normativo para o corpo e para as práticas a ele dirigidas, profissionais de várias áreas – saúde, educação, ciências sociais – vem buscando valorizar ações de promoção e prevenção da saúde da pessoa que considere os saberes sobre a corporeidade. As práticas corporais costumam ser buscadas voluntariamente por quem opta por experiências corporais expressivas de sua subjetividade. Assim, ao vivenciar essas práticas, elas podem ser estimuladas e ajudadas em seu processo de subjetivação, considerando modalidades advindas originalmente da cultura ocidental e oriental.

Várias pesquisas têm sido realizadas nesta direção de explicitar como as práticas corporais têm sido profícuas na promoção e prevenção da saúde e realização pessoal (Mendes, 2013; Carvalho, 1995, 2005, 2010). Contudo, as pesquisas e as intervenções promotoras de experiências pessoais de subjetivação, de qualidade de vida, precisam estar fundamentadas em uma

descrição de ser humano que ajude a compreender em que situações e como as práticas corporais poderiam contribuir nesta direção de uma subjetivação. Isso contribuiria para diminuir o que muitos autores condenam, a saber, uma normatização e pragmatização da atividade física ou uma intervenção arbitrária que dificultaria a elaboração de dimensões relevantes da experiência vivida.

A título de exemplo, podemos citar algumas práticas corporais que são identificadas na literatura: práticas artísticas (teatro, artes plásticas, danças de diferentes modalidades), práticas esportivas (futebol, voleibol, natação, ginástica), práticas radicais (*párkour*, parapente, skate, rapel, *motocross*, *mountain bike*), práticas corporais orientais (yoga, acupuntura, artes marciais como karatê, *tai chi chuan*), práticas lúdicas infantis, práticas tecnológicas (videojogos com aparatos móveis, jogos mecânicos), *fitness* (*bodystep*, *bodyjam*, *bodyattack*, *sodysystems*), entre outras (Gomes, Chagas & Mascarenhas, 2010).

A vivência da corporeidade como caminho de possibilidade de um posicionamento voluntário autêntico, através da elaboração da experiência, tem sido discutida em muitas pesquisas fenomenológicas atuais. Nelson & Rawlings (2007), ao estudar o processo criativo de artistas, também identificaram como a vivência dessas práticas de criação mobiliza um sentido de *self*, um sentido do trabalho e de liberdade, onde os sujeitos pesquisados se posicionam de maneira autêntica ao criar uma obra de arte. Rockwell & Giles (2009) pesquisaram celebridades do mundo artístico e político que enfrentam uma série de idealizações promovidas pela fascinação e fantasia do público em relação à maneira como se apresentam à sociedade, gerando uma necessidade de se perguntarem “quem realmente são”; em outras palavras, a fama desperta o conflito entre o autêntico posicionamento e a preservação da imagem – corporalmente exteriorizada – a que buscam corresponder em relação ao público admirador. Boudreau & Giorgi (2010) identificaram como a prática de mulheres atletas no treino e na corrida de maratonas gerou efeitos na direção de um posicionamento voluntário, onde essas

atletas experimentaram uma abertura para o mundo e para os outros, melhoraram a consciência de si e das próprias experiências, além de perceberem sua força de posicionamento no encontro com os desafios atuais e futuros. Várias outras pesquisas no Brasil também têm oferecido uma possibilidade de compreensão do posicionamento voluntário a partir das práticas corporais. As vivências da dança (Saraiva, 2005; Miranda & Cury, 2010; Meggiolaro & Barreira, 2010; Benvindo & Barreira, 2011), da prática da Capoeira (Valério & Barreira, 2012; Sabino, 2014), das artes marciais (Barreira & Massimi, 2006; Barreira, 2013b), de práticas de meditação (Porto, 2010; Magalhães, 2012), por exemplo, têm sido estudadas com atenção ao processo de subjetivação por elas promovido.

Examinar as práticas corporais como uma via de processos de subjetivação, convida a uma reflexão sobre o que significa tornar-se sujeito. O conceito de subjetividade, marcado por uma polissemia de definições, tem sido tratado como resultado de um processo dialético, mediado pela linguagem, emoções, grupos e instituições, entre vários outros aspectos que compõe o contexto social (Furtado & Rey, 2002). Contudo, o processo de subjetivação pode acabar por ser pensado apenas de uma maneira em que o indivíduo se apropria de características de outras pessoas, sem considerar o que lhe é mais correspondente, sem confrontar consigo mesmo aquelas características que escolhe fazer suas, assumindo uma atitude de inautenticidade. Nesse sentido que o termo autenticidade tem sido discutido dentro de um horizonte mais amplo de uma cultura de autenticidade, considerando todas as tensões que estão implicadas, ressaltando que não basta apenas assumir como suas as características de um grupo social, mas atentar-se para as exigências constitutivas de ser si mesmo e realizar o potencial singular e original que cada um carrega em si mesmo (Guignon, 2004; Taylor, 2011). Nesse caminho, a corporeidade não se apresenta apenas como um instrumento de expressão, mas como condição de possibilidade, como via de realização que informa quais vivências expressam os aspectos mais originais da pessoa.

O exame da relação entre autenticidade e corporeidade, assim como discutido por Edith Stein, oferece à Psicologia a descrição de elementos essenciais que devem ser considerados no estudo do tema (Ales Bello, 1998). Seguindo o projeto husserliano, Edith Stein assumiu a Fenomenologia no estudo dos fenômenos psíquicos, em sua conexão com os fenômenos humanos constituintes da dimensão da corporeidade e da dimensão espiritual, executando o projeto de uma Psicologia Fenomenológica Pura, que havia sido indicado pelo seu mestre Edmund Husserl. Isso significa que a discussão dessa relação, entre autenticidade e corporeidade, examinada a partir de um viés da Psicologia Fenomenológica Pura, disponibiliza para a Psicologia Empírica (designada em termos comuns como Psicologia Aplicada ou como áreas de atuação do profissional psicólogo), uma descrição da noção de autenticidade que pode ser apropriada nos diversos estudos teóricos e práticas, por exemplo, Psicologia do Esporte. Um exame aprofundado da relação entre autenticidade e corporeidade na obra de Edith Stein, pode ser identificado na pesquisa realizada por Coelho-Júnior (2018), onde se pode identificar a complexidade inerente a este tipo de processo de subjetivação, perpassando desde as vivências empáticas no encontro interpessoal, até a maneira como as vivências comunitárias e processos políticos podem favorecer ou dificultar ao sujeito assumir sua individualidade autêntica. No presente capítulo, partimos dessas análises e discutimos, a partir dos processos de subjetivação inerentes às práticas corporais, algumas possibilidades de vivências que constituem um caminho de formação de uma individualidade autêntica.

O objetivo desse texto é analisar a relação entre autenticidade e corporeidade descritos nos estudos sobre práticas corporais, examinando o tema à luz da Fenomenologia de Edith Stein. Para isso, realizamos uma metassíntese qualitativa de artigos que descrevem vivências dos sujeitos em várias modalidades de práticas corporais e discutimos alguns aspectos apoiados na fenomenologia steiniana.

Sobre a Metassíntese Qualitativa

A revisão integrativa de literatura é definida por muitos autores como uma operação que busca realizar uma síntese de estudos primários, ainda que apresentem delineamentos metodológicos diferentes, cujos critérios de cientificidade como objetivos, métodos e procedimentos foram claramente explicitados, obedecendo-se sistematicamente referenciais metodológicos claramente definidos e reproduzíveis. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela adoção de procedimentos que informam as fontes de informação utilizadas, a metodologia para busca das referências, os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos, bem como os métodos usados na análise da amostra dos artigos, resguardando um olhar crítico sobre o tema (Rother, 2007; Lopes & Fracolli, 2008).

Um tipo específico de revisão integrativa de literatura é a chamada Metassíntese Qualitativa (Sandelowski, Docherty & Emden, 1997; Sandelowski & Barroso, 2003; Lopes & Fracolli, 2008). Considerando que na área da Psicologia, assim como em outras áreas das ciências humanas, sociais e da saúde, acumulamos uma enorme quantidade e variedade de pesquisas qualitativas com produção de dados originais, verifica-se uma carência de estudos que sintetizem as várias compreensões destes estudos, dificultando conseqüentemente também um olhar mais profundo que garanta a identificação da complexidade de um determinado fenômeno. A Metassíntese Qualitativa visa integrar as contribuições daqueles estudos primários que são caracterizados por pesquisas empíricas, conduzidas por diferentes metodologias como fenomenologia, etnografia, dialética-marxista, entre outras, e que foram construídas a partir de uma coleta e análise de dados envolvendo diretamente os sujeitos de pesquisa. Não são incluídos nesses estudos sínteses narrativas, revisões de estudos quantitativos, nem resultados de análise secundária de dados (Lopes & Fracolli, 2008). Nessa modalidade, ocorre uma interpretação do pesquisador dos dados primários coletados e analisados nos

trabalhos originais que compõem a amostra de estudos qualitativos relacionados ao problema de pesquisa eleito para ser objeto da Metassíntese Qualitativa.

No caso de nossa presente pesquisa, buscamos evidenciar os achados que se referem à experiência que é feita pelas pessoas nas diferentes modalidades de práticas corporais, explicitando como o sujeito vivencia a si mesmo enquanto individualidade autêntica. Assim, os estudos qualitativos produzidos foram analisados a partir deste prisma teórico, ressaltando como método de análise a fenomenologia, como descreveremos adiante.

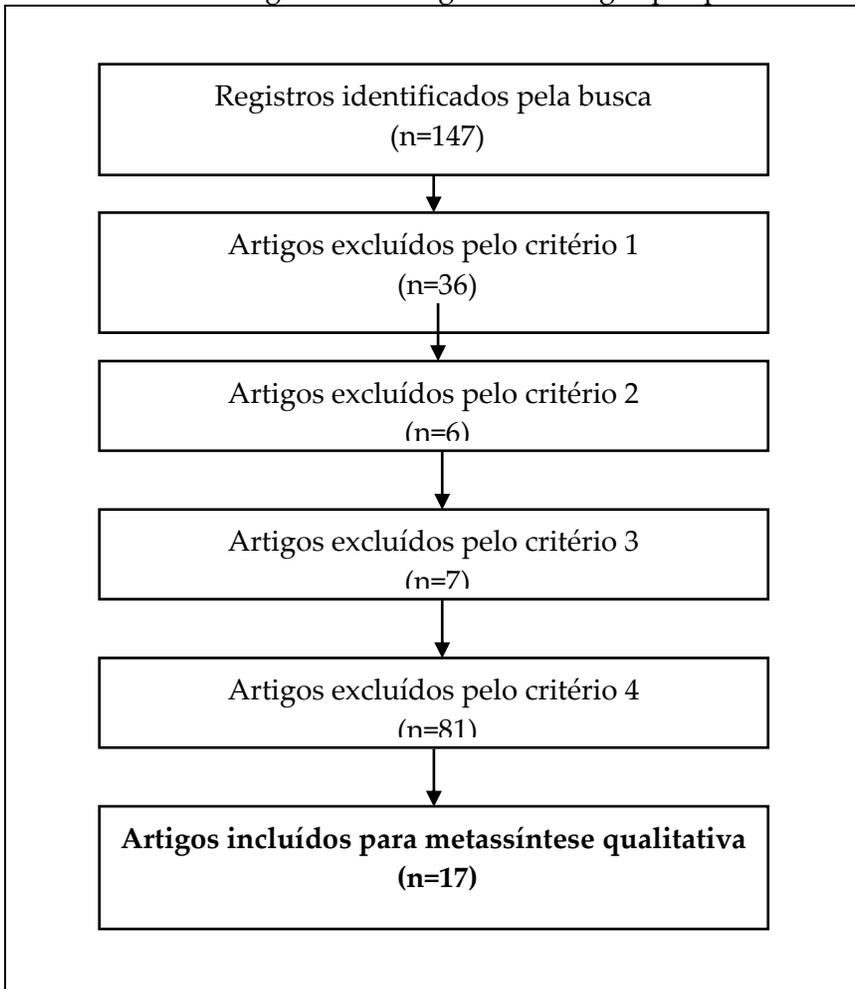
Walsh & Downe (2005), em uma revisão de literatura sobre o próprio método de metassíntese qualitativa, identificaram os seguintes estágios presentes nesses tipos de pesquisa: a) localização de artigos relevantes; b) delimitação de critérios de inclusão; c) comentários dos estudos; d) utilização de técnicas de análises; e) síntese das traduções ou interpretações.

A ênfase sobre o fenômeno estudado, assim como propõe o lema fenomenológico de voltar às coisas mesmas (Ales Bello, 1998), coloca a ênfase não na expressão linguística a ser pesquisada, mas no tipo de fenômeno mesmo. Ao adotarmos em nossa pesquisa a experiência de autenticidade nas práticas corporais, estamos nos referindo a um tipo de fenômeno que pode estar sendo descrito e estudado em diferentes epistemologias com nomes diferentes, ainda que reenvie essencialmente ao mesmo tema, assim como pode acontecer de estes termos estarem sendo utilizados para nomear fenômenos diferentes daqueles que nos interessam em nosso horizonte de pesquisa. No que se refere aos artigos sobre as práticas corporais, foi realizada a análise fenomenológica dos textos, suspendendo o contexto específico da prática ou da coleta de dados dos artigos estudados, bem como a definição teórica utilizada *a priori* pelos autores no que se refere a este conceito, de forma a explicitar os processos de subjetivação presentes nos resultados das pesquisas.

Autenticidade e Práticas Corporais

Na busca pelos artigos, realizada no Portal de Periódicos CAPES/MEC utilizando o descritor “práticas corporais”, na língua portuguesa, publicados entre os anos de 2004 e 2014, revisados por pares e com texto integral disponibilizado, foram encontrados um total de 147 artigos científicos que tiveram seus resumos lidos atentamente para aplicação dos critérios de exclusão e delimitação da amostra. Os critérios de exclusão adotados foram: (1) artigos exclusivamente teóricos, de revisão de literatura narrativa ou sistemática e que não utilizaram pesquisas empíricas como método; (2) análises de pesquisas estritamente quantitativas; (3) estudos que se utilizaram apenas de perguntas fechadas, entrevistas diretivas ou formulários como único procedimento de coleta de dados; (4) artigos que abordam a expressão “práticas corporais” com sentido diferente de nosso estudo ou que não possuem este objeto como centro de sua investigação. Após aplicados os critérios de exclusão, identificamos 17 artigos que compuseram a amostra da metassíntese qualitativa, cujos textos completos foram lidos e analisados. Optamos por não excluir artigos em razão da qualidade da pesquisa, da imprecisão de linguagem na apresentação dos resultados ou na ausência de descrições aprofundadas da metodologia utilizada, conforme orientação de Sandelowski, Docherty & Emden (1997) e Lopes & Fracoli (2008). O diagrama abaixo mostra o número (n=) identificado em cada critério de exclusão aplicado.

Tabela 1 – Fluxograma de triagem dos artigos pesquisados



Fonte: Coleta de dados realizada no Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Os artigos incluídos na amostra foram lidos em sua íntegra e fichados, buscando a identificação de suas características específicas quanto ao objeto, ao método e aos resultados alcançados em seus estudos empíricos.

Nos estudos encontrados, verificamos diversas modalidades de práticas corporais que foram estudadas empiricamente, como

por exemplo: práticas orientais e artes marciais orientais como a meditação, *tai chi chuan*, acupuntura, por exemplo (Bizerril, 2010; Cintra & Figueiredo, 2010); dança, como *hip hop*, *samkya* e *ballet* (Castro, 2011; Hincapié Zapata, 2012; Almeida & Flores-Pereira, 2013); atividades radicais, como vôo livre, *mountain bike*, rapel (Pimentel, 2008; Silva & Chao, 2011); atividades circenses, como malabarismo e trapézio (Infantino, 2010); oficinas de criatividade (Testa, 2012); práticas corporais tradicionais ligadas à cultura de uma comunidade através de jogos indígenas, congo e folia de reis (Almeida, & Suassuna, 2010; Anjos, 2013), entre outras.

Nos estudos também identificamos uma discussão do tema das práticas corporais relacionando-as ao contexto da saúde (Pimentel & Oliveira, 2008; Mattos & Therezinha, 2009; Testa, 2012), educação (Hincapié Zapata, 2012; Wenez, 2012), cultura (Almeida & Suassuna, 2010; Anjos, 2013) e atividades laborativas (Ludorf, 2009; Gomes & Mascarenhas, 2010; Silva & Lüdorf, 2012) que remetem à diversidade de contextos onde o objeto das práticas corporais pode ser estudado e contribuir para a compreensão de processos de subjetivação.

A análise dos artigos, conforme os procedimentos próprios da metassíntese qualitativa, não se detém em uma comparabilidade interna que destaque suas aproximações e diferenciações típicas, mas pretende-se chegar a outras análises e interpretações a partir de um novo olhar que motivou o projeto da síntese (Sandelowski, Docherty & Emden, 1997; Sandelowski & Barroso, 2003; Lopes & Fracolli, 2008). Após análise dos problemas de pesquisa enfrentados nos artigos selecionados na amostra, buscou-se identificar como cada um deles poderia contribuir para a compreensão sobre o modo em que a autenticidade comparece nas práticas corporais. Adotando o método fenomenológico como procedimento de análise dos sentidos vivenciados nas práticas corporais pelos sujeitos pesquisados nesses estudos, assim como pelos temas destacados nas interpretações fundadas em evidências das experiências desses sujeitos, algumas categorias temáticas ou unidades de sentido foram identificadas: a) autenticidade e processos de subjetivação nas práticas corporais; b)

autenticidade e processos de saúde nas práticas corporais; c) autenticidade e processos educativos nas práticas corporais e d) autenticidade e processos políticos nas práticas corporais. Vale a pena ressaltar que existe uma relação entre todos esses processos e categorias citadas. Diante da impossibilidade de discutirmos no presente capítulo todas as categorias identificadas, optamos por descrever e analisar apenas a categoria que relaciona a autenticidade aos processos de subjetivação nas práticas corporais, incluindo a análise dos 17 artigos.

Autenticidade e Processos de Subjetivação nas Práticas Corporais

Afirmar quem se é, ou buscar a construção de quem o sujeito deseja ser, pode ser motivado pela autopercepção, mas também pode ser mobilizado a partir de vivências sociais. Na pesquisa desenvolvida por Wenez (2012), verificou-se que o pátio escolar foi o lugar onde aconteceu um tipo de negociação ou tensão entre o próprio desejo das crianças de brincarem e o olhar reprovador do outro em relação ao tipo de brincadeira escolhida. Brincadeiras próprias de meninos, em contraste com aquelas próprias de meninas, segundo um preconceito cultural reproduzido no contexto escolar, suscitavam para algumas crianças a necessidade de afirmar como elas realmente gostariam de se divertir, surgindo a questão das diferenças, não apenas das diferenças de gênero como analisa a autora do artigo, mas as diferenças em relação ao próprio desejo de ser si mesmo.

João gostava de brincadeiras consideradas tipicamente femininas, como elástico, pular corda, pega-pega e vôlei. Nunca brincava de futebol, sempre ficava com as meninas e não realizava nenhuma atividade com os meninos, nem na sala de aula, nem fora dela. Usava roupas tipo surfista, fazia luzes nos cabelos e os arrumava com gel. Por estas razões ele

recebia o apelido de “bicha” por parte dos colegas meninos e de crianças de outras séries também. [...] [Um outro exemplo é] Pedro, que dançava balé fora do período da escola, mas no horário escolar só brincava de futebol e pertencia a um grupo de colegas composto só por meninos. Como ele era um menino que fazia as coisas que um menino deveria fazer, quase ninguém o importunava, apesar de os outros saberem que ele praticava balé. Além disso, se alguém o provocasse verbalmente (eventualmente ele era incomodado por dançar balé), ele respondia com agressões, correspondendo ao comportamento aguerrido usualmente esperado/ caracterizado como masculino (Wenetz, 2012, s/p).

O limite imposto pela expectativa de quais práticas corporais são próprias de meninos e quais são próprias de meninas não impedia que João e Pedro assumissem suas escolhas diante dos outros colegas e funcionários da escola. As práticas corporais das brincadeiras, vivenciadas no pátio escolar, formaram um contexto em que cada um deles se deu conta de que ser si mesmo e fazer aquilo que deseja pode não coincidir com a expectativa de um outro. A alteridade se constitui como um contexto que exige então um posicionamento em relação a assumir a si mesmo e seu processo de subjetivação, mas também pode buscar dificultar e silenciar o próprio desejo. Nem todas as relações sociais motivam, por via de oposição, uma tomada de posição de um sujeito. Elas podem, ao contrário, apontar possibilidades que coincidam com a direção de desenvolvimento do sujeito e facilitem o processo de subjetivação (Stein, 1922/1999). Existe um certo tipo de relacionamento interpessoal, designado por Stein (1922/1999) de comunidade, onde aquilo que é próprio de uma pessoa pode ser expresso e ressoa na vida do outro, convidando a posicionamentos pessoais que podem favorecer a consciência de si mesmo, seja por intermédio do confronto diante das expectativas, seja por intermédio do acolhimento da proposta que a comunidade faz na direção de ser si mesmo. Comparar as propostas e expectativas

sociais consigo mesmo, o que no caso do estudo se tratava de práticas corporais de brincadeiras de crianças no pátio escolar, disponibiliza um contexto em que a corporeidade convoca o sujeito a uma tomada de posição voluntária e autêntica.

O processo de subjetivação ocorre através de várias outras práticas corporais pesquisadas, e é explicitamente referido pelos autores. Por exemplo, sobre a prática do Taoísmo, Bizerril (2010) afirma: “penso que é possível compreender a adesão à tradição taoísta como proporcionando um modo alternativo de subjetivação corporificada” (p. 289). Também Hincapié Zapata (2012) identificou como a expressão corporal através da dança, da criação de letras de *Rap*, de grafites e de dramatizações se apresentaram como vias de subjetivação, tendo o corpo como condição necessária para esse processo.

Em relação à prática da *Samkya*, Castro (2011) explicita que “[...] as práticas corporais são práticas estéticas que, ao provocar algumas “maneiras de fazer”, constituem formas de sensibilidade e induzem modos de subjetivação” (p. 554, tradução nossa). A dança *Samkya*, praticada em sua maioria por mulheres, incentiva a criação de performances próprias de cada dançarina, possibilitando experiências de fracasso ou êxitos que as diferenciam das demais praticantes. Na *Samkya*, busca-se qualificar ou manter a própria feminilidade, unida à sensualidade, ativar a criatividade e a capacidade de experienciar, aumentar a vida espiritual – considerada como relação harmônica consigo mesmo e com o mundo, o autoconhecimento e o equilíbrio emocional. Na medida em que as dançarinas se sintonizam com a proposta dessa modalidade de dança, ocorre um tipo de automodelagem dos próprios movimentos, permitindo que o reconhecimento daquilo que é próprio de si mesmo ocorra através do próprio corpo e de seus movimentos, ou seja, uma subjetivação corporificada.

A ampla estimulação da corporeidade nas aulas de dança proporciona às praticantes um contato com a realidade, ao mesmo tempo em que evidencia o “eu” que acolhe os dados da realidade e é afetado de forma sensível por eles. A descrição acima demonstra a intencionalidade estrutural das vivências que possibilita a consciência

de um “eu” agente da vivência – o que em termos fenomenológicos é denominado como “eu puro”. Explicita também que a vivência de cada objeto específico (aquele som, aquela cor, por exemplo) que é vivenciado por uma dançarina – o que em termos fenomenológicos implica situações onde o sujeito empírico, ao vivenciar um objeto específico (som e movimento do corpo), pode se dar conta de aspectos pessoais originais que vêm expressos através do corpo (Stein, 1917/1998, 1922/1999). A consciência de si emerge das vivências constituintes de todo processo de dançar, demarcando os aspectos subjetivos das dançarinas. Contudo, a prática da *Samkya* ainda avança no processo de subjetivação ao buscar “a conexão com o ‘eu’ interior” (Castro, 2011), o que nessa prática significa acessar aquilo que é mais peculiar em cada dançarina, o que em termos steinianos remete ao que identificamos como sendo seu núcleo pessoal (Stein, 1922/1999). Reconhecer quais movimentos são mais genuínos, autênticos e originais de cada dançarina requer a comparação com um critério próprio que permita a emissão de um juízo a respeito do quanto aquele movimento corresponde à própria experiência atual ou características pessoais ou, se por outro lado, se trata apenas de uma mera imitação motora. Assim, a dança *Samkya* se efetiva quando a praticante chega a entrar em contato com seu núcleo pessoal. O contato com o próprio centro pessoal, pode permitir que a dançarina reconheça os movimentos que lhe são mais peculiares, aqueles movimentos capazes de portar um sentido de originalidade de uma característica que é reconhecida como original pela dançarina.

As práticas corporais comunicam tradições culturais de um povo e, ao reproporem a história, convidam a uma atualização não apenas do conteúdo daqueles saberes, mas de um “diálogo” em movimento que acaba por explicitar aquilo que é mais peculiar de cada participante. Esse aspecto foi verificado não apenas no caso da dança *Samkya*, mas também na prática do taoísmo (Bizerril, 2010), nas festas tradicionais de folia de reis (Anjos, 2013), nas práticas de artistas circenses (Infantino, 2010) e na prática dos bailarinos profissionais (Almeida & Flores-Pereira, 2013).

Infantino (2010) pesquisou jovens artistas circenses, não provenientes de famílias circenses, mas que entraram em contato com a tradição do Circo através de cursos de formação e treinamentos. O treinamento exaustivo de um malabarista ou acrobata requer um tipo de experiência muito específica. Não se trata apenas de planejar racionalmente os movimentos e executá-los a partir de um cálculo mental, ao contrário, o corpo mesmo torna-se fonte de conhecimento prático sobre si mesmo e sobre o mundo. Na experiência dos artistas circenses, sobretudo daqueles que o movimento requer uma destreza e controle que pode lhes custar a própria vida – como os acrobatas aéreos, por exemplo –, o conhecimento da própria força e destreza, bem como o conhecimento do parceiro da performance artística, constitui um tipo de saber que só pode ser alcançado mediante uma experiência corporal pré-reflexiva, que só posteriormente pode ser disponibilizada para um juízo que planeje a repetição daquela apresentação, originariamente vivenciada nos treinos.

Equilíbrio, força, controle, resistência, sincronização e elasticidade só podem ser conhecidos no momento em que o artista experiencia seu próprio corpo, um saber sobre si mesmo prático que só pode acontecer mediante uma experiência subjetivada onde o corpo é condição necessária e indispensável para isso. Na prática corporal circense, a pessoa pode reconhecer suas habilidades disponíveis, mas também aquelas que não são disponíveis originariamente. Nem todos os artistas possuem uma disposição originária corporal para o trabalho de contorcionista, que requer um grau elevado de elasticidade e alongamento, assim como nem todos possuem um humor aguçado e capacidade intuitiva necessária para improvisações, ou mesmo nem todos possuem uma capacidade aguçada de coordenação motora que permita o autocontrole corporal e a percepção intuitiva do movimento alheio. Esses aspectos informam a presença de um conjunto de características, consideradas como possibilidades e limites, que compõe disposições originárias das pessoas e podem ser mais ou menos desenvolvidas conforme as ocasiões que são

disponibilizadas na biografia pessoal, bem como as escolhas pessoais (Stein, 1917/1998, 1922/1999). Sem esse conhecimento prático de disposições originárias que foram aperfeiçoadas mediante treinamento, a apresentação circense não pode ser planejada, talvez isso componha aquilo que faz com que cada apresentação circense seja vivenciada pelo público como um verdadeiro espetáculo, uma vez que cada ato é apresentado conforme a autenticidade de cada artista.

A prática corporal sintonizada com o próprio núcleo pessoal, expressão de uma individualidade autêntica, também é discutida no artigo de Almeida & Flores-Pereira (2013). Ao estudar bailarinos profissionais de uma companhia de dança, verificou-se que os diretores e coreógrafos esperavam que os bailarinos dançassem “com a alma”, que corporificassem no espetáculo um tipo de movimento que não fosse automatizado, mas vivificado de maneira singular, reunindo em seus gestos suas características próprias, ao mesmo tempo em que incorporassem o papel do personagem de uma peça coreografada específica.

A par dos treinos que visam aprimorar a técnica corporal – força, resistência, rapidez e, principalmente, flexibilidade, equilíbrio e controle, outro atributo se apresenta para diferenciar os bailarinos: o **dançar com a alma**. O dançar com a alma significa um ponto de pico quando a ação e a consciência se fundem; estar presente, momento em que tudo se funde (Aalten, 2004); **estado de transcendência**, ou seja, “um estado de fluidez ou transcendência no qual os bailarinos não têm que pensar na técnica, mas se encontram criando novas zonas de arte de *ballet*” (Wulff, 2008, p.525). O bailarino deve possuir em seu potencial artístico qualidades estéticas, musicalidade, habilidade para representar, presença de palco, carisma, perfazendo os requisitos do capital cultural (requisitos técnicos e artísticos) corporificado. (Almeida & Flores-Pereira, 2013, p.726, grifos das autoras).

Semelhante ao que ocorre com a prática descrita dos artistas circenses, o bailarino profissional precisa ser dotado de um conjunto de habilidades pessoais, conforme listado acima. Entretanto, não basta a presença destas habilidades corporais, espera-se que elas sejam atualizadas e integradas com outras vivências psíquicas que comuniquem uma verdade, uma beleza que emergja do interior do dançarino e possa ser captada pelo espectador. O “dançar com alma” promove um tipo de “estado de transcendência” que manifesta uma unidade entre a intenção do movimento, a vivência interior e sua expressão, um movimento, portanto, que brote de um aspecto mais profundo de sua pessoa e não uma mera reprodução automatizada. Essa possibilidade é tão concreta que chega a ser objeto de cobrança por parte das companhias que provavelmente consentiriam em dizer: um bom bailarino é aquele que dança com a alma!

Nesse aspecto, Edith Stein (1922/2005) parece iluminar a possibilidade de compreensão desse tipo de vivência de prática corporal. Stein descreve que, em certas circunstâncias, o sujeito pode ser tocado mais profundamente por um conjunto de valores captados na situação. Quando se é tocado no íntimo, no centro de nossa pessoa, somos mobilizados de maneira autêntica e nossa vida se torna “cheia de alma” (Stein, 1922/1999, p. 251, tradução nossa). A intensidade das sensações, do afeto, das ações, carrega uma nota pessoal que informa que algo de diferente está acontecendo diante de si e em si mesmo, o que possibilita o reconhecimento de uma autêntica vivência de expressão de si mesmo, o que pode ser verificado no relato da dança: enquanto se dança com alma, reconhece-se aquilo que lhe é mais próprio por meio de sua corporeidade.

Considerações Finais

A autenticidade mostrou-se como um fenômeno presente nas práticas corporais, favorecendo uma melhor compreensão dos processos de subjetivação que ocorrem a partir de diversas modalidades, ao iluminar os critérios teóricos que permitem uma

explicitação daquilo que é próprio de cada sujeito. Nesse sentido, recuperar as contribuições da obra de Edith Stein tem promovido uma fundamentação filosófica e antropológica, conforme o projeto original da fenomenologia husserliana, das análises empíricas relacionadas ao tema da autenticidade e de como elas são vivenciadas através das práticas corporais. Recorrer à obra de Stein, tem favorecido não apenas recursos para compreender o que pode ou não ser considerado como autêntico, mas a sua complexidade expressiva e as várias matizes envolvidas em um processo de subjetivação, ou nos termos steinianos, no processo de personalização ou formação da pessoa. Almejar uma explicitação fenomenológica transcendental da experiência tem favorecido um melhor reconhecimento das nuances típicas de cada evento empírico (Mahfoud, 2015).

A utilização da Metassíntese Qualitativa (Sandelowski & Barroso, 2003) como opção metodológica, bem como suas indicações de tratamento de dados coletados, revelou-se como um método capaz de disponibilizar informações adequadas ao enfrentamento dos objetivos pretendidos em nosso estudo. A principal dificuldade verificada no que se refere ao processo de revisão da literatura de pesquisas empíricas com práticas corporais foi a falta de consenso quanto ao uso desta terminologia. Muitos artigos têm usado o termo para se referirem a fenômenos diferentes daqueles eleitos por nós como objeto de estudo e, ao mesmo tempo, muitos estudos que enfrentam empiricamente as práticas corporais não têm assumido essa terminologia para se referir a ele. Damico & Knuth (2014) parece ter identificado essa mesma questão quando, ao estudar a presença das práticas corporais no campo da saúde, afirmam que “a incorporação do termo práticas corporais na saúde coletiva não ocorreu concomitante a uma produção efetiva em termos de uma formulação conceitual mais densa ou aplicada” (p. 349). O termo práticas corporais passou a ser adotado nas políticas públicas de saúde no Brasil, mas não houve uma fundamentação que partisse de um consenso teórico, sendo muitas vezes utilizado como sinônimo de atividades físicas apenas.

As práticas corporais podem ser tomadas como um novo objeto de estudo pela Psicologia do Esporte que, bastante sintonizada com a mesma epistemologia hegemônica na Educação Física, tem priorizado majoritariamente o esporte de alto rendimento e atividades físicas que promovam efeitos desejados pelos profissionais de saúde em perspectiva biomédica. Entre as contribuições que parecem emergir de nosso estudo está a possibilidade de descrever, a partir das fundamentações antropológicas da fenomenologia, bem como da análise de situações empíricas, um objeto de estudo que pode ampliar o rol de fenômenos estudados por esta área, bem como fundamentar várias intervenções da Psicologia no contexto das práticas corporais. O mesmo pode acontecer também em relação a outras áreas da Psicologia, com a Psicologia da Saúde, a Psicologia Clínica e a Psicologia da Educação, que tiveram citados nos artigos campos de atuação e objetos que poderiam convergir para propósitos complementares.

Referências

- Ales Bello, A. (1998). *Edith Stein: la passione per la verità*. Padova: Edizioni Messaggero Padova.
- Almeida, A. J. M. de, & Suassuna, D. M. F. de A. (2010). Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. *Movimento*, 16(4), 53–71.
- Almeida, D. D., & Flores-Pereira, M. T. (2013). As Corporalidades do Trabalho Balarino: entre a exigência extrema e o dançar com a alma. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, 17(6), 720.
- Alves, F. S., & Carvalho, Y. M. de. (2010). Práticas corporais e grande saúde: um encontro possível. *Movimento*, 16(4), 229–244.
- Anjos, J. L. (2013). Festa, danças e representações: continuidade de tradições e plasticidades culturais. *Movimento*, 19(3), 11–30.

- Benvindo, A. C. & Barreira, C. R. A. (2011). *Presença pessoal da corporeidade nas práticas de dança de salão: uma análise fenomenológica*. Trabalho apresentado na IX Reunião de Antropologia Do Mercosul, Curitiba.
- Bizerril, J. (2010). O caminho do retorno: envelhecer à maneira taoísta. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 287-313.
- Boudreau, A. L. & Giorgi, B. (2010). The Experience of Self-Discovery and Mental Change in Female Novice Athletes in Connection to Marathon Running. *Journal of Phenomenological Psychology*, 41, 234-267.
- Camargo Silva, A., & Agatti Lüdorf, S. M. (2012). Possíveis relações entre corpo, saúde e o envelhecimento do professor de Educação Física. *Movimento: Revista Da Escola de Educação Física*, 18(2), 187–204.
- Carvalho, Y. M. (1995). *O “mito” da atividade física e saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Carvalho, Y. M. (2005). Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica. *Revista de Saúde Família*, Brasília, 2(7), 33-35.
- Carvalho, Y. M. (2010). *As práticas corporais como práticas de saúde e de cuidado no contexto da promoção da saúde*. (Tese de Livre Docência). Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Castro, J. (2011). Una aproximación a la producción de sensibilidad desde las técnicas corporales. El caso de la danza SAMKYA en Medellín. *Revista Educación física y deporte*, 30(2), 553-560.
- Cintra, M. E. R., & Figueiredo, R. (2010). Acupuntura e promoção de saúde: possibilidades no serviço público de saúde. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, 14(32), 139.
- Coelho-Júnior, A. G. (2018). *Autenticidade e corporeidade na obra de Edith Stein*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Damico, J. G. S., & Knuth, A. G. (2014). O des(encontro) das práticas corporais e atividade física: Híbridizações e borramentos no campo da saúde. *Movimento*, 20(1), 329–350.

- Furtado, O., & Rey, F. G. (2002). *Por Uma Epistemologia Da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomes, I. R., Chagas, R. de A., & Mascarenhas, F. (2010). A indústria do Fitness, a mercantilização das práticas corporais e o trabalho do professor de Educação Física: o caso Body Systems. *Movimento*, 16(4), 169–189.
- Hincapié Zapata, A. (2012). La Escuela, Un Lugar Para La Apropriación de Las Prácticas Corporales Urbanas de Danza En La Comuna 13 de La Ciudad de Medellín, Colombia, *Estudios Pedagógicos*, 38(especial), 267–291.
- Infantino, J. (2010). Prácticas, representaciones y discursos de corporalidad. La ambigüedad en los cuerpos circenses. *Runa, archivo para las ciencias del hombre*, 31(1), 49-65.
- Lazzarotti-Filho, A., et all. (2010). O termo práticas corporais na literatura científica e sua repercussão no campo da Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, 6(1), 11-29.
- Lopes, Ana Lúcia Mendes, & Fracolli, Lislaine Aparecida. (2008). Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 17(4), 771-778.
- Ludorf, S. M. A. (2009). Corpo e formação de professores de educação física. *Interface: Comunicacao Saude Educacao*, 13(28), 99.
- Mattos, Rafael da Silva, & Luz, Madel Therezinha. (2009). Sobrevivendo ao estigma da gordura: um estudo socioantropológico sobre obesidade. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(2), 489-507.
- Meggiolaro, N. & Barreira, C. R. A. (2010). *Uma análise fenomenológica do sentido de dançar a dois*. Trabalho apresentado no IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - SIPEQ, Rio Claro, São Paulo.
- Mendes, V. M. (2013). *As práticas corporais e a Clínica Ampliada: a Educação Física na Atenção Básica*. Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Miranda, R. M. R. & Cury, V. E. (2010). Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. *Paidéia*, 20(47), 391-400.
- Nelson, B. & Rawlings, D. (2007). Its Own Reward: A Phenomenological Study of Artistic Creativity. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38, 217-255.
- Pimentel, G. G. A. (2008). Aspectos socioculturais na percepção da qualidade de vida entre praticantes de esportes de aventura. *Revista de Salud Publica*, 10(4), 561.
- Pimentel, G. G. A., De Oliveira, E. R. N., & Pastor, A. P. (2008). Significados das práticas corporais no tratamento da dependência química. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 12(24), 61-71.
- Rockwell, D. & Giles, D. (2009). Being a Celebrity: A Phenomenological of Fame. *Journal of Phenomenological Psychology*, 40, 178-210.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v-vi.
- Sabino, T. F. P. (2014). *Sentindo-se saudável com a capoeira: uma visão fenomenológica a partir de pessoas com deficiência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro/SP.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qual Health Res*, 13(7), 905-923.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods. Qualitative metasynthesis: issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20(4), 365-71.
- Silva, A. M. & Damiani, I. R. (2005). As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: A. M Silva & I. R. Damiani (Org.). *Práticas Corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física* (pp.17-27). Brasília: Naembla Ciência & Arte.
- Silva, P. P. C., & Chao, C. H. N. (2011). Práticas corporais na natureza: por uma educação ambiental. *R. da Educação Física/UEM*, 22(1), 89-97.

- Stein, E. (1998). *Il problema dell'empatia* (2a ed.). (E. Costantini, Trad.). Roma: Edizione Studium. (Original publicado em 1917).
- Stein, E. (1999). *Psicologia e scienze dello spirito: contributi per una fondazione filosofica*. (A. M. Pezzella, Trad.). Roma: Città Nuova. (Original publicado em 1922).
- Testa, F. (2012). Uma discreta dança da resistência: corpo, arte e subjetivação na oficina de criatividade de um hospital psiquiátrico. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, 16(40), 95-105.
- Valério, P. H. M. & Barreira, C. R. A. (2012). A cultura capoeira como fonte pedagógica da prática capoeira (pp. 62-73). In: E. Franchini & F. B. Del Vecchio. (Orgs.). *Ensino de Lutas: Reflexões e Propostas de Programas*. São Paulo: Scortecci.
- Wenetz, I. (2012). Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. *Cadernos Cedes*, 32(87), 199-210.

Seção 2.
Processos avaliativos em distintos
contextos

Capítulo 9

Abordagem multimétodos para avaliação psicológica: contribuição dos métodos projetivos

Maíra Stivaleti Colombarolli
Aline Cristina Antonechen
André Luiz de Carvalho Braule Pinto
Luciano Giromini
Sonia Regina Pasian

A Abordagem Multimétodos na Avaliação Psicológica

Desde sua formação enquanto Ciência, a Psicologia busca desenvolver e validar métodos para avaliação sistemática dos seus fenômenos de interesse. Essa tarefa foi e continua sendo essencial para construção do conhecimento que permite à Psicologia atingir seu propósito de compreender e favorecer cuidados em favor da saúde mental das pessoas (Antony & Barlow, 2020).

Nesse sentido, o campo da avaliação psicológica se desenvolveu a partir de uma abordagem tanto acadêmica quanto clínica. Por definição, a avaliação psicológica consiste em um processo que visa levantar informações e testar hipóteses acerca de características do funcionamento psicológico. No âmbito científico, esse processo é útil para caracterizar, descrever e estabelecer relações entre características psicológicas e seus indicadores comportamentais, a partir da coleta de informações em diversos indivíduos e variados contextos. No âmbito clínico esse conhecimento é aplicado para estimar características do funcionamento psicológico de um indivíduo e, assim, testar

hipóteses sobre seu status atual e sobre o curso do seu desenvolvimento ao longo da vida (Wright, 2020).

A coleta de informações envolvida na avaliação psicológica, seja no âmbito clínico ou na pesquisa, envolve processos de tomada de decisão profissional que visam selecionar e aplicar as melhores ferramentas disponíveis para testar as hipóteses específicas do caso em investigação. Uma série de métodos e instrumentos pode ser utilizada para tal fim, incluindo entrevistas, observações comportamentais, tarefas (Wright, 2020).

Diante da complexidade dos fenômenos estudados pela Ciência psicológica e a limitação inerente dos instrumentos de mensuração, o processo de formulação de um protocolo de avaliação psicológica precisará ter em conta algumas premissas. São elas: a) instrumentos de avaliação, de qualquer natureza, são representantes indiretos de um fenômeno psicológico específico que se deseja conhecer e descrever; b) todos os instrumentos estão sujeitos a erros de medida e dependem de parâmetros psicométricos e normativos para sua adequada interpretação; c) muitos processos psicológicos não estão sob a consciência e controle direto do indivíduo, e, portanto, não são passíveis de serem descritos a partir do próprio autorrelato (Wright, 2020).

Frente a esta realidade, quanto maior a variedade e a amplitude das informações obtidas na investigação psicológica, maior a chance de encontrarmos informação relevante sobre o indivíduo ou grupo de indivíduos que desejamos compreender. A abordagem multimétodos para avaliação psicológica visa, assim, aumentar a validade e a utilidade da avaliação psicológica por meio do uso de diversas fontes de informação para coleta de dados, baseando-se em uma perspectiva baseada em evidências (Hunsley & Mash, 2020). Isso é particularmente relevante tendo em vista que a maioria dos fenômenos psicológicos são multideterminados e sujeitos a variações entre indivíduos, fazendo-se necessário, portanto, considerar fontes informativas que contemplem essas nuances. A convergência ou divergência dos dados obtidos nos aproxima da compreensão do fenômeno estudado (Eid & Diener, 2006).

Apesar de amplamente empregada na área da Medicina, o uso da estratégia multimétodos para formulação e execução de avaliações ainda não se caracteriza como uma práxis clínica amplamente aplicada em Psicologia (Bornstein & Hopwood, 2017). No entanto, o uso de multimétodos pode ser identificado em diversos campos da Psicologia, em especial nas investigações científicas acerca de fenômenos clínicos.

Bornstein (2015b) aponta que o uso dessa abordagem pode ser crucial, por exemplo, para a identificação e a intervenção com os transtornos de personalidade. O diagnóstico dessas psicopatologias é complexo, exigindo minuciosa avaliação, a partir de diferentes métodos avaliativos além do autorrelato, de modo a subsidiar identificação dos componentes psicológicos relevantes envolvidos na dinâmica dos casos. Quando diferentes instrumentos avaliativos apresentam resultados convergentes (correlacionados), confirma-se a expressão de determinados componentes (traços), mesmo quando avaliado a partir de diversas perspectivas teóricas.

A utilidade da abordagem multimétodos em avaliação psicológica possibilita esclarecimentos sobre componentes, nem sempre claros, relacionados a dinâmica interpessoal, diagnóstico clínico e saúde mental em termos gerais. A compreensão de mudanças no funcionamento psicológico durante um tratamento ou intervenção também é potencializada por esta estratégia avaliativa, superando limites instrumentais específicos (Hopwood & Bornstein, 2014).

Integrando Métodos Projetivos na Avaliação Multimétodos

O objetivo maior da abordagem multimétodos de avaliação psicológica é aumentar a confiabilidade e validade das conclusões do processo, amplificando sua capacidade informativa e preditiva. Essa abordagem baseia-se em critérios técnicos (teóricos e empíricos)

e clínicos na escolha dos instrumentos, considerando aspectos como a experiência clínica, o referencial teórico para interpretação dos achados, o tempo disponível para a avaliação e os recursos e características do(s) indivíduo(s) a ser(em) avaliado(s). Nesse sentido, o emprego de métodos de diversas naturezas aumenta as fontes de informação do processo avaliativo, e oferece perspectivas múltiplas sobre uma condição específica (Wright, 2020).

Por essa miríade de possibilidades, há que se conhecer a natureza e o alcance dos instrumentos de avaliação psicológica, de modo a selecionar o conjunto de métodos que melhor responda às necessidades do caso em foco. Ao longo de décadas de uso e de evidências empíricas, os métodos projetivos de avaliação psicológica reacenderam suas contribuições científicas ao integrarem a abordagem multimétodos em Psicologia.

Pode-se apontar que os métodos projetivos de avaliação psicológica têm suas bases em teorias psicodinâmicas do funcionamento psíquico, e são particularmente úteis para acessar informações pouco disponíveis ao relato consciente do indivíduo avaliado (Hutz, Bandeira & Trentini, 2018). Pela sua própria natureza, que implica no uso de estímulos ambíguos em conjunto com uma tarefa de produção livre (sejam elas verbais, gráficas ou visuoespaciais), os instrumentos projetivos permitem ao indivíduo fornecer dados sobre aspectos de seu funcionamento de forma indireta, envolvendo mecanismos inconscientes. As respostas fornecidas e as operações mentais empregadas nesse processo contêm elementos estruturais e funcionais do psiquismo humano, à luz da perspectiva psicodinâmica (Chabert, 2004).

As tarefas envolvidas nos métodos projetivos de avaliação psicológica são complexas e pouco sujeitas às metodologias psicométricas tradicionais, baseadas em escores e medidas padronizadas. Por essa razão, foram alvo de críticas e discussões na literatura científica, entretanto superando estes supostos limites por seu reiterado valor clínico e evidências atualizadas de validade de muitos destes instrumentos, sendo amplamente utilizados em muitos contextos (Wright, 2020).

Outros métodos de avaliação psicológica também possuem limitações e fragilidades, como qualquer instrumental técnico, sem que sua utilidade e validade fossem questionadas. Um exemplo são os instrumentos de autorrelato, em que as informações desejadas são diretamente perguntadas ao indivíduo, com o auxílio ou não de perguntas ou itens previamente elaborados. Apesar de fornecerem melhores resultados em termos psicométricos, esses recursos técnicos são diretamente dependentes da autoavaliação do respondente, podendo implicar em vieses informativos associados à motivação, à desajustabilidade social, à memória e à própria clareza do indivíduo acerca dos conteúdos investigados.

No campo da avaliação da personalidade esta diversidade metodológica é bastante explorada, existindo razoável consenso sobre a necessidade técnica da abordagem multimétodos para adequada identificação de seus componentes e psicodinamismos. Conforme pontuado por Bornstein (2015a,b), o uso de instrumentos de autorrelato e métodos projetivos para acessar um mesmo aspecto da personalidade pode apresentar resultados complementares ou divergentes, de acordo com a percepção que o indivíduo tem de si. A combinação das duas estratégias, portanto, apesar de não necessariamente significar uma correlação de resultados, representa uma modalidade de avaliação que acessa diferentes aspectos do fenômeno e, portanto, enriquece sua possibilidade de compreensão.

Estudos recentes, como o publicado por Lewis, Ridenour, Pitman e Roche (2021), reforçam a atualidade dessa abordagem nas investigações científicas. Nesse estudo, os autores apresentam um estudo de caso acompanhado longitudinalmente em intervenções psicoterápicas, e documentam mudanças no funcionamento psicológico ao longo do processo, focalizando a estabilidade e expressões situacionais de um adulto com transtorno passivo-agressivo de personalidade. A riqueza da integração e complementaridade dos achados clínicos permite visualizar, de forma didática, as vantagens da estratégia multimétodos na avaliação psicológica.

A Abordagem Multimétodos de Avaliação Psicológica na Pesquisa

Nesta seção, serão apresentados três relatos de pesquisas empíricas que fizeram uso de uma abordagem multimétodos de avaliação psicológica, utilizando instrumentos de diversas naturezas, entre os quais escalas de autorrelato, testes de desempenho e métodos projetivos. Serão descritos os objetivos de cada pesquisa, com seus principais resultados e discussão sobre o papel da abordagem de avaliação adotada para a interpretação dos achados. Desta forma, busca-se demonstrar a aplicabilidade dessa abordagem metodológica e sua relevância para compreensão dos fenômenos psicológicos no contexto de pesquisa.

Funcionamento Cognitivo e Afetivo de Mulheres Candidatas à Cirurgia Bariátrica

Este trabalho integra uma pesquisa de doutorado conduzida pela psicóloga e pesquisadora Maíra Stivaleti Colombarolli, da FFCLRP/USP, em parceria com o Ambulatório de Cirurgia Bariátrica do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto (HC-FMRP/USP). O estudo de Colombarolli (2019) almejou caracterizar o funcionamento afetivo e cognitivo de pacientes candidatas à realização da cirurgia bariátrica para tratamento da obesidade, a partir de um protocolo multimétodos de avaliação psicológica, comparativamente com mulheres sem obesidade.

Nesta pesquisa foram utilizados instrumentos de diversas naturezas, dentre os quais: instrumentos de autorrelato de sintomas psiquiátricos, de depressão e ansiedade (*Self-Report Questionnaire*, SRQ-20; *Patient Health Questionnaire*, PHQ-9; Inventário de Ansiedade de Beck, BAI); instrumento de autorrelato sobre desregulação emocional (*Difficulties in Emotion Regulation Scale* - DERS-16, Miguel et al., 2017); instrumentos de desempenho

neuropsicológico (Teste de Trilhas A e B); e instrumento projetivo (Método de Rorschach no Sistema R-PAS).

O estudo contou com uma amostra de 40 pacientes candidatas à cirurgia bariátrica (grupo clínico, G1), com idade média de 38 anos (± 10 anos), IMC médio de $45,4 \text{ kg/m}^2$ ($\pm 6,4 \text{ kg/m}^2$), e em média 10 anos de escolaridade (± 3 anos). O grupo de pacientes foi comparado com uma amostra de 29 mulheres sem obesidade (grupo de comparação, G2), com IMC médio de $23,1 \text{ kg/m}^2$ ($\pm 2,8 \text{ kg/m}^2$), balanceadas em termos etários ($M = 36 \pm 13$ anos) e de anos de escolaridade ($M = 11 \pm 3$ anos).

A literatura internacional da área aponta que pacientes com obesidade mórbida avaliados no contexto da cirurgia bariátrica demonstram maior sofrimento psíquico, com níveis mais altos de depressão e ansiedade comparativamente a não pacientes. Além disso, esses pacientes evidenciam sinais de estratégias limitadas de regulação emocional, sugestivas de menor estabilidade no funcionamento afetivo. Entretanto, há pesquisas apontando que, quando avaliados por meio de instrumentos de autorrelato, esses pacientes tendem a ter vieses de resposta, relacionados tanto à autopercepção distorcida sobre o próprio funcionamento afetivo (como a presença de indicadores de alexitimia), bem como fatores de deseabilidade social relacionados ao contexto de avaliação. Desta forma, notou-se que esses pacientes tendem a ocultar ou minimizar aspectos psicológicos que julgam negativos, a fim de obter aprovação para o procedimento cirúrgico almejado.

Desta forma, com o uso de um protocolo de avaliação psicológica pautado em informações provenientes de diferentes fontes (autorrelato, desempenho e métodos projetivos), nosso estudo buscou observar como pacientes e não pacientes diferiam em relação às características de funcionamento cognitivo e afetivo. Em específico, como a autoavaliação de sintomas de ansiedade e depressão, características de regulação emocional e flexibilidade cognitiva eram reveladas em diferentes tipos de instrumentos de avaliação psicológica.

Os resultados permitiram a observação da influência do tipo de instrumento sobre as características psíquicas encontradas. Especificamente, a frequência de níveis clínicos de sintomas psiquiátricos avaliados pela SRQ-20 foi menor no grupo de pacientes, em relação ao grupo de não pacientes (G1 = 10%; G2 = 31%). Adicionalmente, os níveis de desregulação emocional avaliados pela DERS-16 foram muito menores em G1 ($M = 24,6 \pm 13,0$) em comparação com G2 ($M = 34,0 \pm 15,5$; $p < 0,001$; $d = -0,5$), revelando que as pacientes com obesidade relataram muito menos dificuldade de gerenciar as próprias emoções do que as mulheres sem obesidade.

Contudo, tais achados contrastam em relação aos demais instrumentos utilizados, sobretudo quando avaliadas com o Método de Rorschach no Sistema R-PAS, em que as informações são obtidas sem controle consciente das respondentes, a partir do seu comportamento durante a tarefa. Especificamente, as pacientes do G1 revelaram baixa pontuação no escore de *Complexidade*, sinalizando processamento mental diminuído durante a tarefa, o que indica limitações em termos do funcionamento intelectual, com inibição e limitado repertório de expressão de pensamentos e emoções (G1 = $82,9 \pm 13,4$; G2 = $93,2 \pm 9,1$; $p = 0,006$; $d = -0,8$). As mulheres do G2 demonstraram níveis de complexidade dentro das expectativas normativas, identificando-se baixo impacto da escolaridade e idade sobre esses aspectos do funcionamento psicológico.

Outras variáveis do Rorschach diferiram entre os grupos, acentuando ainda mais o contraste entre os achados de autorrelato. Exemplos são as variáveis *Blend* (G1 = $84,1 \pm 9,3$; G2 = $91,7 \pm 12,4$; $p = 0,018$; $d = -0,7$), *MC* (G1 = $87,3 \pm 17,7$; G2 = $98,5 \pm 13,3$; $p = 0,027$; $d = -0,6$) e *WSumC* (G1 = $85,0 \pm 12,6$; G2 = $96,4 \pm 15,2$; $p = 0,007$; $d = -0,8$). Essas variáveis indicam o emprego de recursos cognitivos complexos para o processamento dos estímulos das manchas, e da integração de respostas de movimento e cor. Esses processos estiveram reduzidos em G1, em comparação a G2, revelando menor articulação de cor e movimento nas respostas ao Rorschach, sinalizando menor regulação e modulação da experiência emocional.

Quando estes resultados foram integrados aos achados do Teste de Trilhas, observou-se que os dois grupos não apresentaram diferenças significativas em relação aos níveis de atenção (TMT-A; G1 = 43,1 ± 15,0; G2 = 34,1 ± 12,6; $p = 0,198$) e à flexibilidade cognitiva (TMT-B; G1 = 105,3 ± 51,0; G2 = 89,4 ± 49,4; $p = 0,637$). Tal informação revela que, possivelmente, as dificuldades de processamento afetivo em G1 são características de seu funcionamento psicológico típico (tal como revelado no Rorschach), e não decorrentes de um déficit cognitivo que justifique o processamento lógico empobrecido e inflexível.

Esses achados também reforçam a hipótese de que mulheres com obesidade mórbida candidatas à cirurgia bariátrica vivenciam distorções na autopercepção de seu funcionamento afetivo, tendendo a ter dificuldades em identificar, de forma realista, suas próprias limitações psíquicas. Desse modo, ao fornecerem informações pelo instrumento de autorrelato (de acordo com a visão limitada de si mesmas) são passíveis de vieses que diminuem a validade interpretativa desses dados, sem possuírem o devido controle racional sobre este processo.

Tomados em conjunto, os achados deste estudo permitem observar como a apreensão de informações por meio de métodos diferentes de avaliação psicológica auxilia no processo interpretativo dos dados, subsidiando hipóteses de maior validade ecológica. Pode-se apontar que as variadas perspectivas técnicas oferecem e complementam níveis diferentes de informações, desde o funcionamento neuropsicológico até aspectos do processamento psicológico inconsciente e daquele autopercebido e consciente, manifestado pela própria respondente. Desta forma, a abordagem multimétodos de avaliação psicológica de pacientes com obesidade mórbida candidatas à cirurgia bariátrica, por sua perspectiva articulada e complementar, embasa a interpretação do funcionamento desses indivíduos de modo integrado e amplo, o que trará impactos importantes sobre a intervenção e tratamento desses casos, conforme sua complexidade e reais necessidades.

Características Psicológicas de Pacientes Cardiopatas Atendidos em Contexto de Emergência

O estudo do funcionamento psicológico de pacientes adultos hospitalizados após evento cardíaco foi realizado por Antonechen (2019) em hospital público de referência em urgência e emergência no interior do Estado de São Paulo. Ela avaliou 80 voluntários com idade entre 55 e 75 anos, de ambos os sexos e variada escolaridade, divididos em dois grupos: Grupo Clínico (G1), composto por 40 pacientes hospitalizados por quadro cardíaco em Unidade Coronariana; (2) Grupo de Comparação (G2), composto por 40 indivíduos sem doença cardíaca, balanceados em termos de sexo, idade e escolaridade em relação aos participantes de G1.

O protocolo de pesquisa contou com instrumentos de autorrelato e métodos projetivos, constituindo uma abordagem multimétodos de avaliação psicológica. Foram utilizados os seguintes recursos técnicos: (1) Questionário sociodemográfico e clínico; (2) Mini Exame de Estado Mental (MEEM); (3) Questionário sobre Saúde do Paciente (*Patient Health Questionnaire-9 – PHQ-9*); (4) Inventário de Ansiedade de Beck (Beck Anxiety Inventory – BAI); (5) Escala de Afetos (EA); (6) Teste de Zulliger (Z-Teste, Escola Francesa); e (7) Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister (TPC), aplicados e avaliados conforme respectivos padrões técnico-científicos.

Os dados apontaram média significativamente mais elevada de indicadores de depressão (PHQ-9) em G1 ($6,40 \pm 6,60$) do que em G2 ($2,17 \pm 3,10$). Os indicadores médios de ansiedade (BAI) também foram estatisticamente mais elevados em G1 ($10,37 \pm 9,40$) em relação ao G2 ($3,87 \pm 4,80$). Em relação à vivência de afetos, houve predomínio dos afetos positivos nos dois grupos (G1 = $41,4 \pm 7,2$ e G2 = $44,3 \pm 5,5$), contudo verificou-se diferença estatisticamente significativa nos afetos negativos, sendo mais intensa em G1 ($27,6 \pm 9,5$) do que em G2 ($23,4 \pm 8,7$).

Nos métodos projetivos, os indicadores gerais de G1 e de G2 nos sinais de adaptação à realidade acompanharam os referenciais

normativos, confirmando seu padrão geral de ajuste superficial ao contexto. No entanto, algumas diferenças encontradas em variáveis do Teste de Zulliger e do TPC forneceram indícios de particularidades psíquicas nos indivíduos avaliados, possibilitando compreender suas manifestações depressivas e ansiógenas identificadas pelos instrumentos de autorrelato, culminando em manifestações cardiopáticas em G1.

No Teste de Zulliger, os grupos avaliados não apresentaram diferenças estatisticamente significativas que mereçam destaque no conjunto de indicadores técnicos examinados. As poucas diferenças encontradas entre G1 e G2 foram de baixo impacto pelo tamanho de efeito e valor interpretativo reduzido, por serem variáveis isoladas. Desse modo, cardiopatas e não cardiopatas sinalizaram, pelo Zulliger, similaridade no funcionamento psíquico. Ao comparar, no entanto, o padrão de respostas do grupo normativo do Teste de Zulliger (Resende, 2016) com os atuais achados, foi identificado rebaixamento no número de respostas banais em ambos os grupos e diferenças quanto ao Tipo de Ressonância Íntima (TRI).

O exame da possível influência do sexo e da cronicidade (ou não) da cardiopatia nos resultados do Teste de Zulliger evidenciou poucos sinais relevantes. Houve duas variáveis com diferença estatisticamente significativa entre G1 e G2, a saber: homens cardiopatas apresentaram número rebaixado de respostas com uso de cor e elevado número de respostas com conteúdo de Figuras Humanas, em relação às mulheres não cardiopatas.

No TPC foram encontrados dados semelhantes em G1 e G2, exceto na cor branca que se mostrou estatisticamente rebaixada em G1 ($4,60 \pm 10,72$), em comparação ao G2 ($6,60 \pm 7,30$) e ao grupo normativo ($8,3 \pm 7,1$). Consequentemente, houve rebaixamento na Síndrome Incolor em G1 ($8,5 \pm 6,4$) em relação a G2 ($13,6 \pm 12,2$) e ao grupo normativo ($15,8 \pm 10,0$), sinalizando menos recursos estabilizadores internos. O rebaixamento desta síndrome pode estar associado à diminuição de mecanismos psíquicos que

auxiliam no equilíbrio dos afetos, como a negação, atenuação ou repressão de estímulos (Villemor-Amaral, 2012).

Verificou-se também que o uso do marrom foi elevado em G1 ($6,76 \pm 7,27$) e em G2 ($7,21 \pm 11,92$) em relação ao grupo normativo ($4,0 \pm 5,0$). De acordo com Villemor-Amaral (2012), o uso elevado do marrom está associado a mecanismos defensivos mais primitivos e descarga emocional mais intensa e violenta, estando associado a quadros psicossomáticos.

Nos pacientes cardiopatas, o rebaixamento da Síndrome Incolor pode ser associado a outros componentes que foram expressos nos métodos projetivos, como o Tipo de Ressonância Íntima (TRI) Extratensivo no Teste de Zulliger e o aumento da cor marrom no Teste de Pfister. Dessa forma, o grupo de cardiopatas pode apresentar necessidade de expressão das suas vivências afetivas no meio ambiente (TRI Extratensivo) de forma mais intensa (aumento da cor marrom), porém com a Síndrome Incolor rebaixada (menor equilíbrio interna) podem vivenciar dificuldades nesse processo. Quando o nível de elaboração psíquica dessas vivências afetivas não se mostra suficiente, elas podem ser expressas por vias mais primitivas, utilizando mecanismos de defesa mais arcaicos, como a expressão psicossomática. Daí a relação com a cardiopatia. Um fator que pode potencializar esse aparente desequilíbrio psíquico é a hospitalização em contexto de emergência. Internações em situação de emergência são compreendidas como momentos de crise e, conseqüentemente, podem favorecer alguma descompensação do estado emocional (Almeida & Ribeiro, 2008; Franco, 2015), o que pode impactar, de forma relevante, os elementos reguladores do mundo interno.

Em síntese, verificou-se que os indicadores de ansiedade, depressão e vivência de afetos negativos foram mais elevados em G1, com sinais de rebaixamento de elementos estabilizadores na dinâmica psíquica entre cardiopatas. Não foram identificadas relevantes especificidades de funcionamento psíquico em função do sexo ou da cronicidade da cardiopatia, embora algumas

variáveis tenham se mostrado clinicamente importantes para a prática clínica de cuidados com adultos no contexto de emergência cardiológica (Antonechen, 2019).

Dessa maneira, foi possível verificar que os indicadores encontrados nos diferentes materiais (instrumentos de autorrelato e métodos projetivos) trouxeram contribuições relevantes para a compreensão do funcionamento psíquico e estado emocional dos participantes do estudo (Antonechen, 2019). A presença e a análise integrada dos variados índices psicológicos possibilitaram hipóteses compreensivas ecologicamente mais compatíveis com a psicodinâmica dos indivíduos avaliados, tornando-se mais um exemplo da riqueza da abordagem multimétodos de avaliação psicológica.

Relação entre Processos de Regulação Emocional e Tomada de Decisão

Um dos desafios que pode ser abordado por uma perspectiva multimétodos de avaliação psicológica consiste em pesquisas que buscam avaliar a interação entre fenômenos com múltiplos componentes, como o caso das emoções e processos cognitivos, especialmente regulação emocional e tomada de decisão. De maneira geral, evidências empíricas indicam que, processos cognitivos e afetivos não são antagônicos, mas interagem entre si, produzindo comportamentos complexos (Grecucci & Sanfey, 2014). Esta temática foi explorada na tese de doutorado conduzida pelo psicólogo André Luiz de Carvalho Braule Pinto, intitulada “*Avaliação multimétodos da tomada de decisão, regulação emocional e personalidade em jovens adultos*” (Pinto, 2020). Este trabalho procurou avaliar as relações entre tomada de decisão, regulação emocional e características de personalidade em adultos, utilizando uma abordagem multimétodos (autorrelato, desempenho e medidas implícitas). Isso porque, tanto a regulação emocional quanto a tomada de decisões podem ser considerados fenômenos psicológicos com múltiplos componentes, ou seja, com aspectos

fisiológicos, fenomenológicos e sociais (Damásio, 2012; Gross, 2002, 2014), que em conjunto, dão origem ao fenômeno. Dessa forma, exigem diferentes instrumentos para que possam ser investigados.

Inicialmente Pinto (2020) explorou as relações entre variáveis afetivas e estratégias habituais de regulação emocional, bem como indicadores de desregulação emocional a partir de instrumentos de autorrelato. Para tanto examinou 1165 sujeitos de ambos os sexos (855 mulheres, 73,4%) com idade média de 26,72 anos (DP = 8,35) que responderam ao *Questionário de Regulação Emocional* (ERQ), *Escala de Dificuldades de Regulação Emocional* (DERS), *Escala de Afetos Positivos e Negativos* (PANAS); *Escala de Afetos* (EA) e a *Following Affective States* (FAST) em uma plataforma online. Recorreu à análise de perfis latentes (*latent profile analysis - LPA*) e identificou três perfis de regulação emocional: a) perfil *desregulado*, caracterizado por baixo uso de estratégia de reavaliação cognitiva e de supressão emocional, e altos níveis de desregulação das emoções; b) perfil *adaptado*, marcado pela predominância de uso de reavaliação cognitiva e níveis médios de supressão das emoções, levando a níveis baixos de desregulação emocional; c) perfil chamado *regulador inconsciente*, caracterizado por dificuldades de tomar consciência das próprias emoções, mas que apresenta adequadas estratégias de regulação emocional e baixos níveis de desregulação emocional. Tais perfis pareceram estáveis e se associaram à experiência subjetiva de afetos positivos e negativos, com particular propensão destes participantes se deixarem guiar ou não por suas emoções (Pinto et al., 2021).

Em complemento, Pinto (2020) examinou ainda de que forma a regulação emocional estava relacionada aos processos de tomada de decisão, visto esta hipótese existir na literatura científica da área (Grecucci et al., 2020), interferindo na forma como os indivíduos regulam suas emoções (Grecucci & Sanfey, 2014; Mitchell, 2011). Estudos que buscaram compreender a relação entre tomada de decisão e personalidade a partir de métodos de autorrelato nem sempre conseguiram evidenciar esta relação (Mohammed & Schwall, 2009), em função do tipo de informações advindas destes

instrumentos. Além disso, os principais instrumentos utilizados para avaliar tomada de decisão tendem a ser tarefas de desempenho com bases teóricas neuropsicológicas, sendo o mais utilizado o *Iowa Gambling Task* (IGT - Schmitz et al., 2018). Dessa forma, um desafio se impôs aos objetivos propostos: como analisar a interação de fenômenos tão complexos?

Para lidar com esse desafio técnico-teórico, o recurso aos métodos projetivos de avaliação psicológica tem relevante papel no estudo de processos funcionais da personalidade (Bornstein, 2015a; Meyer, 2017). Notadamente, o Método de Rorschach (Rorschach & Morgenthaler, 1942), tradicionalmente, constitui instrumento capaz de oferecer diversos e complexos indicadores, tanto relacionados a características estáveis da personalidade (variáveis estruturais) quanto transitórias (variáveis dinâmicas, funcionais) (Bornstein, 2015a; Pasion, 2010). Trata-se de método avaliativo capaz de fornecer informações da dinâmica entre processos cognitivos e afetivos (Bornstein, 2015a, 2015b; Muzio, 2016).

Assim, o segundo estudo desenvolvido por Pinto (2020) procurou integrar, a partir de diferentes instrumentais psicológicos, a associação entre variáveis de regulação emocional, tomada de decisão e indicadores afetivos e cognitivos de personalidade, bem como se diferentes perfis de regulação emocional apresentavam diferenças nos processos de tomada de decisão. Nesta parte do trabalho avaliou 92 jovens adultos, de ambos os sexos (63 mulheres, 68,5%) com idade média de 25,7 (DP = 6,45) por meio da Escala de Estilos de Decisão (DSS), ao *Iowa Gambling Task* (IGT) e ao Método de Rorschach (R-PAS). Os resultados indicaram que é possível relacionar os construtos do mesmo domínio a partir de métodos diferenciados. Foram identificadas poucas relações entre estilos de tomada de decisão (DSS), o desempenho no IGT e o Rorschach, o que pode sugerir que diferentes métodos avaliam aspectos diferentes dos processos de tomada de decisão. Os resultados também permitiram avaliar o relacionamento entre regulação emocional e tomada de decisão, apontando que variáveis afetivas estão relacionadas aos estilos

preferenciais de tomada de decisão e influenciam o desempenho de tarefas decisórias em situações de incerteza, em especial a tendência a ignorar as próprias emoções negativas.

Por fim, as análises indicaram que os perfis de regulação emocional se diferenciaram em relação ao *estilo intuitivo* de tomada de decisão e ao indicador (CF+C) – FC no Método de Rorschach, que pode ser interpretado como um indicador de impulsividade. Em conjunto, os resultados empíricos dos dois estudos permitiram confirmar algumas das hipóteses levantadas, indicando que uma abordagem multimétodos permite a investigação de fenômenos complexos como a inter-relação entre processos de tomada de decisão, regulação emocional e personalidade (Pinto, 2020).

Considerações Finais

A abordagem multimétodos em avaliação psicológica consiste na utilização de informações provenientes de diferentes fontes, com naturezas técnicas variadas, para estimar características da estrutura e do funcionamento psicológico de indivíduos. Essa abordagem mostra-se relevante no contexto clínico e de pesquisa aplicada, diante de limitações derivadas de avaliações baseadas exclusivamente em autorrelato ou métodos de desempenho. O presente capítulo teve por objetivo apresentar achados empíricos de pesquisas em diversos contextos de avaliação psicológica que integraram métodos projetivos em uma abordagem multimétodo, e discutir suas contribuições para melhorar a compreensão clínica dos fenômenos psicológicos.

Tradicionalmente os processos de avaliação psicológica buscam válidas e confiáveis informações para responder às suas demandas disparadoras. No entanto, não é incomum a prática avaliativa a partir de instrumentos específicos e voltados para variáveis isoladas, o que pode incorrer em especificidades nos dados que limitam a compreensão integrada dos casos. A abordagem multimétodos de avaliação psicológica, conforme aqui abordada, busca superar este

aparente dilema técnico, favorecendo a integração de dados advindos de diferentes fontes, reunindo suas melhores evidências. Deste modo, tanto na pesquisa quanto na prática clínica em avaliação psicológica, a estratégia integrativa de achados de diversos tipos de instrumentos favorece a relevância dos resultados, fortalecendo evidências de validade ecológica e contextualizada, tomando em conta as melhores hipóteses interpretativas para desafiar a complexidade do comportamento humano.

Referências

- Almeida, C. P. & Ribeiro, A. L. A. (2008). *Psicologia em Cardiologia: novas tendências*. Campinas (SP): Alínea.
- Antonechen, A. C. (2019). Características Psicológicas de cardiopatas crônicos e em primeiro evento cardíaco em contexto de emergência. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto (SP).
- Antony, M. M. & Barlow, D. H. (Eds.). (2020). *Handbook of assessment and treatment planning for psychological disorders*. USA: Guilford Publications.
- Bechara, A. (2016). *Iowa Gambling Task Professional Manual - Version 2*. USA: Psychological Assessment Resources. Glimcher & E. Fehr (Eds.). *Neuroeconomics: Decision making and the brain*.
- Bornstein, R. F. (2015a). Behavior-Based Assessment in Psychology: going beyond self-report in the personality, affective, motivation, and social domains. In T. M. Ortner & F. J. R. Van de Vijver (Eds.). *Behavior-based Assessment in Psychology*. Hogrefe Publishing. <https://doi.org/10.1027/00437-000>
- Bornstein, R. F. (2015b). Personality assessment in the diagnostic manuals: on mindfulness, multiple methods, and test score discontinuities. *Journal of Personality Assessment*, 97(5), 446–455. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1027346>

- Bornstein, R. F., & Hopwood, C. J. (2017). Evidence-based assessment of interpersonal dependency. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(4), 251–258. <https://doi.org/10.1037/pro0000036>
- Braunstein, L. M.; Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: A multi-level framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(10), 1545–1557. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Chabert, C. (2004). *Psicanálise dos Métodos Projetivos*. Tradução de José Álvaro Lele e Eliane M. Almeida Costa e Silva. São Paulo: Vetor.
- Colombarolli, M. S. (2019). *Regulação emocional, funções executivas e características de personalidade em mulheres candidatas à cirurgia bariátrica*. Exame de Qualificação (nível Doutorado) em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto (SP).
- Damáσιο, A. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Editora Companhia das Letras.
- De Los Reyes, A., & Makol, B. A. (2021). Interpreting convergences and divergences in multiinformant, multi-method assessment. In J. Mihura (Ed.) *The Oxford handbook of personality and psychopathology assessment*. (2nd ed.). Oxford. (in press)
- Eid, M. & Diener, E. (2006). Introduction: The need for multimethod measurement in Psychology. In M. Eid & E. Diener (Eds.). *Handbook of multimethod measurement in Psychology* (pp. 3–8). USA: American Psychological Association.
- Franco, M. H. P. (2015). *A intervenção psicológica em emergências: fundamentos para a prática*. São Paulo (SP): Summus Ed.
- Grecucci, A., & Sanfey, A. G. (2014). Emotion regulation and decision making. In J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. 2nd ed. (pp. 140–153). USA: Guilford Press.
- Grecucci, A.; Giorgetta, C.; Lorandini, S.; Sanfey, A. G., & Bonini, N. (2020). Changing decisions by changing emotions: behavioral and physiological evidence of two emotion regulation strategies. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, 13(3), 178-189. <https://doi.org/10.1037/npe0000130>

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39(2002), 281–291. <https://doi.org/10.1017.S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. 2nd ed. USA: Guilford Press.
- Hopwood, C. J. & Bornstein, R. F. (Eds.). (2014). *Multimethod clinical assessment*. USA: The Guilford Press.
- Hunsley, J. & Mash, E. J. (2020). The role of assessment in evidence-based practice. In M. M. Antony & D. H. Barlow (Eds.), *Handbook of assessment and treatment planning for psychological disorders* (pp. 3–23). USA: The Guilford Press.
- Hutz, C. S.; Bandeira, D. R.; Trentini, C. M. (Orgs.) (2018). *Avaliação psicológica da inteligência e da personalidade*. Porto Alegre (RS): Artmed. 486 p.
- Lewis, K. C.; Ridenour, J. M.; Pitman, S. & Roche, M. (2021) Evaluating Stable and Situational Expressions of Passive-Aggressive Personality Disorder: A Multimethod Experience Sampling Case Study. *Journal of Personality Assessment*, 103(4), 558-570. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1818572>
- Meyer, G. J. (2017). What Rorschach performance can add to assessing and understanding personality. *International Journal of Personality Psychology*, 3(1), 36–49. [http://ijpp.rug.nl/article/view File/29881/27195](http://ijpp.rug.nl/article/view/File/29881/27195)
- Miguel, F. K.; Giromini, L.; Colombaroli, M. S.; Zuanazzi, A. C., & Zennaro, A. (2017). A Brazilian Investigation of the 36- and 16-Item Difficulties in Emotion Regulation Scales. *Journal of Clinical Psychology*, 73(9), 1146-1159. <https://doi.org/10.1002/jclp.22404>
- Mitchell, D. G. V. (2011). The nexus between decision making and emotion regulation: A review of convergent neurocognitive substrates. *Behavioral Brain Research*, 217(1), 215–231. **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Mohammed, S., & Schwall, A. (2009). Individual differences and decision making: What we know and where we go from here. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.). *International Review of*

- Industrial and Organizational Psychology*, 24, 249–312. <https://doi.org/10.1002/9780470745267.ch8>
- Muzio, E. (2016). Inkblots and neurons: Correlating typical cognitive performance with brain structure and function. *Rorschachiana*, 37(1), 1–6. <https://doi.org/10.1027/1192-5604/a000073>
- Pasian, S. R. (2010). *Avanços do Rorschach no Brasil*. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo.
- Pinto, A. L. C. B. (2020). *Avaliação multimétodos da tomada de decisão, regulação emocional e personalidade em jovens adultos*. Tese de Doutorado em Psicologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto (SP).
- Pinto, A. L. C. B.; Pasian, S. R., & Malloy-Diniz, L. (2021). Identifying and validating emotion regulation latent profiles and their relationship with affective variables. *Journal of Clinical Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1002/jclp.23213>
- Resende, M. A. (2016). *O Teste de Zulliger – estudo psicométrico para concessão de porte de arma de fogo e para normatização com adultos de Belo Horizonte (MG)*. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG).
- Rorschach, H., & Morgenthaler, W. (Ed.). (1942). *Psychodiagnostics: A diagnostic test based on perception, including the application of the form interpretation test* (3rd ed. rev. and enlarged) (P. Lemkau & B. Kronenberg, Trans.). Verlag Hans Huber. <https://doi.org/10.1037/11537-000>
- Schmitz, F.; Kunina-Habenicht, O.; Hildebrandt, A.; Oberauer, K., & Wilhelm, O. (2020). Psychometrics of the Iowa and Berlin Gamb, *Assessment*, 232-245. <https://doi.org/10.1177/1073191117750470>
- Villemor-Amaral, A. E. (2012). *As Pirâmides Coloridas de Pfister - manual*. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo.
- Wright, A. J. (2020). *Conducting psychological assessment: A guide for practitioners*. John Wiley & Sons.

Capítulo 10

A vivência da sexualidade de pais, mães e filhas obesas a partir do Método de Rorschach

Lilian Regiane de Souza Costa-Dalpino

Ana Paula Medeiros

Valeria Barbieri

Introdução

O presente estudo trata-se de um recorte da pesquisa intitulada “Transtornos alimentares, Obesidade e família: uma perspectiva transcultural”, produto da parceria entre o Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) e o *Centre d’Études en Psychopathologie et Psychanalyse*, da *Université Paris-Diderot*, da França. Neste recorte foram avaliadas famílias de mulheres obesas brasileiras, sendo o seu objetivo investigar como mães, pais e filhas vivenciam suas pulsões sexuais e o desenvolvimento da obesidade na filha.

Os altos índices de pessoas que apresentam excesso de peso têm se tornado alarmantes, a ponto de hoje a obesidade ser vista como uma epidemia e um dos maiores problemas de saúde pública, não só nos países desenvolvidos, como acontecia antes, mas também naqueles em desenvolvimento, como o Brasil (Farias et al., 2020). A obesidade é alvo de preocupação entre os profissionais da saúde, principalmente pelas comorbidades que lhe são associadas, como doenças cardiovasculares, diabetes mellitus tipo 2, osteoartrite e aumento do risco de desenvolvimento de alguns tipos de câncer, dentre outras patologias que reduzem a

qualidade de vida do indivíduo e aumentam a sobrecarga dos sistemas de saúde (Bohnert et al., 2020; Farias et al., 2020).

Além dos prejuízos à saúde física, a obesidade pode acarretar danos à saúde mental. Embora o excesso de peso não implique necessariamente na vivência de conflitos psicológicos, a literatura científica evidencia que há sofrimentos emocionais presentes em maior frequência em indivíduos obesos, como dificuldades relativas à imagem corporal, baixa autoestima, redução do contato social, depressão e ansiedade (Scotton et al., 2019; Rocha & Costa, 2012). A obesidade pode estar associada também ao desenvolvimento de transtornos mentais, dentre eles, os Transtornos Alimentares (TAs), o Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade (TDAH) e problemas de sono (Kalra et al., 2012).

Nos casos em que a obesidade está associada ao sofrimento psicológico, Sousa (2008) ressaltou que é necessário investigar a percepção do indivíduo acerca do seu peso e sua imagem corporal, pois as autorrepresentações podem influenciar no desenvolvimento de maior ou menor padecimento. Sousa prosseguiu afirmando que, nesse aspecto, o fator gênero também é um mediador importante, uma vez que, em comparação aos homens, as mulheres tendem a se considerar mais ‘gordas’ do que de fato são (Scotton et al., 2019).

No Brasil, o IBGE divulgou resultados preocupantes sobre o aumento da obesidade (IBGE, 2019). De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) realizada pelo Ministério da Saúde e IBGE, publicada em 2019, aproximadamente 25,9% dos brasileiros adultos estavam obesos e 60,3% apresentavam sobrepeso. Nos últimos seis anos (entre 2013 e 2019) houve um aumento de 12,2% para 26,8% do diagnóstico de obesidade na população do país com mais de 20 anos de idade.

A análise de Ferreira et al. (2019) da PNS de 2013 mostrou que o grupo com maior incidência da obesidade é composto pelas mulheres entre 50 e 59 anos. No caso delas, independente da faixa etária, quanto menor a escolaridade, maior era a chance de ser obesa. A cor da pele também foi identificada como uma variável

que interfere na obesidade feminina, sendo maior sua incidência entre as mulheres negras.

Os estudos atribuem a maior prevalência da obesidade no sexo feminino ao fato das mulheres serem mais atingidas pelas pressões sociais relacionadas aos padrões de beleza e estético, além de características biológicas do corpo da mulher, como aspectos hormonais do ciclo menstrual, que podem colaborar com a aceleração do ganho de peso (Scotton et al., 2019; Ferreira et al., 2019).

Para Costa et al. (2018), a obesidade demanda atenção diferenciada nas mulheres jovens adultas, uma vez que elas são ainda mais atingidas pelas idealizações sociais da imagem corporal, além das maiores chances de se manterem obesas durante toda a vida. A obesidade feminina nessa faixa etária pode provocar prejuízos na vida reprodutiva, como dificuldade para engravidar ou o maior risco de complicações em gestações, além de restrições logo no início do exercício profissional por conta das limitações físicas provocadas pelo excesso de peso, entre outras repercussões que afetam mais a mulher (Martini et al., 2020).

Para compreender o modo como a mulher se relaciona com o próprio corpo, é necessário considerar as transformações experienciadas por ela e suas repercussões na dinâmica familiar nas últimas décadas. Depois de mais de um século, a mulher contemporânea adentrou em espaços além da vida doméstica, porém é uma “mulher em conflito entre os papéis conquistados no mundo masculino e a nostalgia do papel de grande mãe mítica, sábia, generosa e transmissora de afeto” (Gomes, 2014, p. 181).

Na atualidade, a aparente maior permissividade em relação às práticas sexuais conduziu a modificações na maneira como o indivíduo experimenta a sua sexualidade principalmente os adolescentes e jovens adultos. Entretanto, na perspectiva de Gomes (2014), a herança dos conteúdos transmitidos entre as gerações contribui para que, mesmo com a conquista de maior liberdade, a angústia de castração se mantenha. Roudinesco (2002) considerou que as transformações vivenciadas pelas famílias na contemporaneidade, sem espaços para a elaboração, colaboram

para a erupção de feridas íntimas, traumas e mutilações emocionais que resultam em um sofrimento por vezes silencioso. Assim, para Leonidas (2016), a maior incidência dos transtornos alimentares e do aumento da obesidade entre adolescentes e jovens adultos, principalmente entre as mulheres, está associada a dificuldades relacionadas à sexualidade, no contexto das mudanças corporais que ocorrem neste período do desenvolvimento.

As imposições à manifestação da sexualidade feminina influenciam os homens e a família como um todo, de modo que as relações familiares se tornam rodeadas por tabus que alimentam a alienação do próprio corpo. Essa visão da feminilidade colabora para a construção de vínculos “em que a escolha de parceiros fica determinada por motivações inconscientes da ordem do recalcado em ambos” (Gomes, 2014, p. 182). Nesse cenário, os relacionamentos se tornam palco para a revivência dos conflitos edípicos e, em uma posição de dependência, espera-se que o companheiro assuma características associadas às funções parentais, enquanto a conjugalidade permanece em segundo plano ou sequer é alcançada.

Costa, Machado e Cordás (2010), verificaram que o aumento do IMC estava associado à piora na qualidade da vida sexual. De acordo com eles, esses prejuízos se devem à falta de satisfação, diminuição do desejo e prejuízos na performance sexual. O estudo demonstrou que essas dificuldades se mostram maiores entre as mulheres, obesos grau III e em aspirantes à cirurgia bariátrica. Nesse cenário, o excesso de peso pode dificultar a realização de práticas sexuais, porém é necessário considerar que a busca excessiva pelo alimento pode estar associada a uma tentativa de esquiva dos impulsos sexuais, que é alimentada pelos tabus que ainda rodeiam a expressão da sexualidade feminina (Leonidas, 2016).

Do ponto de vista psicanalítico, o modo como o indivíduo assimila suas vivências sexuais está intimamente associado com as relações estabelecidas com as figuras parentais. A genialidade de Freud foi compreender que a castração imposta à mulher e os

conflitos derivados das vivências edípicas estavam na origem dos sintomas histéricos (Freud, 1920/1996).

Desde o início da vida, são construídas relações libidinais do bebê com seus pais (Ribeiro, 2011). De acordo com Leonidas (2016), dentre as funções esperadas pela mãe “suficientemente boa” está o processo de erotizar o corpo do bebê de forma nem excessiva e nem faltante, o que irá influenciar o modo como ele experienciará sua sexualidade na idade adulta. Da mesma forma, o olhar do pai frente à sexualidade do filho, assume papel de destaque (Mandelbaum, 2012).

A presença paterna colabora para que a criança não vivencie sua própria sexualidade de maneira especular com a mãe, na medida em que o pai assume a função de primeiro modelo integração e auxilia no processo de diferenciação mãe-bebê (Winnicott, 1945/2000). Da mesma forma, durante as vivências edípicas, cabe ao pai reconhecer e colaborar com o desenvolvimento da feminilidade da filha, mas ao mesmo tempo exercer o papel de interdição da relação entre eles (Ribeiro, 2011).

Nas famílias de indivíduos obesos, tanto a rigidez e o autoritarismo dos pais, como o excesso de permissividade aumentam as chances de o filho apresentar sobrepeso e obesidade (Hughes et al., 2008). Agravas e Mascola (2005) relataram que a presença de mães superprotetoras e de pais afetivamente distantes é um padrão familiar observado com frequência nos lares de crianças obesas. A superproteção pode despertar na criança ansiedade de separação dos pais sempre que uma situação de estresse se apresenta. Nesses momentos, a comida é usada como um apaziguador.

Henriques et al. (2015), a partir de entrevistas com mães de crianças obesas, apontaram para as dificuldades de separação dessas mães em relação aos seus filhos, bem como as dificuldades dos pais (masculinos) de se colocarem como figuras de interdição. Elas consideraram que quando a mãe deposita suas próprias expectativas na criança, com prejuízos no reconhecimento da individualidade dela, em resposta, o comer compulsivo pode surgir como uma tentativa do filho de atender às expectativas

maternas, como se tivesse se apropriando daquele alimento, mas sem perceber sua real necessidade. Nesse contexto, observa-se a dificuldade da família para reconhecer a individualidade do filho e conseqüentemente sua própria sexualidade.

Diante dessas considerações evidencia-se a proximidade existente entre os temas “relações familiares”, “sexualidade” e “obesidade”, levando à pressuposição de que o modo como se desenrolam as relações familiares, incluindo a forma como os pais vivenciam e compreendem a sexualidade dos filhos, constitui-se como um dos fatores que colaboram para o surgimento, manutenção e o agravamento do quadro de obesidade em um ou mais membros da família. Portanto, é necessário que a abordagem da obesidade englobe também o ambiente familiar, não apenas na vertente biológica da predisposição genética, mas também naquela da psicologia.

Método

Este estudo foi desenvolvido a partir do enfoque clínico-qualitativo, fundamentado no referencial teórico psicanalítico, mais especificamente na compreensão winnicottiana do amadurecimento emocional. Participaram do estudo cinco tríades pai-mãe-filha, de nível socioeconômico médio ou baixo, sendo que as filhas realizavam tratamento para obesidade em um hospital de referência de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Na ocasião da coleta, as filhas tinham entre 12 e 25 anos de idade e apresentavam IMC entre 35k/m² e 40 kg/m². A presença da obesidade nos pais não foi critério para inclusão ou exclusão das famílias na pesquisa. Dentre os pais participantes, um pai tinha quadro de obesidade, com sintomas de bulimia, e uma mãe havia realizado cirurgia bariátrica recentemente. Os demais pais e mães não apresentam obesidade.

Foi realizado o recorte entre 12 e 25 anos por ser o período correspondente à etapa da adolescência e de jovem adulto, momento de acentuadas transformações no corpo feminino (Costa et al., 2018; Martini et al., 2020). Foram selecionadas apenas jovens

com IMC entre 35k/m² e 40 kg/m² (o que para adultos significa Obesidade Grau II) por representar uma faixa intermediária, incluindo pessoas que teoricamente apresentam mais riscos do que as com Obesidade Grau I, mas que não representam uma amostra tão variada como os indivíduos com Obesidade Grau III, que engloba IMC a partir de 40 kg/m² até valores bem mais altos.

A avaliação psicodiagnóstica foi realizada com os pais e com a filha em questão. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, seus nomes e sobrenomes foram substituídos por outros, fictícios. Os participantes de cada família foram nomeados com a mesma letra inicial: Família A (Ana, Abigail e Altamir); Família B (Bruna, Bete e Bento); Família C (Carla, Carmem e César); Família D (Dani, Dalva e Dimas) e Família E (Ester, Eliana e Elton).

Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e os métodos projetivos do Psicodiagnóstico de Rorschach e Procedimento de Desenhos de Família com Estórias em todos os participantes. Neste recorte, serão analisados apenas os dados obtidos com a aplicação do Teste de Rorschach, mais especificamente aqueles referentes à prancha VI, relativa à compreensão sobre como o examinando vivencia seus impulsos sexuais, bem como a forma como esse conteúdo se relaciona com os elementos da personalidade (Chabert, 1998).

O Psicodiagnóstico de Rorschach trata-se de um instrumento elaborado por Hermann Rorschach em 1921; conta com 10 cartões com manchas de tinta impressas. O respondente é estimulado a associar livremente após a apresentação de cada cartão, sendo solicitado a dizer o que as imagens lhe fazem lembrar. Esse método foi utilizado por fornecer uma visão panorâmica sobre os aspectos latentes da personalidade, como a sua estrutura de base e o nível de integridade das funções do ego (Loureiro & Romaro, 1985; Villemor-Amaral & Pianowski, 2019), além de possibilitar a avaliação psicodinâmica dos significados simbólicos das pranchas conforme abordados pelos participantes (McCully, 1980).

A análise das respostas do Rorschach seguiu as orientações da escola francesa (Chabert, 1998). As normas utilizadas para a

construção dos psicogramas foram as presentes no atlas de Pasion (2000), Jardim-Maran (2011) e Cury-Jacquemin (2012). Porém, em acordo com os objetivos deste estudo, foi realizada apenas a avaliação psicodinâmica e simbólica das respostas à prancha VI, efetuando uma apreciação qualitativa dos resultados.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da FFCLRP-USP, sob nº CAAE 199939316.7.00000.5407. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as filhas menores de idade.

Análise dos Indicadores no Psicograma

As respostas dadas ao Rorschach por mães, pais e filhas foram analisadas considerando os indicadores de localização, determinante e conteúdo. A Tabela 1 apresenta um resumo desses indicadores nas respostas à prancha VI dos protocolos das mães, pais e filhas. Os indicadores que não foram citados estiveram ausentes nas respostas a essa prancha.

Tabela 1: *Valores obtidos nos indicadores das respostas de mães, pais e filhas à prancha VI do Rorschach.*

	Indicadores	Mães	Pais	Filhas
<i>Produção</i>	Nº de respostas	5	3	5
	Respostas Adicionais	2	1	1
	Tempo de Latência*	40"	1'21"	1'24"
	Tempo de Reação*	1'45"	1'40"	1'50"
	Recusa	1	3	1
<i>Localização</i>	Nº de respostas G	0	2	1
	Nº de respostas D	3	1	2
	Nº de respostas Dd	2	0	2
	Nº de respostas F+	2	3	3

<i>Determinante</i>	Nº de respostas Kan+	1	0	0
	Nº de respostas C'	0	0	1
	Nº de respostas FE	1	0	0
	Nº de respostas EF	1	0	1
<i>Conteúdo</i>	Nº de respostas A	1	0	2
	Nº de respostas (A)	1	0	0
	Nº de respostas Ad	2	0	0
	Nº de respostas Anat	0	2	0
	Nº de respostas Fog	0	0	1
	Outros conteúdos	1	1	2

*Para o cálculo dos Tempos de Latência e do Tempo de Reação, de modo diferente dos outros indicadores, foi realizada uma média em cada um dos grupos (pai, mãe e filhas) dos tempos obtidos pelos participantes somente na resposta à prancha VI. Já os valores dos outros indicadores, tanto de produção, como de localização, determinante e conteúdo, representam a somatória das respostas de cada um dos grupos.

Os indicadores relacionados à produção mostram um número reduzido de respostas (em média, apenas uma por participante) e elevado número de recusas. Esses dados revelam forte ansiedade associada ao estímulo apresentado, com tentativa de esquiva dos afetos despertados, principalmente nas respostas dos progenitores masculinos. O tempo de latência médio se mostrou próximo a um minuto, sugerindo dificuldade de aproximação em relação às vivências de natureza sexual, como tentativa de repressão.

A avaliação dos indicadores relativos à localização mostrou que a maioria das respostas foram vistas nos detalhes mais comuns da imagem (D), seguidos pelas respostas em pequenos detalhes (Dd) e apenas três respostas globais (G), o que revela dificuldade de integração dos dois elementos da figura (masculino e feminino) e, conseqüentemente, de conexão das vivências sexuais, além de uma tentativa de apego a aspectos concretos do real.

No que se refere aos determinantes, a maioria das respostas apresentou boa qualidade formal (10 respostas, incluindo F+, kan+, FE), o que sugere adaptação à realidade, porém com forte tentativa

de controle lógico dos afetos e redução da criatividade. Destaca-se que no protocolo das mães e filhas há a presença de determinantes que mostram a busca por maior aproximação dos afetos, como a cor acromática (C') e o esfumado (E). Entretanto, esse movimento parece causar forte mobilização emocional e angústia, pois reduziram a qualidade das respostas. Nos pais, esses resultados, em conjunto com o alto índice de recusas, demonstram que o afastamento em relação às vivências sexuais é maior.

No conteúdo das respostas, destaca-se que, apesar das tentativas de controle lógico sobre os afetos, principalmente pelos pais, a presença de respostas de conteúdo anatômico (Anat) demonstra forte angústia na vivência da sexualidade (duas das três respostas), cujas preocupações que lhes são inerentes parecem ser deslocadas para o corpo. Nas respostas das filhas apareceu também o conteúdo fogo (Fog) e nas mães parte de animal (Ad), ambos também revelando angústia e dificuldade de integração dos impulsos sexuais no *self*.

Destaca-se que a maioria das respostas dos participantes foram de conteúdo animal, o que pode indicar imaturidade na organização da sexualidade. Além disso, nenhum deles apresentou a resposta banal (tapete de animal), sugerindo a possibilidade de prejuízos no modo de experimentar a sexualidade em acordo com o pensamento coletivo.

Análise Simbólica

Nesta interpretação dinâmica foram avaliados o conteúdo das respostas e as reações aos estímulos, principalmente os sinais de choque.

A Tabela 2 apresenta uma breve síntese da análise simbólica realizada das respostas e reações de pais, mães e filhas à prancha VI.

Tabela 2: Síntese da análise simbólica da prancha VI de pais, mães e filhas.

Famílias	A	B	C	D	E
Filhas	Angústia intensa e repressão maciça da sexualidade (choque) .	Angústia intensa na vivência da sexualidade, com dificuldade de aceitação da castração (choque) .	Angústia intensa na vivência da sexualidade, com dificuldade de controle (choque) .	Dificuldades na elaboração das pulsões sexuais e regressão à oralidade (choque) .	Desorganização diante da aproximação dos impulsos sexuais (choque) .
Mães	Intensa repressão e afastamento da sexualidade (choque) .	Imaturidade na expressão da sexualidade. Repressão maciça e afastamento das pulsões.	Desvitalização da sexualidade. Rejeição do feminino. Idealização do pai (choque) .	Angústia diante da aproximação das pulsões sexuais, que leva à regressão (choque) .	Angústia e infantilização das pulsões sexuais. Movimento de oposição ao feminino (choque) .
Pais	Dificuldade de organização das pulsões sexuais.	Insegurança. Defesas narcísicas e prejuízos na expressão da	Repressão da sexualidade. Aproveitamento parcial dos seus	Insegurança. Repressão dos afetos diante do temor de desadaptação.	Intensa angústia. Desejo de expressão da sexualidade, mas

Intensa
angústia e
sentimento de
desproteção
(choque).

sexualidade
(choque).

recursos. Recusa
(choque).

Recusa
(choque).

se desorganiza.
Recusa **(choque).**

As respostas das filhas à prancha VI revelaram que, apesar da maioria delas demonstrar esforço para manter o controle lógico sobre os afetos, quando existe uma maior aproximação diante dos impulsos sexuais, elas enfrentam importantes barreiras que interferem nos seus relacionamentos, no reconhecimento de si e do outro. Todas elas apresentaram sinais de choque, evidenciando o forte impacto no contato com as vivências de natureza sexual e desorganização afetiva.

Destaca-se que a filha da família A, Ana, mostrou uma mobilização inicial importante, com elevado tempo de latência (2'27'') e comentários críticos (*"tá complicando as figurinhas, hein?"*). Ela conseguiu manter maior equilíbrio, mas à custa de forte repressão dos impulsos sexuais e restrição no contato. Diante disso, ela evidenciou dificuldades na aproximação de sua sexualidade e de suas pulsões. Nesse cenário, observou-se tentativa de inibição dos afetos, com busca de explicações lógicas para suas respostas: *"a arraia pode estar nadando ou parada no fundo do mar porque o formato dela é o mesmo"* (Ana, 25 anos).

Da mesma forma, a filha da família C, Carla, experimentou tamanha angústia diante do estímulo, que se recusou a emitir uma resposta em um primeiro momento. Na etapa da investigação, ela buscou maior aproximação destas vivências, mas também se desorganizou. Ela conseguiu oferecer uma resposta adicional, porém ainda bastante confusa, revelando forte angústia com a presença do determinante esfumado: *"Aqui ele lembra um bicho, mas esse sombreado aqui não faz sentido pra ser um bicho"* (Carla, 24 anos).

Bruna, Dani e Ester forneceram respostas de pouca qualidade formal e com conteúdos que revelaram forte angústia, como a resposta de Ester *"fogo"* e a de Dani *"peixe frito"*, a última também sugestiva de regressão à oralidade. Bruna não conseguiu emitir a resposta banal mesmo na investigação dos limites. Ela demonstrou apego à simetria da imagem como tentativa de controle dos impulsos sexuais, e, com isso, foi capaz de enunciar uma resposta de conteúdo sexual simbolizado (*"uma flor"*), mas o destaque que

fez das diferentes tonalidades da imagem (esfumaçado) revelou angústia e insatisfação.

No que se refere às respostas das mães, a temática latente relativa aos investimentos de natureza sexual provocou reações de choque em todas elas, com exceção da genitora da Família B, Bete. Elas demonstraram tentativa de repressão maciça da sexualidade, principalmente, Abigail, que recusou a prancha VI. Bete, apesar de conseguir manter maior equilíbrio à custa de intenso controle das pulsões, também mostrou sinais de desconforto e imaturidade durante o contato com essa imagem, como importante redução do Tempo de Latência (TL) e do Tempo de Reação (TR).

As respostas revelaram que as mães enfrentam dificuldade de acesso e elaboração das vivências sexuais, o que resulta em uma apresentação infantilizada de si no contato com o outro. Foi observada uma tentativa de rejeição da feminilidade e de idealização da masculinidade, principalmente nas produções de Carmem e Eliana, conforme ilustra o trecho a seguir.

Em cima, sei lá, dá a impressão de uma pessoa de braço aberto, mas embaixo, não sei... Não sei... Uma pessoa, uma estátua, lembra até o Cristo Redentor, mas só que de bigode, ai, meu Deus [risos], nossa, eu sou tão difícil nisso... Não sei... Isso aqui parece uma estátua em cima, mas isso aqui não sei... [Silêncio]. Jura que isso tem sentido? Ah, o debaixo eu não consegui ver, só o de cima (Carmem, 56 anos).

No caso dos pais, a prancha VI também provocou a emergência de intensa angústia e reação de choque em todos eles. Três deles (César, Dimas e Elton), depois de um longo período de contato com o estímulo, não conseguiram emitir resposta. Os outros dois forneceram pelo menos uma associação, porém com elevado tempo de latência, comentários críticos, conteúdo anatômico e significativa dificuldade de explicar o que haviam visto (Altamir respondeu “osso de galinha” e Bento um “animal cortado ao meio”).

Nas reações de Bento, César e Dimas, destaca-se que a imagem implicou no recrutamento de repressão maciça para o combate da

angústia de castração e do temor de desadaptação: e de punição, caso contatassem seus desejos de sexuais. Bento, depois de um longo período de latência, emitiu uma única resposta que não conseguiu detalhar, mesmo após tentativas de racionalização. Ele enfatizou o caráter simétrico da prancha, o que denuncia a utilização de defesas narcísicas como um movimento regressivo após defrontar-se com a angústia de castração que a figura lhe suscitou:

Ai meu Deus do céu, o que é isso?[Silêncio] Tá parecendo alguma coisa que foi cortada ao meio e aberto, mas não sei dizer o quê, aqui os dois lados são iguais, os outros eu não percebi se eram iguais, não, esse eu tô percebendo [Risos]. Não sei dizer o quê, mas é algo que foi cortado ao meio, como se abrisse um peixe assim, mas não é um peixe (Bento, 57 anos).

César e Dimas recusaram a prancha, porém o primeiro, no momento da investigação, conseguiu oferecer uma resposta adicional de boa qualidade formal (“*um riacho passando no meio de duas montanhas*”); mesmo estando ainda inseguro (“*tem que chutar, ué!*”), pareceu aliviado por essa percepção reveladora de recursos para a integração da sexualidade no *self*. Dimas, por sua vez, demonstrou maior resistência: somente após a investigação dos limites ele conseguiu expor sua percepção, mas precisando de suporte externo para se amparar: “*Então... Pode até ser, né? Aqui... Ou então...* [Interrompe] (*Ou então?*) *Isso aí que você falou mesmo, um tapete*”.

As reações de Altamir e Elton à prancha VI revelaram maior dificuldade para manter o equilíbrio perante a aproximação de conteúdos de natureza sexual. Ambos demonstraram desejo de maior contato com a própria sexualidade, mas o primeiro expressou uma fixação na etapa fálica de sua evolução psicosexual, sem a condição de perceber o sexo feminino como dispondo de uma existência em si, mas apenas como caracterizado pela “ausência de um falo” que era altamente valorizado. Apesar disso, ele não parecia se sentir triunfante e seguro de si por ser homem. Assim, ele apresentou duas respostas sem boa qualidade

formal e permeadas de comentários críticos e angústia (“*mandacaru que cresce bem alto e emenda tudo aqui embaixo*”; “*pedaço do osso da galinha*”). Já Elton, depois de um longo tempo de latência, mais de três minutos, não conseguiu oferecer resposta. Ele discorreu sobre cópias de desenhos que realizava e revelou a dificuldade de construção da sua individualidade, perante a necessidade imposta pelo instrumento de ser criativo. As suas reações revelam características de um funcionamento falso-*self* consequente a um temor de desadaptação.

Não consigo... Aqui tô olhando só a sombra, o contorno não fala nada, não consigo ver... Não consigo... Eu lembro, eu fiz um curso de desenho na época, eu comecei a fazer um curso, e a gente fazia, mais ou menos assim, esse tipo de desenho, mas era de ponta cabeça, a gente fazia que a professora dava o desenho para nós copiar, mas não tinha sentido que desenho que era aquele, só que a gente ia ver, tava de ponta cabeça, às vezes era dois rostos encostado, mas aqui não tá dando nem pra ter uma ideia (Elton, 45 anos).

A partir dessas análises, serão apresentadas algumas conclusões sobre a experiência da sexualidade em famílias de filhas obesas, buscando integrar os dados delas e de seus pais e mães.

Considerações Finais

Em termos da experiência e do contato com a própria sexualidade, os resultados do Teste de Rorschach revelaram, por parte dos pais e mães, excesso de rigidez no controle de suas pulsões, que pode resultar em inseguranças e insatisfações. Eles parecem estar diante de uma série de restrições impostas a si mesmos para o acesso a uma sexualidade mais plena, o que os leva a apresentarem dificuldades para auxiliar suas filhas no alcance da sua feminilidade. Essas dificuldades se inserem no contexto de um funcionamento psíquico imaturo e, em alguns casos, tais pulsões

não podem auxiliá-los como uma das bases da constituição do próprio *self*, comprometendo a expressão da criatividade primária e do sentido de continuidade de existência (Winnicott, 1945/2000).

Esse rigor defensivo desvela a intensidade excessiva da angústia de castração que ele combate. Diante disso, no que se refere às mães, elas, ao entrarem em contato com as necessidades, os desejos e os afetos da prole, aproximam-se dos próprios e, do mesmo modo que fazem consigo mesmas, enfrentam dificuldades no acolhimento das pulsões sexuais das filhas, reprimindo-as. Por meio de espelhamento e de expedientes projetivos, elas podem responsabilizar as filhas por suas insatisfações, principalmente na época da adolescência e início da vida adulta, em que há uma intensificação das pulsões sexuais e em que a genitalidade se inicia de fato. Nesse cenário, as mães não conseguem constituir para as filhas um ambiente passível de estimular a experiência e o desenvolvimento afetivo-sexual delas, o que dificulta a integração dos afetos e da sexualidade ao *self*.

Os pais, assim como as mães, mostram-se invadidos pela angústia de castração, que promove a necessidade de evitar e reprimir desejos, porém, diferentemente delas, são mais inseguros em relação ao próprio potencial e à estabilidade da eficácia defensiva. Em comparação com as mães, eles demonstraram limitações ainda maiores, que tocam tanto sua evolução psicosssexual, mas também, em alguns casos, a própria constituição do *self*. Com isso, eles parecem temer uma aproximação maior com o outro, com receio de terem suas fragilidades expostas e tornarem-se vulneráveis. Face a essa ameaça, eles buscam proteger-se por meio de uma suposta adaptação. Nesse movimento, mascaram suas insatisfações para si mesmos e para os outros, mas permanecem assombrados pela possibilidade de desmoronamento do castelo do falso *self* em que se refugiaram.

Nessas condições, os genitores masculinos apresentam dificuldades, entre outros aspectos, para se constituírem em uma figura de autoridade para as filhas, com seus aspectos benignos de proteção e de interdição. Sua tendência é ou a de se afastarem da díade

diante de qualquer arroubo edipiano da filha, ou a serem demasiado rigorosos com elas, do mesmo modo que as mães. Assim, esses resultados reiteram aqueles referidos pela literatura sobre a fragilidade dos genitores de mulheres com transtornos alimentares e com obesidade (Leonidas, 2016; Henriques et al, 2015).

A evitação, por parte dos pais, do contato com os desejos e necessidades relacionados às próprias vivências sexuais, compromete o auxílio que eles poderiam oferecer às filhas no processo de integração dos afetos e da sexualidade no *self*. Desse modo, além de não poderem reparar as deficiências do *holding* materno, eles também têm problemas para vetarem a realização dos desejos edipianos, já que não conseguem constituir-se em uma figura de autoridade consistente e flexível, que proporcione às filhas a segurança para contatar, identificar, elaborar e discriminar de que modo e sob quais condições a experiência e expressão da sexualidade poderiam ter lugar. Em suma, eles não conseguem auxiliá-las tanto na expressão, como no desenvolvimento de recursos para a elaboração dos afetos, principalmente os de natureza sexual.

As respostas das filhas, de seus pais e mães à prancha VI do Teste de Rorschach revelaram, portanto, que essa dinâmica permeada pela insegurança reflete uma eficácia defensiva duvidosa, ou seja, ora as defesas acionadas frente ao risco da emergência de afetos e desejos sexuais são de um rigor excessivo, ora falham abertamente, resultando em momentos de impulsividade. Diante das dificuldades de acesso à genitalidade, com a maturidade sexual que ela comporta, a busca pelo alimento em excesso, que leva ao desenvolvimento da obesidade da filha, sugere um movimento defensivo de regressão da libido à etapa oral, conforme pode ser observado em algumas das respostas dadas à prancha VI pelas filhas. O recurso à regressão por parte das filhas, ao denunciar as insuficiências da repressão e das outras defesas neuróticas, sugere que esse fracasso ocorre pelo fato de ser mantida ainda uma proximidade muito grande entre os afetos, conflitos, angústias a serem simbolizados e os seus símbolos, ou entre os objetos primários e secundários. O resultado é que o conflito

edípico não pode ser vivido em sua integralidade, nem ter um desfecho satisfatório, visto a deficiência do mecanismo de deslocamento para dirigir as pulsões e os afetos de natureza sexual para objetos exteriores à família.

A regressão da libido genital para a oral, com os prazeres do contato com a mãe concentrando-se nessa última esfera parece constituir-se, nas famílias estudadas, em um dos fatores envolvidos no quadro de obesidade das filhas, com os episódios de compulsão alimentar retratando os momentos de impulsividade que elas experimentam, resultantes das falhas defensivas que mesmo o recurso à regressão não consegue dominar completamente. Assim, conforme aponta Leônidas (2016), os sintomas relacionados à alimentação parecem estar relacionados a uma série de barreiras impostas na vivência da sexualidade, que se intensificam com o advento da adolescência. De acordo com Gomes (2014), apesar da maior liberdade atribuída às mulheres no que se refere à vivência da própria sexualidade, as famílias têm demonstrado poucos espaços para a elaboração dessas transformações, o que corrobora com os achados do presente estudo.

Em resumo, as respostas à prancha VI do Teste de Rorschach revelaram que os pais, mães e filhas estudados enfrentam dificuldades profundas do ponto de vista emocional que se encenam nas vivências da sexualidade e encontram desfecho na obesidade da prole. Assim, é importante que os serviços especializados em obesidade atentem para o sofrimento experienciado por todos os envolvidos, e não apenas aquele do paciente que recebeu o diagnóstico dessa patologia.

Referências

Agras, W. S., & Mascola, A. J. (2005). Risk factors for childhood overweight. *Current Opinion in Pediatrics*, 17(1), 648-652.

- Bohnert, A. M., Loren, D. M., & Miller, A. L. (2020). Examining childhood obesity through the lens of developmental psychopathology: Framing the issues to guide best practices in research and intervention. *American Psychologist*, 75(2), 163–177.
- Chabert, C. (1998). *Psychanalyse et méthodes projectives*. Paris: Dunod.
- Costa, R. F., Machado, S. C., & Cordás, T. A. (2010). Imagem corporal e comportamento sexual de mulheres obesas com e sem transtorno da compulsão alimentar periódica. *Revista Psicologia Clínica*, 37(1), 27-31.
- Cury-Jacquemin, R. P. (2012). *Padrões normativos do Psicodiagnóstico de Rorschach em adolescentes de 12 a 14 anos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Farias, E. S., Moreira, K. F. A., Santos, J. P., Gemelli, I. F. B., Costa, G. M., & Souza, O. F. (2020). Sobrepeso e obesidade: prevalência em crianças e adolescentes ao Norte do Brasil. *Journal of Human Growth and Development*, 30(2), 266-273.
- Ferreira, A. P. S., Szwarcwald, C. L., & Damacena, G. N. (2019). Prevalência e fatores associados da obesidade na população brasileira: estudo com dados aferidos da Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 22, 1-14.
- Freud, S. (1996). *Além do princípio do prazer* (Trad. Paulo Dias Correa). In: *Obras completas: Edição Standart Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1920).
- Gomes, I. C. (2014). Conflitos conjugais e transmissão psíquica geracional: das históricas de Freud à mulher atual. In T. Féres-Carneiro (Org). *Casal e família: transmissão, conflito e violência* (pp. 177-190). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Henriques, M. S. M. T. et al. (2015). O exercício da função materna em mães de filhos obesos na perspectiva da psicanálise. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 18(3), 461-475.
- Hughes, S. O., O'Connor, T. M., & Power, T. G. (2008). Parenting and children's eating patterns: examining control in a broader context. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 1(1), 323-330.

- Jardim-Maran, M. L. C. (2011). *O Psicodiagnóstico de Rorschach em adolescentes: normas e evidências de validade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Kalra, G., de Sousa, A., Sonavane, S., & Shah, N. (2012). Psychological issues in pediatric obesity. *Industrial Psychiatry Journal*, 21(1), 11-17.
- Leônidas, C. (2016). *Das (im)possibilidades do feminino: a sexualidade de mulheres com transtornos alimentares na perspectiva das adolescentes, suas mães e seus pais*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Loureiro, S. R., & Romaro, R. A. (1985). A utilização das técnicas projetivas, bateria de Grafismo de Hammer e Desiderativo como instrumentos de diagnóstico – estudo preliminar. *Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 37(3), 132-141.
- Mandelbaum, B. (2012). Família incestuais. *Psicologia Clínica, Rio de Janeiro*, 24(11), 55-66.
- Martini, M. C. S., Assumpção, D., Barros, M. B. A., Barros-Filho, A. A., & Mattei, J. (2020). Satisfaction with body weight among adolescents with excess weight: findings from a cross-sectional population-based study. *São Paulo Medical Journal*, 138(5), 377-384.
- Mc Cully, R. S. (1980). *Rorschach – Teoria e Simbolismo*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019). *Pesquisa Nacional de Saúde 2019*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Pasian, S. R. (2000). *O Psicodiagnóstico de Rorschach em adultos: atlas, normas e reflexões*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, M. (2011). *De mãe em filha: A transmissão da feminilidade*. São Paulo: Escuta.
- Rocha, C., & Costa, E. (2012). Aspectos psicológicos na obesidade mórbida: Avaliação dos níveis de ansiedade, depressão e do autoconceito em obesos que vão ser submetidos à cirurgia bariátrica. *Análise Psicológica*, 30(4), 451-466.

- Roudinesco, E. (2002). *A família em desordem* (A. Telles, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Sansone, R. A., & Sansone, L. A. (2013). The relationship between borderline personality and obesity. *Innovations in Clinical Neuroscience*, 10(4), 36-40.
- Scotton, I. L., Affonso, G., Pessa, R. P., Conceição, E. M., & Neufeld, C. B. (2019). Aspectos psicológicos em indivíduos com sobrepeso e obesidade. *Saúde e Pesquisa*, 12(2), 295-307.
- Sousa, P. M. L. (2008). Body image and obesity in adolescence: a comparative study of social-demographic, psychological, and behavioral aspects. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 551-563.
- Trinca, W. (2013). *Formas compreensivas de investigação psicológica: Procedimento de Desenhos-Estórias e Procedimento de Desenhos de Família com Estórias*. São Paulo: Vetor.
- Villemor-Amaral, A., & Pianowski, G. (2019). O teste de Rorschach e a personalidade em ação. In M. N. Baptista, M. Muniz, C. T. Reppold, C. H. S. S. Nunes, L. F. Carvalho, R. Primi, A. P. P. Noronha, A. G. Seabra, S. M. Wechsler, C. S. Hutz, L. Pasquali (Orgs.). *Compêndio de Avaliação Psicológica* (pp. 541-549). Petrópolis: Vozes.
- Winnicott, D. W. (2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott, *Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise*. (D. Bogomoletz, trad.) (2ª ed.). Rio Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1945).

Capítulo 11

Habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental

Luciana Carla dos Santos Elias

Márcia Viana Amaral

Marta Regina Gonçalves Correia Zanini

As crianças passam grande parte de seu tempo na escola, esse fato por si só já torna esse sistema importante no desenvolvimento durante os anos da infância. Em nossa cultura, a escola constitui uma instância legítima de educação para a cidadania, promovendo conquistas importantes para o desenvolvimento e o exercício de habilidades consideradas relevantes para o acesso ao mundo adulto (Correia-Zanini & Marturano, 2016).

À medida que a criança avança no ciclo vital, suas relações tornam-se gradualmente mais complexas e ela passa a ser capaz de transitar entre diferentes microssistemas, alternando papéis sociais, ambiente e/ou ambos. Este processo é chamado *transição ecológica*; uma das primeiras e mais importantes transições ecológicas de uma pessoa é a passagem da família para a escola (Lisboa & Koller, 2011). O ambiente familiar constitui o núcleo inicial para a aprendizagem das habilidades sociais por meio da observação e da transmissão de valores, instruções e regras estabelecidas pelos pais (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015), à medida que a interação da criança com o meio é intensificada por meio de sua inserção em sistemas sociais mais amplos, como a escola, ela precisa desenvolver um repertório cada vez mais elaborado dessas habilidades. Estudos sugerem que a

infância é considerada um período crítico para a aprendizagem das habilidades sociais, devido à plasticidade do comportamento social infantil (Garnica, 2009). Embora a entrada e a permanência da criança na escola contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento, Poletto e Koller (2008) sinalizam que a escola pode representar, assim como a família, fator de risco para o desenvolvimento saudável.

Nesse sentido, como fator de proteção para o enfrentamento e minimização dos possíveis danos causados pelo cotidiano escolar, as habilidades sociais são sistematicamente reconhecidas como recursos indispensáveis (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015), além de serem consideradas importantes para o sucesso no ambiente escolar (Borges & Marturano, 2010).

As habilidades sociais são comportamentos aprendidos e necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, considerando padrões típicos de um contexto culturalmente determinado e com alta probabilidade de resultados positivos para o próprio indivíduo, seu grupo e comunidade, contribuindo para a competência social (Del Prette & Del Prette, 2017); segundo os autores a disponibilidade de um repertório de habilidades sociais é condição necessária, porém não suficiente para desempenhar de forma competente uma tarefa interpessoal; a competência social é um constructo avaliativo, refere-se aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo e está relacionada à capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e na sua relação com as demais pessoas. Del Prette e Del Prette (2005) propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais, interdependentes e complementares, consideradas relevantes para o desenvolvimento interpessoal da criança: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civildade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas. Para estes mesmos autores, a análise das habilidades sociais, em qualquer contexto, deveria considerar três dimensões: a dimensão pessoal, que se refere às características da

pessoa; situacional, que diz respeito às demandas do contexto; e a cultural, que engloba normas e valores importantes socialmente.

É esperado que o repertório de habilidades sociais se torne progressivamente mais elaborado ao longo da vida, dependendo da qualidade da interação do indivíduo com seu ambiente e do contexto social no qual se desenvolve (Del Prette & Del Prette, 2005; Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015). Assim nem sempre o indivíduo tem condições de aprender e usar suas habilidades e concorrentemente a elas podem surgir problemas de comportamento; entendemos tais problemas como déficits ou excessos comportamentais que prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência, sendo descritos em duas grandes classes externalizantes (expressados predominantemente em relação a outras pessoas) e internalizantes (expressados predominantemente em relação ao próprio indivíduo) (Bolsoni-Silva, 2003).

A literatura tem apontado que dificuldades interpessoais da primeira infância podem repercutir na infância média e adolescência, acentuando as chances de ocorrência de problemas de conduta, o que, por sua vez, pode levar à rejeição pelo grupo de pares e até mesmo pelos pais e professores, assim como ao fracasso escolar e à depressão (Correia-Zanini, 2013; Breslau, Breslau, Miller & Raykov, 2011).

Estudos apontam consistentemente para uma relação inversa entre as habilidades sociais e os problemas comportamentais na população em idade escolar (Berry & O'Connor, 2010; Elias & Marturano, 2014; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2016). Assim, os comportamentos sociais habilidosos podem ser considerados inversamente proporcionais aos problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2016). O repertório comportamental dentro do contexto escolar é largamente discutido na literatura, podendo esse ser um facilitador da aprendizagem e desempenho escolar, quando habilidoso ou dificultador quando problemático (Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014; Elias & Marturano, 2016). O desempenho escolar pode ser entendido como a capacidade que os alunos têm de expressar a aprendizagem e o conhecimento adquirido no processo ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2003).

Baixo desempenho escolar é caracterizado como desempenho, em notas ou tarefas, abaixo de um nível esperado para a idade, habilidade e potencial de um indivíduo (Ellis & Bernard, 2009).

A maioria das crianças com baixo desempenho escolar é negativamente avaliada em sua competência social por colegas, professores e até mesmo por pais (Del Prette & Del Prette, 2005). Cabe ressaltar que o baixo desempenho escolar associa-se, no Brasil, a fracasso escolar, considerando os altos níveis de repetência e evasão nesses casos. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono/evasão escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a menor média de anos de escolaridade entre os países da América do Sul e um em cada quatro alunos que iniciou o Ensino Fundamental (EF), desistiu da escola antes de completar o 9º ano (Inep, 2017).

Nesse cenário trabalhos no contexto escolar que contemplem variáveis dos atores envolvidos na educação e do próprio contexto são essenciais. Correia-Zanini e Marturano (2016) relatam que estudos com foco em características da escola de Ensino Fundamental mostram que a concentração de alunos em desvantagem socioeconômica é fator de vulnerabilidade escolar e; que informações sobre a localização é importante, pois apresenta informações culturais e contextuais daquela comunidade.

A partir das contextualizações acima realizadas, o presente estudo teve como objetivos caracterizar e comparar habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho escolar e competência acadêmica em alunos do Ensino Fundamental, considerando dados demográficos das escolas como localização e IDEB e; verificar o efeito de predição do conjunto das variáveis sobre o desempenho escolar.

A justificativa para o presente estudo reside em sua relevância científica e social. A relevância científica está na possibilidade de aprofundar saberes que possam orientar estudos futuros, particularmente no que concerne ao delineamento de programas de intervenção que objetivam promover o desenvolvimento de

habilidades sociais em crianças. Quanto à relevância social, está em caracterizar e compreender variáveis que atuam no desenvolvimento psicossocial das crianças, promovendo efeitos não só para o indivíduo e sua família, mas também para a sociedade.

O Estudo

Contexto

O presente estudo constitui um braço de um projeto maior vinculado ao Laboratório de Psicologia da Educação e Escolar – LAPEES; foi realizado através de banco de dados, constituído de coleta realizada em duas cidades do interior paulista. O Município A, considerado de pequeno porte, cujo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM era de 0,756 (IBGE, 2014); com população estimada de 33.343 habitantes; rede municipal de Ensino Fundamental com 2.715 alunos matriculados, distribuídos em oito escolas e com 124 professores. O Município B, de acordo com dados do IBGE (2014), apresentava IDHM de 0,761; com população estimada em 117.539 habitantes, sendo considerado um município de médio porte e; na época do estudo contava com a rede municipal de Ensino Fundamental com 17 escolas, 490 professores e 10.278 alunos matriculados.

Participantes

Participaram deste estudo 833 alunos, sendo 390 meninas e 443 meninos ($M = 8a\ 5m$, $DP = 1a\ 6m$), matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos foram selecionados randomicamente no banco de dados, sendo 418 do Município A ($M = 8a\ 8m$, $DP = 1a\ 4m$) e 415 participantes do Município B ($M = 8a\ 3m$, $DP = 1a\ 7m$). Também participaram do estudo, na condição de informantes, 46 professoras, sendo 18 do Município A e 28 do Município B. Alunos e professoras pertenciam a 17 escolas, sendo 4

escolas do Município A (todas com IDEB abaixo de 4, sendo duas de periferia e duas não periferia) e; 13 escolas do Município B (todas com IDEB acima de cinco, sendo 9 de periferia e 4 de não periferia).

Delineamento

O estudo foi quantitativo, com recorte transversal, do tipo descritivo, comparativo e preditivo.

Instrumentos e Medidas

- *Social Skills Rating System (SSRS-BR)*: versão para professores (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, 2009). Compreende três escalas para o professor avaliar seus alunos quanto a habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica. Para a escala de competência acadêmica, a análise da consistência interna dos componentes indicou valores de alfa de Cronbach entre 0,73 e 0,92 e correlações significativas item-escore do respectivo componente (entre $r = 0,32$ e $r = 0,75$; $p < 0,01$). Para a escala global, a análise da consistência interna produziu valor um alfa de 0,94, bem como correlações significativas item-escore total (entre $r = 0,37$ e $r = 0,71$; $p < 0,01$); nenhum item eliminado) e entre os escores das subescalas (de $r = 0,52$ a $r = 0,81$; $p < 0,01$). A análise da estabilidade temporal revelou uma correlação positiva significativa entre os escores de teste e reteste da escala global ($r = 0,71$; $p < 0,001$) e das subescalas componentes (entre $r = 0,49$ e $r = 0,77$; $p < 0,001$).

- *Teste de Desempenho Escolar – TDE* (Stein, 1994): O TDE é um instrumento psicométrico de aplicação individual que avalia de forma ampla as capacidades fundamentais para o desempenho escolar em três áreas específicas: leitura, escrita e aritmética. Ele foi concebido e normatizado com o objetivo de avaliar escolares de 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental. Estudos de validade de conteúdo e análises de consistência interna de cada subteste mostraram propriedades psicométricas satisfatórias (Escrita $\alpha = 0,94$; Aritmética

$\alpha=0,93$; Leitura $\alpha=0,98$, Total $\alpha=0,98$). Neste estudo, para avaliação do desempenho escolar, o TDE foi aplicado apenas para os participantes do Município A e foram utilizados para análise somente os resultados referentes aos subtestes de leitura e escrita, bem como o escore total considerando apenas estas duas variáveis.

- *Provinha Brasil de 2010 (Brasil, 2010)*: avaliação elaborada pelo Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP tem por objetivo diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A Provinha Brasil é composta por um exemplo (de questão) que objetiva instruir os alunos sobre como deverão responder as demais questões, sendo um total de 24 questões de múltipla escolha. As questões estão dispostas em ordem crescente de exigência de habilidades. Neste estudo, foi utilizada a mesma prova para avaliar a alfabetização de alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, visto que essa inclui questões de menor e maior complexidade de conteúdo esperadas serem resolvidas por alunos desses anos. Todas as avaliações foram cotadas considerando os escores brutos obtidos. Convém destacar que a avaliação para os alunos do 3º ano foi ampliada, totalizando 29 questões (sendo 24 questões da versão original da Provinha Brasil somadas com mais cinco questões). Isso se mostrou importante, uma vez que possibilitou incluir na Provinha Brasil questões que fossem adequadas ao 3º ano, de modo que os alunos já alfabetizados tivessem seus possíveis avanços identificados pela avaliação.

- *Prova Brasil de 2007 (Brasil, 2007)*: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil (elaborada pelo INEP), tem como objetivo fazer um diagnóstico do sistema educacional brasileiro. A Prova Brasil fornece o nível de desempenho acadêmico dos estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras e avalia habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas). Neste estudo foi utilizada apenas a prova que avalia habilidades em Língua Portuguesa, a qual é composta por um total de 22 questões de múltipla escolha,

sendo essas questões dispostas em ordem crescente de exigência. Utilizou-se essa mesma prova para avaliar a alfabetização dos alunos do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, visto que inclui questões de menor complexidade de conteúdo esperadas para serem resolvidas por alunos de 4º ano. Todas as avaliações foram cotadas considerando os escores brutos obtidos.

- *Localização da escola*: é uma variável de natureza categórica e o critério de definição, neste estudo, baseou-se na proximidade ao centro da cidade. Assim, em termos de análise, adotou-se a divisão entre escolas *não periféricas*, quando localizadas no centro da cidade ou entre o centro e a periferia (bairros no entorno do centro), e *periféricas*, quando afastadas em relação ao centro da cidade.

- *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*: índice criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2007. O IDEB é o indicador de qualidade desenvolvido para avaliar a educação oferecida no país e em cada unidade da federação, município e escola pública. Seu cálculo é baseado no índice de aprovação escolar, obtido através do Censo Escolar, e o desempenho médio dos alunos nas avaliações promovidas pelo instituto (no caso de escolas estaduais, o SAEB; para as municipais, a Prova Brasil). É meta do INEP que todas as escolas brasileiras, até o ano de 2022, obtenham média igual ou acima de 6 pontos no IDEB, o que indicaria um sistema educacional comparável aos de países desenvolvidos (Brasil, INEP, 2012). Com base nisso, neste estudo, as escolas foram divididas em dois grupos, baseados em dois critérios: *IDEB menor que 6,0* e *IDEB maior ou igual a 6*.

Procedimento de Coleta de Dados

O contato se deu em reuniões grupais na seguinte ordem secretarias da educação de cada município, diretores e professores, pais/responsáveis legais e alunos. Às professoras interessadas em participar do estudo assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e então convocaram uma reunião para os

pais/responsáveis de todos os alunos, com o objetivo de apresentar o projeto e realizar o convite para a participação; nessas reuniões membros LAPEES participaram e frente ao interesse e consentimento dos pais, foi apresentado e preenchido o TCLE. Aos pais que não compareceram, foi enviado através do aluno um bilhete fazendo o convite e duas cópias do TCLE, informando que possíveis dúvidas poderiam ser sanadas com a pesquisadora em dias e horários previamente agendados na escola.

Em seguida, foi agendado com cada professora o dia para ser realizada a avaliação de desempenho escolar dos alunos; no Município A, a aplicação do TDE e no Município B a aplicação da Provinha ou Prova Brasil (membros do LAPEES realizaram todas as avaliações). Ao término da aplicação das avaliações de desempenho escolar, foram dadas orientações a cada professora sobre como responder ao SSRS-BR; as professoras responderam o SSRS-BR durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), o que já havia sido acordado previamente com as secretarias municipais de ensino de ambos os municípios. As avaliações foram realizadas ao final do primeiro trimestre do ano escolar.

Procedimento de Análise

Para a análise dos dados, os protocolos de resposta de cada instrumento foram cotados de acordo com as proposições de cada técnica. Os resultados obtidos foram transpostos para planilhas do programa estatístico *Statistical Package for the Social Science – SPSS*, versão 20.0. Os escores globais e por escalas dos instrumentos foram submetidos a análises estatísticas descritivas, comparativas e de predição. Inicialmente, foi verificada a normalidade da distribuição dos dados, frente a distribuição normal foram aplicados testes paramétricos e quando não normal testes não paramétricos. Foram realizadas estatísticas descritivas; o teste do *Qui-quadrado* para verificar diferenças na distribuição do número de participantes em variáveis categóricas, como localização da

escola e IDEB; comparações, através do teste t-Student (com nível de confiança de 95%) para amostras independentes quando as comparações eram entre dois grupos; calculado o tamanho de efeito (estatística descritiva que serve como complemento ao teste de significância estatística) e; para verificar o efeito preditivo, foi utilizada a análise de regressão linear.

Resultados

A ordem de apresentação dos resultados seguirá a seguinte ordem: caracterização da amostra, comparações entre características demográficas das escolas e predição.

A Tabela 1 apresenta as comparações entre as médias obtidas pelos participantes do estudo e a amostra de referência do estudo original do SRSS-BR. A comparação entre as médias indicou que os participantes do estudo, apresentaram resultados significativamente menores no total de habilidades sociais e em todas suas subclasses e; resultados significativamente maiores em problemas de comportamento.

Através da Tabela 2, nota-se que houve diferença significativa entre as médias nas variáveis investigadas segundo a classificação no IDEB (menor que 6,0 e maior ou igual a 6,0) somente nas variáveis: comportamentos internalizantes, e na variável PB 3º ano, onde alunos de escolas cujo IDEB foi classificado como menor que 6,0, apresentaram maiores resultados.

Ressalta-se que não foi possível comparar resultados do TDE porque não há no município A escolas com IDEB maior que 6,0 e; não foi possível comparar 1º e 2º ano na PB porque as escolas dos alunos de 1º e 2º ano apresentaram IDEB maior 6,0.

Tabela 1: Comparações entre as médias obtidas pela amostra de referência do SRSS-BR com as médias obtidas pelos participantes do estudo

Variáveis	Médias (DP)		t
	Amostra de referência N = 416	Amostra do estudo N = 833	
Habilidades sociais	47,74 (7,00)	37,51 (11,92)	-24,77***
Responsabilidade e cooperação	23,63 (4,10)	20,80 (6,71)	-12,17***
Asserção positiva	13,41 (3,26)	10,05 (4,37)	-22,16***
Autocontrole	15,22 (2,67)	11,48 (4,12)	-26,20***
Autodefesa	4,09 (1,69)	2,96 (1,80)	-18,17***
Cooperação com pares	5,41 (1,63)	4,00 (2,02)	20,21***
Comportamentos problemáticos	4,92 (4,05)	10,25 (8,18)	18,82***
Comportamentos externalizantes ¹	4,05 (3,80)	7,41 (6,95)	13,94***
Comportamentos internalizantes ¹	1,44 (1,80)	3,40 (2,92)	19,37***
Competência acadêmica	36,68 (7,22)	29,14 (10,26)	71,61***

Nota: *** $p < 0,001$

Tabela 2: Comparações entre as diferentes classificações no IDEB, nas variáveis habilidades sociais, problemas de comportamento, competência acadêmica e Prova Brasil

Variáveis	IDEB				<i>t</i> (<i>gl</i>)	<i>d</i>
	Menor que 6,0		Maior ou igual a 6,0			
	M	(DP)	M	(DP)		
Habilidades sociais ¹	37,1 5	(12,07)	37,5 5	(11,5 7)	-0,48 (797)	- 0,03
Responsabilidade e cooperação ¹	20,4 4	(6,93)	21,1 0	(6,43)	-1,39 (797)	- 0,09
Asserção positiva ¹	9,97	(4,43)	9,97	(4,21)	-0,02 (797)	0
Autocontrole ¹	11,4 5	(4,27)	11,4 3	(3,91)	0,08 (797)	0
Autodefesa ¹	2,91	(1,83)	2,94	(1,74)	-0,27 (797)	- 0,01
Cooperação com pares ¹	3,88	(1,96)	4,05	(2,07)	-1,24 (797)	- 0,08
Comportamentos problemáticos ¹	10,5 1	(8,36)	9,72	(8,01)	1,35 (797)	0,09
Comportamentos externalizantes ²	7,40	(7,01)	7,26	(6,95)	0,28 (797)	0,02
Comportamentos internalizantes ²	3,67	(3,01)	3,01	(2,77)	3,19** (797)	0,23
Competência acadêmica ¹	28,6 2	(10,42)	29,5 7	(10,0 9)	-1,30 (797)	- 0,09
PB (3° ano) ³	21,2 4	(2,85)	19,3 3	(4,94)	2,42** (99)	0,47

PB (4° e 5° ano) ⁴	11,1	(4,40)	11,5	(4,80)	-0,32 (96)	-
	7		1			0,07

Nota: ¹nmenor que 6= 442, nmaior ou igual a 6= 357; ²nmenor que 6= 439, nmaior ou igual a 6= 357; ³nmenor que 6= 29, nmaior ou igual a 6= 72; ⁴nmenor que 6= 29, nmaior ou igual a 6= 69; * $p \leq 0,01$.

A seguir a Tabela 3 apresenta as comparações entre as diferentes localizações das escolas, nas variáveis habilidades sociais, problemas de comportamento, competência acadêmica e desempenho escolar.

Tabela 3: Comparações entre as diferentes localizações das escolas, nas variáveis habilidades sociais, problemas de comportamento, competência acadêmica e desempenho escolar

Variáveis	Localização				<i>t</i> (gl)	<i>d</i>
	Não periferia		Periferia			
	M	(DP)	M	(DP)		
Habilidades sociais ¹	37,6	(11,8)	37,4	(12,15)	0,29 (831)	0,02
Responsabilidade e cooperação ¹	20,5	(6,31)	20,9	(6,925)	-0,91 (831)	-
Assertão positiva ¹	10,8	(4,02)	9,63	(4,49)	3,95** (831)	0,28
Autocontrole ¹	11,2	(3,70)	11,6	(4,303)	-1,48 (831)	-
Autodefesa ¹	3,22	(1,55)	2,82	(1,91)	3,25** (831)	0,22
Cooperação com pares ¹	4,30	(1,91)	3,84	(2,06)	3,17** (831)	0,23
Comportamentos problemáticos ¹	11,3	(8,36)	9,66	(8,03)	2,88** (831)	0,20

Comportamen- -tos externalizantes 1	8,27 (6,8 6)	6,95 (6,96)	2,62** (828)	0,19		
Comportamen- -tos internalizantes 1	3,77 (3,0 8)	3,20 (2,80)	2,62** (828)	0,19		
Competência acadêmica ¹	29,7 1	(9,9 1)	28,8 2	(10,4 4)	1,21 (831)	0,08
TDE Total ²	50,1 2	(37, 59)	54,0 5	(36,9 7)	-1,00 (416)	- 0,10
TDE Escrita ²	13,7 0	(10, 61)	12,4 5	(10,6 2)	1,11 (416)	0,11
TDE Leitura ²	36,4 2	(27, 82)	41,6 0	(27,8 3)	-1,76 (416)	- 0,18
PB 1º e 2º ano ³	15,9 7	(5,7 6)	15,9 2	(5,30)	0,60 (204)	0,00 4
PB 3º ano ⁴	21,4 3	(2,5 9)	17,7 9	(5,62)	3,94*** (99)	0,83
PB 4º e 5º ano ⁵	13,6 1	(4,9 8)	10,5 3	(4,26)	3,07 (96)	0,66

Nota: ¹ Não periférica= 292, nperiférica= 541; ² Não periférica= 129, nperiférica= 289; ³ Não periférica= 73, nperiférica= 133; ⁴ Não periférica= 58, nperiférica= 43; ⁵ Não periférica= 28, nperiférica= 70; **p ≤ 0,01; ***p < 0,001.

Pode-se verificar na Tabela 3, que as escolas classificadas como não periféricas apresentaram médias superiores às escolas localizadas na periferia em diferentes variáveis, com diferença significativa para asserção positiva, autodefesa, cooperação com pares, comportamentos problemáticos, comportamentos externalizantes, comportamentos internalizantes, com tamanho de efeito médio e PB 3º ano, com tamanho de efeito elevado.

Foi realizado o teste Qui-quadrado para verificar diferenças na distribuição do número de participantes em variáveis categóricas

(IDEB e localização das escolas), os resultados estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4: Distribuição das categorias do IDEB e das localizações das escolas

Localização	IDEB		Total
	Menor que 6 (<i>n</i> participantes)	Maior ou igual a 6 (<i>n</i> participantes)	
Não-periferia	124 _a	134 _a	258
Periferia	318 _a	223 _b	541
Total	442	357	799

Nota: Estatística $\chi^2 (1) = 8,119$; $p = 0,004$; letras diferentes indicam diferença significativa.

A partir da Tabela 4 é possível observar que houve maior concentração de crianças que estudam em escolas localizadas na periferia e com IDEB menor que 6.

Finalmente foram realizadas duas análises de *regressão linear múltipla* para a predição do desempenho escolar avaliado pelo TDE e Prova Brasil.

O modelo testado para predição do desempenho escolar avaliado pelo TDE, tendo como preditores a localização da escola (estar na periferia), comportamentos externalizantes, comportamentos internalizantes e habilidades sociais foi significativo ($F(4,417) = 8,92$; $p < 0,001$, e explicou 7% da variação ($R^2_{ajustado} = 0,07$), sendo que a única variável significativa foi habilidades sociais, a qual tem um efeito positivo ($B = 0,90$; $t = 4,86$; $p < 0,001$). Os valores de VIF e Tolerância das variáveis foram satisfatórios.

Já o modelo testado para predição do desempenho escolar avaliado pela Prova Brasil, tendo como preditores a localização da escola (estar na periferia), comportamentos externalizantes, comportamentos internalizantes, habilidades sociais e IDEB foi significativo ($F(5,401) = 7,54$; $p < 0,001$, e explicou 8% da variação ($R^2_{ajustado} = 0,08$), sendo que a variáveis significativas foram localização

($B = -2,79$; $t = -4,79$; $p < 0,001$) e comportamentos externalizantes ($B = -0,10$; $t = -2,13$; $p < 0,03$), as quais tiveram um efeito negativo; os valores de VIF e Tolerância das variáveis foram satisfatórios.

Discussão

O presente estudo teve como objetivos caracterizar e comparar habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho escolar e competência acadêmica em alunos do Ensino Fundamental, considerando dados demográficos das escolas como localização e IDEB e; verificar o efeito de predição do conjunto das variáveis sobre o desempenho escolar. Buscou-se investigar variáveis do microsistema escolar que exercem influência no desenvolvimento da criança, a fim de compreender suas relações para possíveis intervenções no campo.

No que tange a caracterização dos alunos quanto ao repertório comportamental e competência acadêmica, segundo avaliação dos professores, pode-se observar que os participantes desse estudo apresentaram resultados significativamente inferiores quanto as habilidades sociais e competência acadêmica e significativamente superior quanto a problemas de comportamento, quando comparados à amostra de referência do instrumento utilizado. A literatura tem apontado as habilidades sociais como fator de proteção ao desenvolvimento (Feitosa, Del Prette & Del Prette, 2012) e os problemas de comportamento como fator de risco (Del Prette & Del Prette, 2005), tendo a escola um importante papel nesse cenário (Correia-Zanini & Marturano, 2016). Esses resultados apontam para a importância de suporte as escolas e professores, através de ações que tenham como foco a promoção de habilidades sociais.

Quanto aos dois indicadores IDEB e localização da escola, utilizados como variáveis categóricas que podem atuar sobre o repertório comportamental e desempenho acadêmico dos alunos, resultados importantes foram encontrados. Tem-se que não apenas a escola em si faz a diferença nos resultados escolares, mas também

outros sistemas e suas variáveis (Correia-Zanini,2013), assim buscamos verificar dois indicadores que estão diretamente ligados a outros sistemas e que impactam diretamente nas práticas escolares.

Ao serem comparados os resultados de alunos segundo a classificação do IDEB, observou-se diferença significativa apenas em duas variáveis, sendo que alunos de escolas com IDEB menor que 6,0 apresentaram maiores resultados, um positivo, melhor desempenho acadêmico e um negativo, maior problema de comportamento internalizante. A partir desses resultados pode-se inferir que escolas com IDEB menor buscam melhorar o desempenho de seus alunos para atingir as metas postas pelo estado e; que os comportamentos internalizantes não impactam tanto na dinâmica de sala de aula, o que protege os alunos de avaliações negativas de seus professores não impactando tanto no desempenho acadêmico, o que já tem sido apontado pela literatura (Bolsoni-Silva, Loureiro & Marturano, 2016).

No que se relaciona à localização das escolas, as classificadas como não periféricas apresentaram escores significativamente superior em diferentes classes de habilidades sociais, mas também em problemas de comportamento (totais, internalizantes e externalizantes). A literatura tem apontado que problemas de comportamento e habilidades sociais são concorrentes, contudo, podemos inferir que essas escolas os alunos apresentem mais habilidades sociais e não necessariamente competência social (uso efetivo de suas habilidades, articuladas com sentimentos, pensamentos e situações), assim intervenções nessas escolas podem contribuir para práticas mais efetivas que promovam o uso dessas habilidades e então a redução de problemas de comportamento. No intuito de investigar as relações entre problemas de comportamento e práticas educativas de professores, Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro e Bonaccorsi (2013), baseadas em estudos anteriores afirmam que é possível supor que ainda que as crianças apresentem um bom repertório de habilidades sociais, estas podem não estar sendo devidamente estimuladas no contexto escolar, o que pode favorecer manifestações de agressividade e

desobediência (consideradas problemas de comportamento) para obter atenção, resolver problemas e livrar-se de tarefas que elas consideram difíceis.

Destaca-se que as análises apontaram para maior concentração de escolas com IDEB maior ou igual a 6 na região não-periférica e maior concentração de escolas com IDEB menor que 6 na periferia. Embora a comparação entre as classificações dos IDEBs não tenha sido conclusiva, foi possível observar uma tendência das escolas com melhor IDEB de apresentarem alunos com melhor desempenho e melhor repertório social. Palermo, Silva e Novellino (2014) afirmam que a escola, mesmo que possua um poder explicativo limitado em relação ao aluno, apresenta processos característicos que influenciam o desempenho e os demais resultados escolares, direta ou indiretamente.

Finalmente ao analisarmos os modelos de regressão, podemos observar que o primeiro modelo testado no qual o desempenho escolar avaliado pelo TDE foi predito pelas habilidades sociais, comportamentos externalizantes, internalizantes e localização da escola, apenas a variável habilidades sociais foi preditora significativa, atuando como um recurso ao desempenho escolar dos alunos. Este dado está consonante com os achados da literatura (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; Teixeira et al., 2014; Fernandes, Leme, Elias e Soares, 2018) à medida que os estudos mostram que um repertório adequado de habilidades sociais atua como fator de proteção ao indivíduo e como um facilitador do desempenho escolar, visto que estimula a capacidade de tomada de decisão e diminuição do engajamento em comportamentos disfuncionais e de risco (Feitosa, Del Prette & Del Prette, 2012). Outros estudos de predição também obtiveram resultados positivos. Caprara et. al (2000) encontrou que a alta frequência de comportamentos pró sociais na infância (relacionados a classes de habilidades sociais) foi preditora, cinco anos depois, de um bom desempenho escolar e de interações sociais positivas. No recente estudo de Fernandes, Leme, Elias e Soares (2018), as análises de regressão também apontaram que as

habilidades sociais dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais predisseram positivamente o desempenho escolar.

O segundo modelo de regressão testado indicou que o desempenho escolar avaliado pela Prova Brasil, explicou em seu conjunto 8% da variabilidade do desempenho, sendo que a localização da escola e os comportamentos externalizantes foram as variáveis preditoras significativas e apresentaram uma associação negativa com o desempenho. Os dados corroboram o estudo de Marturano e Elias (2016), em que se verificou o poder explicativo das variáveis ambientais sobre os desfechos comportamentais de escolares. A análise do modelo de predição também apontou que, para a amostra estudada, estar na periferia implica em queda no desempenho acadêmico. De acordo com a análise dos coeficientes de regressão, pode-se concluir que a localização (estar na periferia) obteve maior peso na explicação da queda do desempenho do que os problemas de comportamento. Assim, estar na periferia atuaria como um fator de risco para o desempenho escolar. Nesse sentido, Almeida (2017) argumenta que a localização do bairro vai além do espaço geográfico para explicar as questões culturais da escola.

No presente estudo verificou-se, através das análises estatísticas, que as escolas de periferia tenderam a apresentar menor IDEB e estariam em maior risco de queda no desempenho escolar. Assim, de acordo com diversos autores, o processo de desenvolvimento de alunos que estudam em escolas periféricas é prejudicado por características não apenas da pessoa, mas também do seu contexto (Almeida, 2017; Correia-Zanini, 2013; Diniz, Piccolo, Couto, Salles e Koller, 2014). Cabe ponderar que, conforme exposto nos resultados que as escolas não periféricas apresentaram mais problemas de comportamento em relação às escolas periféricas de acordo com a avaliação das professoras, com diferença significativa. Alguns aspectos já foram discutidos para explicar esse achado, entretanto, é possível inferir que as professoras das escolas localizadas na periferia tenderam a ser mais

tolerantes em suas avaliações. Já o oposto - avaliações mais rígidas - podem revelar uma possível fonte de estresse e conflitos em sala de aula. Conforme demonstrado pela literatura, se estar na periferia é um fator que aumenta a vulnerabilidade, neste estudo pode-se inferir que as relações proximais estabelecidas no microsistema das escolas localizadas na periferia podem atuar de forma protetiva, tendo em vista que essas escolas parecem estar sendo capazes de conduzir os problemas de comportamento, provendo recursos em alguma medida.

Diante do exposto e considerando o modelo bioecológico, como salientam Poletto e Koller (2008), seja qual for o contexto (família ou escola), este pode se configurar como risco ou proteção. No entanto, as autoras argumentam que isto dependerá da qualidade das relações e da presença de afetividade e reciprocidade que tais ambientes propiciarem. Quando houver conexões positivas, certamente haverá a possibilidade de se acionarem processos de resiliência que favoreçam a melhoria da qualidade de vida, da saúde e a adaptação das pessoas e da sociedade.

Considerações Finais

O estudo realizado respondeu aos objetivos traçados e juntou-se a literatura no que tange apontar para a importância das habilidades sociais de crianças em idade escolar como forma de contribuir para a prevenção de problemas de comportamento e o incremento das habilidades acadêmicas. Tais achados instigam o desenvolvimento de programas de intervenção no contexto escolar dirigidos a diferentes atores, que possam contribuir para o desenvolvimento do alunado. O estudo apresenta algumas limitações como o uso de um instrumento de relato respondido por apenas um informante (professoras) e seu recorte transversal, assim aconselha-se que estudos futuros controlem essas variáveis.

Referências

- Almeida, L. C. (2017). As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69).
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS- BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, 271-282.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skills development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Development Psychology*, 31, 1-14.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares (Tese de Doutorado não publicada), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Loureiro, S. R. (2016). Simultaneous assesment of social skills and behavior problems: Education and gender. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33(3), 453-464.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Loureiro, S. R. & Marturano, E. M. (2016). Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico* (Porto Alegre), 47(2), 111-120.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Mariano, M. L.; Loureiro, S. R. & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269.
- Borges, D. & Marturano, E. (2010). Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas. *Temas em Psicologia*, 18(1), 123-136.

- Brasil – INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Kit teste 2º semestre de 2010. disponível em: http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinha_brasil. Acesso em 10/02/2015.
- Breslau, N.; Breslau, J.; Miller, E. & Raykov, T. (2011). Behavior problems at ages 6 and 11 and high school academic achievement: Longitudinal latent variable modeling. *Psychiatry Research*, 185, p. 433-437.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Preditoras de Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156-168.
- Correia-Zanini, V.B. R. (2013). Um estudo prospectivo sobre o percurso escolar de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.
- Correia-Zanini, M. R. G. & Marturano, E. M. (2016). Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-USF*, 21(2), 305-317.
- Del Prette, P. A. Z., & Del Prette, A. (2017). *Habilidades sociais e competência social: para uma vida melhor*. São Carlos: EdUFSCAR.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Diniz, E.; Piccolo, L. R.; Couto, M. C. P. P.; Salles, J. F. & Koller, S. H. (2014). Influences of developmental contexts and gender

- differences on school performance of children and adolescents. *Educational Psychology*, 34(7), 787-79.
- Elias, L.C.S. & Marturano, E. M. (2014). “Eu Posso Resolver Problemas” e Oficinas de Linguagem: Intervenções para Queixa Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 35- 44.
- Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2016). Promovendo habilidades de solução de problemas interpessoais em crianças. *Interação em Psicologia* (Curitiba), 20(1), 91-100.
- Ellis, A., & Bernard, M. E. (2006). *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research*. New York, NY: Springer Science.
- Feitosa, F. B.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2012). Social skills and academic achievement: the mediating function of cognitive competence. *Temas em Psicologia*, 20(1), 61-70.
- Feitosa, F.B.; Del Prette, Z.A.P.; Del Prette, A.; Loureiro, S.R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos de Pesquisa em Psicologia* (Rio de Janeiro), 11(2).
- Fernandes, L. M.; Leme, V. B. R.; Elias, L. C. S. & Soares, A. B. (2018). Preditores do Desempenho Escolar ao Final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215-228.
- Garnica, K. R. H. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta site: http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_dou.shtm em 01/11/2015.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep]. (2017). Censo escolar 2017. Brasília, DF: Inep. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.
- Lisboa, C. & Koller, S. H. (2011). O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. Em: Koller, S. H. (Org.), *Ecologia do*

- desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista* (Curitiba), 59, 123-139.
- Montroy, J. J.; Bowles, R. P.; Skibbe, L. E. & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298-309.
- Palermo, G. A.; Silva, D. B. N. & Novellino, M. S. F. (2014). Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos de População* (Rio de Janeiro), 31(2), 367-394.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 25(3), 405-416.
- Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teixeira, M. C. T. V.; Saraceni, M. F. F.; Suriano, R.; Sant'ana, N. Z.; Carreiro, L. R. R.; Paula, C. S. (2014). Fatores de proteção associados a problemas emocionais e comportamentais em escolares. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 31(4), 539-548.

Capítulo 12

A negligência de crianças/adolescentes e os desafios à consubstanciação dos casos: do conceito à realidade

Thalita Nicolau Freire
Fernanda Papa Buoso
Rafael Franco Dutra Leite
Marina Rezende Bazon

No Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (GEPDIP/FFCLRP-USP), nos dedicamos, há mais de 20 anos, a trabalhos de investigação e de intervenção envolvendo crianças/adolescentes enquanto autores e enquanto vítimas de violência de natureza interpessoal. Enquanto autores, enfocamos o envolvimento grave e persistente de adolescentes em práticas de atos infracionais. Enquanto vítimas, enfocamos os maus-tratos às crianças e aos adolescentes, no âmbito da família. Na seara dos maus-tratos, a negligência rapidamente se tornou o principal objeto de interesse: ao mesmo tempo em que a experiência acadêmica e a prática comunitária mostravam ser a negligência a forma de maus-tratos mais frequentemente notificada no sistema de proteção, era também a menos estudada, o que nos parecia um paradoxo.

Logo se compreendeu que a negligência, em comparação aos abusos (as outras formas de maus-tratos), era, no senso comum, considerada menos nefasta/menos grave, sobretudo porque não “deixava marcas” (aparentes); assim, havia (ainda há), menos apelo social para a dedicação à esta temática específica. Paralelamente,

conforme se enveredava pela literatura especializada (por menos abundante que fosse), compreendeu-se também que a negligência, em efeito, impunha mais desafios aos estudos científicos, visto que a(s) definição(ões) disponível(véis) era(m) precária(s), impeditiva(s) às comparações e à consolidação do conhecimento produzido na área.

De lá para cá, houve avanços. A produção de conhecimento específico aumentou devido, sobretudo, a pesquisas em outras realidades sociais. Em alguns países, por força de políticas de financiamento para pesquisas direcionadas à negligência, grupos especializados se constituíram e se fortaleceram. Com isso, a complexidade do fenômeno se tornou mais clara e as consequências negativas no desenvolvimento de crianças/adolescentes mais bem conhecidas (*Center on the Developing Child*, 2015). Frente a este cenário, o presente trabalho tem por objetivo sintetizar apontamentos e problematizações importantes acerca do conceito de negligência infantil e situar tais apontamentos e problematizações na interface daquilo que se entende por parentalidade adequada e inadequada, em se considerando não só as práticas culturais, mas as condições socioeconômicas das famílias para o desempenho das funções que lhes são imputadas, com relação às crianças e aos adolescentes. Nessa esteira, far-se-á uma análise crítica do papel do Estado, frente às famílias notificadas por negligência, na realidade sociocultural brasileira.

Afinal, O Que é a Negligência Infantil?

A negligência é uma forma de maltrato infantil (WHO, 2006). Em comparação às outras formas, pode-se dizer que é a de mais difícil identificação. Caracteriza-se, principalmente, pela ausência de cuidados adequados à promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes, o que, per si, problematiza sua identificação comunitária e a consubstanciação dos casos assinalados no sistema de proteção, analisados e interpretados,

nessa instância, a partir de um amálgama entre critérios técnicos e visões pessoais (Horwath, 2007). Definições usualmente encontradas em manuais, e mesmo na literatura científica especializada, são bastante gerais e de difícil operacionalização. Num guia específico proposto pela UNICEF (2014), por exemplo, a negligência infantil é definida como “uma falha em prover necessidades básicas da criança, quando há meios, conhecimento e acesso a serviços para fazê-lo” (p. 4). O documento avança um pouco, ao explanar sobre os diferentes tipos de negligência: a física, atrelada a falhas na disponibilidade de provimento relativo à alimentação, moradia ou vestimenta; a psicológica/emocional, atrelada a falhas na demonstração de afeto positivo, atenção e apoio emocional; a de saúde, atrelada a falhas na disponibilidade de cuidados médicos essenciais; a educacional, atrelada a falhas no provimento de condições adequadas ao bom desenvolvimento escolar. Por fim, menciona o abandono infantil, como uma forma radical de negligência (UNICEF, 2014).

Em efeito, o que é ou não negligência depende de alguns critérios que lhe são alheios. Por exemplo, a etapa de desenvolvimento e/ou características desenvolvimentais peculiares da criança/adolescente envolvida na situação (Crouch & Milner, 1993). Ou seja, uma situação pode configurar-se como negligência se envolver uma criança, mas não necessariamente se envolver um adolescente, dados os diferentes recursos e capacidades que normalmente caracterizam os indivíduos nessas etapas do desenvolvimento, a não ser que se trate de um indivíduo com necessidades especiais, por exemplo (Crouch & Milner, 1993). O que se considera como negligência também pode variar com os valores e as normas sociais (Glaser, 2011). Uma falha na disponibilidade de amor, por exemplo - característica da negligência emocional - pode subentender a expectativa de diferentes comportamentos, de acordo com a cultura. Definições topográficas de negligência, ou seja, aquelas que descrevem comportamentos específicos (ou ausências específicas de comportamentos) que caracterizariam uma situação de

negligência, não existem justamente pela dificuldade em propor uma topografia que seja universalmente aceita, dada as variações culturais (Glaser, 2011). Essa condição de grande complexidade inerente à negligência, no tocante à sua conceituação, dá margem para que diferentes atores interpretem diferentes situações de diferentes maneiras, sendo sua identificação, nesses casos, muito mais atrelada a noções próprias – não necessariamente errôneas.

Pioneiros nos estudos e problematizações acerca da definição da negligência infantil, Dubowitz, Black, Starr e Zuravin (1993) discutem que definições não topográficas são mais adequadas por colocarem o foco nos fatores contextuais que podem ajudar na sua identificação, e não no(s) autor(es), como no caso de definições que focalizam apenas omissões parentais e que, em geral, conduzem a uma culpabilização da família, ou pior, de membros da família. A importância dos fatores ambientais e contextuais em situações de negligência é reiterada por LaFantaisie, St-Louis, Bérubé, Milot e Lacharité (2020), tendo por base a revisão por eles realizada de estudos recentes. Os autores criticam as teorias com “viés individualizante”, pois estas transferem aos pais/cuidadores a responsabilidade pela situação de negligência, sem levar em conta, por exemplo, problemas sociais e omissões Estatais que, por um lado, podem fomentar a negligência e, de outro, obscurecer a avaliação da situação, mesclando negligência e indisponibilidade de recursos à família, para que essa possa atender às expectativas do que é considerado “adequado”, em termos de cuidados parentais (Mata, Silveira & Deslandes, 2017). Nessa perspectiva, torna-se patente a importância de se levar em conta a disponibilidade ou não de recursos disponíveis para uma família, como condição para se avaliar negligência no tocante às práticas parentais, como é ressaltado na definição proposta pela UNICEF (2014), ao condicionar sua caracterização à “falha em prover necessidades básicas da criança, *quando há meios, conhecimento, e acesso a serviços para fazê-lo*” (p. 4, grifo nosso).

É certo que a falta de resposta adequada às necessidades desenvolvimentais de uma criança/adolescente tem consequências

negativas potenciais semelhantes, independentemente da razão/motivo e responsabilidade. Dentro disto, há propostas de definição de negligência que se assentam na ideia de que há negligência sempre que tais consequências são prováveis e/ou já se manifestaram, sem que se focalize os fatores contextuais atrelados à situação (Dubowitz et al., 1993). Embora interessante, essa visão dificulta a análise e a identificação de aspectos que sustentem propostas de programas de intervenção de prevenção primária e secundária, bem como a investigação dos mecanismos e processos associados à manifestação da negligência. Ademais, em sociedades individualistas, não é improvável que o foco nas consequências, como primeira abordagem, leve à “busca pelo responsável”, fomentando também a culpabilização da família por negligências muitas vezes decorrentes de falhas estruturais (da sociedade/Estado), sobre as quais as famílias não têm qualquer responsabilidade (Mata et al., 2017).

Além disso, o foco nas consequências da negligência como critério para sua identificação/consustanciação, implica em um importante complicador, especialmente quanto à negligência emocional (Glaser, 2011): a negligência envolve, em geral, situações crônicas (Hildyard & Wolf, 2002), cujas consequências manifestam-se a médio e longo prazo, sem um evidente nexo causal (Parkinson, Bromfield, McDougall, & Salveron, 2017). Diferentes das outras formas de maus-tratos (os abusos), a negligência, usualmente, não remete a incidentes específicos (Hildyard & Wolf, 2002), o que torna difícil relacionar uma ou algumas consequências à negligência (Parkinson et al., 2017). Ela não está associada a episódios que podem funcionar como “evento sentinela”, enquanto um sinal de alerta que pode ajudar na sua identificação e consustanciação, como se coloca para outras situações problemáticas, como os abusos (Ballani & Oliveira, 2007). Exceções seriam algumas manifestações relacionadas à negligência física ou de supervisão, que podem ter desdobramentos concretos imediatos (por exemplo, o afogamento de uma criança por falta de supervisão), ou à negligência educacional (o absentismo escolar

por falta de acompanhamento/monitoramento de um adulto) (Parkinson et al., 2017). Entretanto, a negligência, de modo geral, refere-se a situações nuançadas, num espectro de graus variados de adequação e de inadequação quanto aos cuidados dispensados a uma criança/adolescente, não havendo um claro ponto de corte que ajude a afirmar com segurança onde ou quando a ‘negligência começa’ (Dubowitz et al., 2005).

Parentalidade e Negligência

Conforme o já mencionado, a classificação de uma situação como negligência apoia-se em ideais associados à parentalidade adequada. Tais ideais remetem a concepções quanto ao que se espera dos pais/cuidadores em termos de cuidados dispensados a crianças e adolescentes, muitas vezes relacionados a representações perpassadas por crenças e valores característicos a determinadas camadas sociais (Mata, Silveira, & Deslandes 2017).

O termo parentalidade é recente na literatura científica (Barroso & Machado, 2010; Souza & Fontella, 2016), e tem sido aplicado como um conceito em diversas abordagens teóricas (Carvalho-Barreto, 2013; Gorin, Mello, Machado, & Féres-Carneiro, 2015). Em geral, trata-se de um conceito multidimensional que compreende aspectos biológicos, legais e sociais (Hoffmann, 2015), referente a atividades realizadas por pais/cuidadores/responsáveis dirigidas à garantia da sobrevivência e à promoção do desenvolvimento dos filhos/crianças/adolescentes, abarcando tarefas relacionadas ao cuidado físico e emocional, ao controle/estabelecimento de limites e à estimulação das áreas funcionais como a intelectual e a educacional, o comportamento social e a saúde mental (Hoghugh, 2004). Gomide (2006) propõe e descreve sete práticas parentais - duas positivas e cinco negativas - , sendo que a negligência, nesta perspectiva teórica, uma das práticas negativas de cuidado. É certo que quando preponderam práticas negativas de cuidado, há maior probabilidade de

desfechos desenvolvimentais negativos (Taibo, Gutiérrez & Muzzio, 2018). Quando há predominância das práticas positivas, há maior probabilidade de desfechos desenvolvimentais positivos (Bagán, Tur-Porcar & Llorca, 2019).

Ainda que não haja um padrão único de parentalidade, uma vez que suas referências variam de acordo com a cultura (Tudge & Freitas, 2012), há algumas variáveis que concorrem para sua determinação. Elas operam no nível das características do cuidador, da criança e do contexto (Belsky & Jaffee, 2006). Focalizando estes níveis, destacam-se os atributos pessoais do cuidador, como sua personalidade (Prinz, Stams, Deković, Reijntjes & Belsky, 2009); as características da criança, como seu temperamento (Sanson, Letcher & Havighurst, 2018); e, em relação ao contexto, a rede de apoio social (Ortega, 2002), o tipo de trabalho dos responsáveis (Vieira, Matias, Lopez & Matos, 2016) e a qualidade das relações maritais (Ponnet et al., 2013).

Disfuncionalidades na parentalidade podem ter como desfecho a prática dos maus-tratos infantis (Rogosch, Cicchetti, Shields & Toth, 1995), compreendidos como a mais profunda falha em prover as condições necessárias para promover a adaptação positiva, nas crianças/adolescentes (Cicchetti & Toth, 2005), sendo a negligência uma das possíveis manifestações dos maus-tratos (WHO, 1999). Os maus-tratos devem, portanto, serem compreendidos em uma perspectiva bioecológica, avaliando seu desenvolvimento em diferentes sistemas (Belsky, 1980, 1993). Quando, em uma família, há o aumento do nível de estresse, em relação à disponibilidade de suporte, estando essa exposta a mais fatores de risco que de proteção, a probabilidade dos maus-tratos aumenta (Belsky, 1993).

Nesse quadro, a qualidade da interação cuidador-criança e as percepções que têm os cuidadores da criança/adolescente e dos seus comportamentos, assim como os apoios com que podem contar, desempenham um papel fundamental. Uma visão negativa das crianças/dos filhos, associada a uma percepção de que eles são um “problema”, denota uma faceta da parentalidade negativa - associada

à (in)disponibilidade de recursos pessoais, para a prática parental adequada (Belksky 1984; Prinzie et al., 2009) -, significativamente associada ao aumento das chances de negligência infantil (Stith et al., 2009). A falta de apoio, notadamente a baixa disponibilidade de recursos materiais – serviços – e financeiros, também influencia sobremaneira as chances de ocorrência de negligência infantil (Stith et al., 2009). Indicadores de pobreza, por outro lado, muitas vezes se confundem com indicadores de negligência (Bazon, Faleiros & Pasian, 2013). Por conta disso, o fator socioeconômico merece atenção.

A Negligência Infantil e a Pobreza

Negligência e pobreza muitas vezes se confundem (Dickerson, Lavoie & Quas, 2020). Isso explica a super-representação de casos notificados como negligência, no sistema de proteção, oriundos de contextos socioeconômicos menos favorecidos (Dickerson et al., 2020). Além da semelhança entre indicadores das duas situações, uma das razões que parece ter ajudado a fomentar essa confusão, no Brasil, tem a ver com a mudança de paradigma proposta com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, pelo qual situações outrora consideradas responsabilidades do Estado (como crianças em situação de mendicância, por exemplo), passaram a ser concebidas também como responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade e do Estado, abrindo espaço para se focalizar a família e considerá-la negligente, frente certos indicadores (Mata et al., 2017).

A despeito das inovações positivas, o ECA implicou, portanto, em modificações que concorreram para certas distorções que trouxeram prejuízos às famílias, especialmente as pobres. De um lado, enfatiza os direitos das crianças e dos adolescentes, numa abordagem do Direito que se preocupa com a defesa de interesses de grupos de pessoas, classes ou categorias, em detrimento do interesse coletivo. Por outro lado, ao enfatizar a co-responsabilidade pela garantia dos direitos da categoria

infância/adolescência, entre família e Estado, promoveu certa desresponsabilização do Estado, por não deixar claro que este deve, antes de mais nada, prover recursos que facilitem o funcionamento familiar e, por conseguinte, o desempenho do papel parental, conforme a expectativa cultural (Nascimento, 2012). A debilidade das políticas públicas de base, em saúde, educação, cultura e lazer, por exemplo, assim como as de proteção social, afeta sobremaneira a capacidade das famílias pobres assumirem as funções de cuidado dos filhos, conforme padrão baseado em práticas de famílias não pobres (Conceição, 2019).

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) é concebida como ação destinada ao segmento da população que possa necessitar de programas e de serviços, que lhe venha ao encontro, como um direito, minorando a condição de vulnerabilidade social em que se encontram. Em complementação à política protetiva do segmento infanto-juvenil, fomentada pelo ECA, esta política, bem como as demais políticas de seguridade social, deveriam promover a universalização da proteção social, em termos de coletividade, facilitando assim a vida em família e na comunidade (Conceição, 2019). Todavia, prevalecem, na prática, uma visão fragmentada dos Direitos Humanos e as ações que visam o “ajustamento social” daqueles que são percebidos como “desajustados”, o que acaba por fomentar a responsabilização das famílias (ou melhor dos pais e, principalmente, das mães) pelas condições de precariedade em que vivem e sua culpabilização pela repercussão negativa dessas condições na vida dos filhos (Iamamoto, 2008).

A Proteção das Crianças e dos Adolescentes e a Atuação dos Conselhos Tutelares

O principal órgão responsável por evidenciar as demandas por políticas públicas, bem como por proteger e garantir os direitos infanto-juvenis, na sociedade brasileira, após a promulgação do ECA, são os Conselhos Tutelares (Pase, Cunha, Borges, & Patella,

2020). Eles foram concebidos como órgãos de proteção autônomos, o que significa que não sofrem (ou não devem sofrer) pressões estatais quanto à exigibilidade das políticas públicas para as crianças e os adolescentes do município em que atuam, voltadas à garantia dos direitos infanto-juvenis (Pase et al., 2020). Para isso, articulam a rede de proteção social (composta pelo sistema de saúde, sistema escolar, Centros de Referência Especializado de Assistência Social e Centros de Referência de Assistência Social) (Pase et al., 2020), a partir das notificações que recebem, que remetem a situações de violação de direitos, pela família, pela sociedade e pelo Estado. No amplo rol de violações possíveis, figuram os maus-tratos infantis que, mais prontamente, remetem às famílias.

Os Conselhos Tutelares são constituídos, idealmente, por indivíduos provenientes das mesmas comunidades nas quais atuam, eleitos por voto popular, direto, justamente para poderem atuar como representante dessas comunidades, com o intuito de aproximar as políticas públicas da realidade social na qual se inserem (Pase et al., 2020). Sua eleição é condicionada ao carisma, à articulação social e outros critérios similares, dos candidatos ao Conselho Tutelar, e não a uma formação técnica-especializada, em área correlata à esfera de sua atuação, como assistência social, psicologia ou direito, por exemplo (Pase et al., 2020).

Ainda que possuam entendimento privilegiado acerca dos problemas das comunidades em que atuam e certa compreensão dos direitos infanto-juvenis, segundo as normas vigentes, os dados dos estudos sobre a atuação dos Conselheiros Tutelares mostram que eles, muitas vezes, aplicam, na prática, referências próprias, sobretudo no que se refere aos casos notificados como sendo maus-tratos, baseadas em pré-concepções sobre “família adequada/‘estruturada’ e inadequada/‘desestruturada’”, provavelmente forjadas em crenças e valores hegemônicos (Horwath, 2007; Wilhelm & Agostini, 2011; Santos, Costa, Javae, Mutti & Pacheco, 2019), exacerbando, assim, a perspectiva de culpabilização das famílias pobres, conforme discussão anterior. Em se tratando dos casos notificados como sendo “negligência”,

especialmente, a falta de uma definição clara e de parâmetros bem estabelecidos para a identificação e a consubstanciação dos casos, mediante indicadores que propiciam equiparação entre pobreza e negligência, sua atuação pode ser desastrosa.

A atuação de órgãos de proteção às crianças e aos adolescentes, pelo controle que podem exercer sobre as famílias, por mais legítimo que este seja, em casos de suspeita de negligência, mediante a falta de clareza quanto à complexidade do problema e reflexão crítica, risca exacerbar certas injustiças e fomentar o sentimento de desconfiança das famílias com relação aos órgãos que, em alguma medida, deveriam oferecer-lhes apoio, por meio da ativação de programas e serviços relativos às políticas públicas (Sykes, 2011). Nessa esteira, também, a atuação dos órgãos que podem exercer controle sobre as famílias costuma fomentar desconfianças recíprocas entre as famílias e o seu entorno comunitário. De um lado, na medida em que passam a buscar identificar de onde partiu a notificação por negligência, as famílias podem romper alguns dos laços que possuíam. De outro, a rotulação produzida pela notificação por negligência – independentemente da consubstanciação – gera certa repercussão negativa no entorno comunitário e, conseqüentemente, gera certo isolamento social, colocando, desta forma, as famílias em uma situação de risco “adicional” (que pode ser nova para algumas delas) (Austin, Lesak, & Shanahan, 2020). O isolamento social, aliado à baixa da vinculação familiar, tem se mostrado, segundo vários estudos, como um dos mecanismos mais potentes para o desenvolvimento da negligência infantil (Lacharité, Ethier, & Nolin, 2006).

Da Teoria à Prática: os Desafios Impostos pela Realidade dos Casos Notificados por Negligência Infantil aos Conselhos Tutelares

As dificuldades inerentes à identificação e à adequada consubstanciação de situações de negligência infantil foram pontuadas e, para exemplificá-las, traz-se aqui alguns dados

concernentes a “casos” acompanhados - monitorados - pelo Conselho Tutelar de uma cidade do interior de São Paulo, em razão da notificação por negligência, com vistas a evidenciar os desafios de se passar do “conceito” à realidade dos casos. Os relatos aqui apresentados foram obtidos no escopo da pesquisa de mestrado da primeira autora, intitulada: “características de famílias notificadas por negligência infantil: padrões de cuidado e fatores associados”. Esta teve como objetivo geral caracterizar e compreender casos notificados por negligência, acompanhados pelos órgãos de proteção. O estudo, com recorte transversal e abordagem qualitativa, envolveu métodos mistos de coleta de dados, relativos a 14 famílias. Os dados foram coletados junto à cuidadora/responsável principal, a genitora, por meio da aplicação de diferentes instrumentos: participaram de entrevistas abertas sobre a história e a vida em família, assim como as práticas de cuidados dos filhos, e responderam a instrumentos padronizados de autoinforme (na forma de entrevista estruturada) sobre os apoios sociais, o funcionamento familiar e o desenvolvimento psicossocial de cada um dos filhos. Seus dados foram tratados pelo método de estudos de caso múltiplos e, complementarmente, por meio da técnica de análise temática. Vale dizer que as famílias focalizadas são semelhantes em condições socioeconômicas, sendo todas das camadas desfavorecidas da população. Elas também têm em comum uma demanda: seus filhos apresentavam dificuldades significativas quanto ao desempenho escolar, sendo esse aspecto uma das questões envolvidas na notificação.

Aqui, dá-se destaque aos relatos das mães, genitoras das crianças envolvidas nas situações notificadas ao órgão de proteção - Carla, Maria e Cláudia (nomes fictícios) -, quando indagadas sobre os problemas apresentados pelos filhos. Vale dizer que os níveis de escolaridade dessas mães também se equivalem: Maria não havia concluído o ensino fundamental II; Carla havia concluído o ensino fundamental II; Cláudia não havia concluído o ensino médio.

Carla explana sobre as dificuldades escolares do filho Gustavo, de 9 anos:

Ele já tem nove ano, você explica hoje, amanhã ele já esqueceu, se você ensina aqui ele não sabe falar, “*fala pra mim qual que é o número? seis?*” aí fica... Gustavo, a gente estudou ontem... é isso, a gente ensina hoje, amanhã já esquece, e é a mesma lição que a gente vai fazer. Eu fui na escola pegar as apostilas, mas não adianta, ele não sabe escrever, nem ler direito. Ele sabe ler umas coisinhas, assim, bem pequenininhas assim que eu ensino, ele sabe, tipo assim, se separa as sílabas para ele, aí se põe pra ele lê, ele lê. Mas assim, sofá, cama... Mas é assim, agora texto não vai, não adianta, ele não sabe nem os numerais direito, “*Gustavo o que que cê tava fazendo na escola?*”. Nossa, o caderno dele não tinha muita coisa escrita, ele não consegue acompanhar a professora quando passava as coisas, e ela falou pra mim também, ele não consegue, e aqui é a mesma coisa, mas a gente tenta, né? É filho. Aí a gente tenta” (risos)

Maria também explana sobre as dificuldades em matemática de Lucas, também de 9 anos, destacando suas próprias dificuldades com relação ao conteúdo:

eu acho que eu tenho mais dificuldade é pra ensinar, negócio de escola essas coisa pra ele, porque eu não sou boa em matemática, então matemática eu tenho que ensinar, mas, mas eu prefiro mais, menos e dividir... menos esquece, eu não ensino. Até tento! Mas não consigo.

Claudia, por seu turno, também descreve as dificuldades escolares do filho Miguel, de 10 anos:

Ele não faz a lição dele, ele não sabe fazer, não sabe escrever... ele não sabe escrever, ele só sabe, a única coisa que ele sabe fazer é soltar pipa, soltar pipa, agora tem essa piscina aí, ele só sabe nadar, nadar e soltar pipa agora. Ah tem hora que eu fazia [lição de casa junto com Miguel]. Tem hora também eu nem... (risos) eu nem tava se preocupando fazer lição com ele, que ele

também não esforça pra fazer também. Ah eu não vou ficar preocupando com lição também não. Ele não esforça também pra fazer lição, eu vou ajudar?

Esses relatos dão a dimensão da complexidade da situação. As dificuldades escolares dos três garotos, se pensadas a partir de suas consequências sobre o desenvolvimento infantil e o curso de vida, são similares. Há um claro e significativo problema na relação ensino-aprendizagem, cujos desdobramentos negativos parecem estar se avolumando, ao mesmo tempo que parecem ter sido completamente transferidos para a alçada da responsabilidade das famílias - das mães, dado que não estão disponíveis recursos escolares suplementares, como parte da busca por soluções dos problemas.

As nuances no plano das atitudes maternas, assim como no de suas práticas frente ao problema se tornam um tanto contrastantes quando se recorda que os três casos, acerca dos quais se tece as considerações, estavam igualmente classificados como “negligência escolar”, sendo manejados, portanto, de modo semelhante, no âmbito do sistema de proteção. Essas nuances, entretanto, seriam suficientes para alegar, com segurança, que Carla não é negligente porque tenta ajudar o filho, mas Maria e Cláudia o são porque não tentam? Ou que somente Cláudia o é, porque, além de não ajudar, se mostra, aparentemente, menos preocupada com as consequências, para ele, dos problemas escolares que tem? O foco no comportamento parental, em se desconsiderando o contexto no qual essas situações ocorrem, é suficiente para caracterizar a negligência?

Nesse caso, a valorização do empenho das famílias na *busca*, per si, de soluções, ainda que improvisadas, visando mitigar/sanar as dificuldades escolares dos filhos, a despeito da efetividade dos resultados desse empenho, parece remeter mais propriamente a um controle moral, próprio da cultura que responsabiliza/culpabiliza antes de tudo a família - sobretudo as pobres - pelos problemas dos filhos, que a um critério confiável para consubstanciar a negligência. Essa focalização do comportamento

parental, obscurece o fato da falta de apoio especializado, ofertado pelo Estado/escola, a crianças que estão em uma situação de clara violação do direito à educação. Essa reflexão, somada à dificuldade em responder a todos esses questionamentos feitos ilustram os desafios que ainda cercam a problemática, no tocante a sua conceituação e, principalmente, a sua aplicação prática, ainda que não haja dúvida de que negligência de crianças e adolescentes, no âmbito da família exista e seja, provavelmente, a forma mais prevalente de maus-tratos (CLIPP, 2008). Muitas pesquisas, portanto, deverão ainda ser feitas sobre a negligência infantil, com o compromisso de fomentar o debate e as reflexões sobre as situações sociais às quais, em geral, remete.

Considerações Finais

Neste capítulo, buscou-se dar o devido destaque ao fenômeno da negligência de crianças/adolescentes, no escopo das diferentes formas de maus-tratos. Acredita-se ter conseguido mostrar a importância de estudos sobre o tema, incluso com vista ao desenvolvimento e à validação de definições operacionalizáveis, culturalmente ajustáveis, que auxiliem nas pesquisas e na prática dos órgãos de proteção. Pode-se dizer que a negligência é, ainda, pouco estudada e que ela ainda padece de uma definição insipiente. Enquanto outras formas de maus-tratos (os abusos) remetem a acontecimentos em si mesmos, a negligência particulariza-se na relação entre a criança e o cuidador/responsável. A natureza relacional e potencialmente crônica da negligência já dá uma ideia dos desafios para identificá-la e consubstanciá-la.

Nessa esteira, denotou-se que muitas situações consideradas como negligência, podem não o ser, porque a observação pode padecer de preconceções acerca dos comportamentos parentais, derivadas de visões estereotipadas, de como os cuidadores/responsáveis devem agir, e/ou porque pode estar

apoiada em indicadores que são também os de vulnerabilidade social, uma condição que pode remeter a segmentos sociais inteiros e refletir muito mais um processo de marginalização e de exclusão, que à negligência propriamente. Dentro disto, buscou-se problematizar a atuação dos órgãos de proteção, ou melhor, a dos Conselhos Tutelares, figura responsável pela mobilização de diferentes órgãos de proteção social para a garantia dos direitos infante-juvenis. Buscou-se sublinhar os riscos de uma atuação que pode, frente às notificações por negligência, reduzir-se a de um exercício de controle moral da parentalidade, ao invés de oferecer o devido apoio, aprofundando o isolamento de famílias que vivem em condições já bastante difíceis. Estudos futuros, na realidade brasileira, em vista aos desdobramentos nefastos deste tipo de controle, poderiam ter natureza aplicada, visando verificar o desenvolvimento de protocolos de avaliação que auxiliassem na consubstanciação e acompanhamento de casos notificados como sendo “negligência”.

Referências

- Austin, A. E., Lesak, A. M., & Shanahan, M. E. (2020). Risk and protective factors for child maltreatment: a review. *Current Epidemiology Reports*, 7, 334-342. Doi: 10.1007/s40471-020-00252-3
- Bagán, G., Tur-Porcar, A. M., & Llorca, A. (2019). Learning and Parenting in Spanish Environments: Prosocial Behavior, Aggression, and Self-Concept. *Sustainability*, 11(19), 5193. **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Ballani, T. S. L. & Oliveira, M. L. F. (2007). Uso de drogas de abuso e evento sentinela: construindo uma proposta para avaliação de políticas públicas. *Texto & Contexto - Enfermagem [online]*, 3(16), 488-494. Doi: 10.1590/S0104-07072007000300015

- Barroso, R. G., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psicologica*, 52-1, 211-229. Doi: 10.14195/1647-8606_52-1_10
- Bazon, M. R., Faleiros, J. M., & Pasian, M. S. (2013). Problematizando a face mais insidiosa da violência contra as crianças: a negligência - conceito(s), características e consequências. In M. H. P. Ponzilacqua (Org.), *Violência doméstica, agressão sexual e direito: da constatação ao enfrentamento pela perspectiva transdisciplinar* (pp. 69-86). Curitiba: CVR.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335. Doi: 10.1037/0003-066X.35.4.320
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83. Doi: 10.2307/1129836
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413-434. Doi: 10.1037/0033-2909.114.3.413
- Belsky, J., & Jaffee, S. R. (2006). The multiple determinants of parenting. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 38-85). John Wiley & Sons, Inc.
- Carvalho-Barreto, A. de. (2013). A parentalidade no ciclo de vida. *Psicologia em Estudo*, 18(1), 147-156. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000100015>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2015, March 17). Retrieved novembro 26, 2021, from *Deep Dives Neglect*: <https://developingchild.harvard.edu/science/deep-dives/neglect/>
- Centre de Liaison sur L'Intervention en la Prévention Psychosociales (CLIPP). (2008). *La négligence envers les enfants: bilan de connaissances*. Montréal: CLIPP.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child Maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 409-438. Doi: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029

- Conceição, T. F. F. (2019). Acolhimento de Crianças e Adolescentes: Ausência de pública ou negligência Familiar? Um Olhar do Creas Sobre Acompanhamento Destas Famílias. *Contrareformas ou Revolução: Respostas ao Capitalismo em Crise*, 1(1). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/25723>
- Crouch, J. L., & Milner, J. S. (1993). Effects of child neglect on children. *Criminal Justice and Behavior*, 20(1), 49-65. Doi: 10.1177/0093854893020001005
- Dickerson, K. L., Lavoie, J., & Quas, J. A. (2020). Do laypersons conflate poverty and neglect? *Law and Human Behavior*, 44(4), 311-326. Doi: 10.1037/lhb0000415
- Dubowitz, H., Newton, R. R., Litrownik, A. J., Lewis, T., Briggs, E. C., Thompson, ..., Feerick, M. M. (2005). Examination of a conceptual model of child neglect. *Child Maltreatment*, 10(2), 173-189. Doi: 10.1177/1077559505275014
- Dubowitz, H., Black, M., Starr, R. H., & Zuravin, S. (1993). A conceptual definition of child neglect. *Criminal Justice and Behavior*, 20(1), 8-26. Doi: 10.1177/0093854893020001003
- Center on the Developing Child (March 17, 2015). Acessado em 29/11/2021, de: *Harvard University*: <https://developingchild.harvard.edu/science/deep-dives/neglect/>.
- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, de 13/07/1990. Brasília, DF, 1990. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/ Secretaria Nacional de Assistência Social.
- Glaser, D. (2011). How to deal with emotional abuse and neglect - Further development of conceptual framework (FRAMEA). *Child Abuse and Neglect*, 35(1), 866-875. Doi: 10.1016/j.chiabu.2011.08.002
- Gomide, P. I. C. (2006). Inventários de Estilos Parentais (IEP): Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. *Rio de Janeiro: Vozes*.
- Gorin, M. C., Mello, R., Machado, R. N., & Féres-Carneiro, T. (2015). O estatuto contemporâneo da parentalidade. *Revista da SPAGESP*, 16(2), 3-15.

- Hildyard, K. L., & Wolf, D. A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect, 26* (1), 679-695. Doi: 10.1016/s0145-2134(02)00341-1
- Hoffmann, J. P. (2015). Parenting and delinquency. *The handbook of juvenile delinquency and juvenile justice*, 161-180. Doi: 10.1002/9781118513217
- Hoghughi, M. (2004). *Parenting-an introduction*. In M. Hoghughi & N. Long (p. 1–18). Doi: 10.4135/9781848608160.n1
- Horwath, J. (2007). The missing assessment domain: personal, professional and organizational factors influencing professional judgements when identifying and referring child neglect. *The British Journal of Social Work, 8*(37), 1285-1303. Doi: 10.1093/bjsw/bcl029
- Iamamoto, M. V. (2018). Serviço Social, “questão social” e trabalho em tempo de capital fetiche. *A nova morfologia do trabalho no Serviço Social. Editora Cortez, 1*(3). ISBN: 8524913452.
- Lacharité, C., Ethier, L.S. & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie, 59*(1), 381-394. Recuperado de **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Lafantaisie, V., St-Louis, J. C., Bérubé, A., Millot, T., & Lacharité, C. (2020). Dominant research on child neglect and dialogic practices: when the voices of families is translated or ignored. *Child Indicators Research, 13*(1), 411-431. Doi: 10.1007/s12187-019-09679-7
- Mata, N. T, Silveira, L. M. B., & Deslandes, S. F. (2017). Família e negligência: uma análise do conceito de negligência na infância. *Ciência & Saúde Coletiva, 22*(9), 2881-2888. Doi: 10.1590/1413-81232017229.13032017
- Nascimento, M. L. (2012). Abrigo, pobreza e negligência: percursos de judicialização. *Psicologia & Sociedade, 24*, 39-44. Doi: 10.1590/S0102-71822012000400007
- Ortega, D. M. (2002). How much support is too much? Parenting efficacy and social support. *Children and Youth Services Review, 24*(11), 853–876. Doi: 10.1016/S0190-7409(02)00239-6

- Parkinson, S., Bromfield, L., McDougall, S., & Salveron, M. (2017). Child neglect: key concepts and risk factors. In A report to the NSQ Department of Family and Community Services Office of the senior practitioner. Recuperado de: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Pase, H. L., Cunha, G. P., Borges, M. L., Patella, A. P. D. (2020). O Conselho Tutelar e as políticas públicas para crianças e adolescentes. *Cad. EBAPE.BR*, 18(4), 1000-1010. doi: 10.1590/1679-395120190153
- Política Nacional de Assistência Social. Brasília: MDS/SAS, Novembro de 2004. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/politica-nacional-de-assistencia-social-2004.pdf>
- Ponnet, K., Mortelmans, D., Wouters, E., Van Leeuwen, K., Bastaits, K., & Pasteels, I. (2013). Parenting stress and marital relationship as determinants of mothers' and fathers' parenting. *Personal Relationships*, 20(2), 259–276. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2012.01404.x>
- Prinzle, P., Stams, G. J. J. M., Deković, M., Reijntjes, A. H. A., & Belsky, J. (2009). The relations between parents' Big Five personality factors and parenting: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 351–362. Doi: 10.1037/a0015823
- Rogosch, F. A., Cicchetti, D., Shields, A., & Toth, S. L. (1995). Parenting dysfunction in child maltreatment. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 4. Applied and practical parenting* (pp. 127–159). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sanson, A. V., Letcher, P. L. C., & Havighurst, S. S. (2018). Child Characteristics and Their Reciprocal Effects on Parenting. In M. R. Sanders & A. Morawska (Orgs.), *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan* (p. 337–370). Springer International Publishing. Doi: 10.1007/978-3-319-94598-9_15
- Santos, L. F., Costa, M. M. da, Javae, A. C. R. de S., Mutti, C. F., & Pacheco, L. R. (2019). Fatores que interferem no enfrentamento da violência infantil por conselheiros tutelares. *Saúde em Debate*, 43(120), 137–149. Doi: 10.1590/0103-1104201912010

- Souza, F. H. O., & Fontella, C. (2016). *Diga, Gérard, o que é a parentalidade? Clínica & Cultura*, 5(1), 107-120
- Stith, S. M., Liu, T., Davies, L. C., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J. M., Som, A., McPherson, M., & Dees, J. E. M. E. G. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 13–29. Doi: 10.1016/j.avb.2006.03.006
- Sykes, T. (2011). Negotiating stigma: understanding mothers' responses to accusations of child neglect. *Children and Youth Services Review*, 33(1), 448-456. Doi: 10.1016/j.childyouth.2010.06.015
- Taibo, L. C., Gutiérrez, C. P. & Muzzio, E. G. (2018) Serious Violations of Rights in Children and Adolescents: Variables of Family Functioning. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-3.gvdi>
- Tudge, J. R. H., & Freitas, L. D. L. (2012). *Parentalidade: uma abordagem ecológico-cultural. Maternidade e Paternidade: A parentalidade em diferentes contextos*. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 171-196
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York. U.S Department of Health and Human Services. (2006). *Child Neglect: a guide for prevention, assessment, and intervention*. Recuperado de http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf
- Vieira, J. M., Matias, M., Lopez, F. G., & Matos, P. M. (2016). Relationships between work–family dynamics and parenting experiences: A dyadic analysis of dual-earner couples. *Work & Stress*, 30(3), 243–261. Doi: 10.1080/02678373.2016.1211772
- Wilhelm, F. A., & Agostini, M. A. (2011). Negligência contra crianças: percepção das instituições de proteção e cuidados (escola, conselho tutelar e família) sobre sua atuação frente a este tipo de violência. *Caminhos: revista online* 2(1), 9-23.

- World Health Organization. (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence* / World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. World Health Organization. **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- World Health Organization. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention, 29-31 March 1999, WHO, Geneva* (No. WHO/HSC/PVI/99.1). World Health Organization.

Capítulo 13

Mudanças comportamentais e organizacionais: efetividade de cursos a distância para professores do estado de São Paulo

Raíssa Bárbara Nunes Moraes Andrade

Thaís Zerbini

Irene Kazumi Miura

A educação a distância (EAD) vem sendo considerada uma modalidade apropriada para a oferta de ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas (TD&E). Tais ações passaram por transformações em suas formas de execução, devido à expansão e o aprimoramento das tecnologias digitais (Raymond, Alena, Clarke & Klein, 2014; Bell et al, 2017). As características fundamentais da EAD consistem na separação física entre aluno e professor, bem como na utilização massiva das tecnologias digitais como mediadoras da relação ensino-aprendizagem (Mill, Dias-Trindade & Moreira, 2019).

A EAD é utilizada, inclusive, na formação e na qualificação profissional de professores, os quais, buscam continuamente por aperfeiçoamento em seus desempenhos profissionais. Porém, nem sempre essa formação é adequada (Prestes et al, 2019). Lupepso e Sá (2018) apontam que, quando pautada em sólidos princípios educacionais, bem planejada e implementada e com recursos tecnológicos e humanos a seu dispor, a EAD é uma forte aliada nos cursos de formação de professores. Contudo, apesar do crescente interesse pelos cursos ofertados a distância e do reconhecimento dos benefícios e vantagens dos mesmos, ainda há hiatos na produção e sistematização dos conhecimentos teóricos, metodológicos e

empíricos da área, de forma que análises e discussões que versem sobre ações educacionais a distância se fazem necessárias (Martins & Zerbini, 2015; Umekawa & Zerbini, 2015).

Considerando os resultados de revisões clássicas empreendidas na ciência de TD&E é possível constatar progressos, em especial, do subsistema de avaliação de ações educacionais (Bell et al, 2017; Raymond, Alena, Clarke & Klein, 2014). Contudo, verifica-se ainda a necessidade de solucionar as limitações que restringem a efetividade de ações de TD&E e comprometem o estado técnico-científico da área, tais como: i) restrições culturais e técnicas no uso de avaliações de aprendizagem; b) dificuldades de proceder a avaliações em níveis mais abrangentes; c) inadequações ou falta de manejo de resultados gerados por ações de TD&E; e, finalmente, d) carência de orientações teórico-metodológicas que embasem avaliações em termos de resultados organizacionais. Ademais, estudos voltados à avaliação da efetividade de ações instrucionais ainda são escassos e apresentam incongruências quanto aos objetivos pretendidos (Malvezzi, 2015; Iglesias & Salgado, 2012).

Embora o *e-learning* venha se tornando um método dominante para entregar treinamentos em ambientes de trabalho, sua qualidade não acompanha o aumento expressivo observado na oferta dessas ações (Derouin et al., 2005; Garavan, Carbery, O'Malley & O'Donnell, 2010; Joo, Lim & Park, 2011). A área de avaliação de cursos em ambientes corporativos, de qualificação profissional e de ensino superior necessita de estudos sistemáticos que proponham modelos multivariados de avaliação e façam uso de instrumentos de medida para cursos na modalidade EAD (Bell et al, 2017).

Tendo como base a apreciação das questões empíricas que permeiam o campo literário nacional e estrangeiro em TD&E, com foco no subsistema de Avaliação e Efetividade de Treinamento, e em agendas de pesquisas de investigações anteriores que se voltaram a essa temática, o problema de pesquisa desse estudo foi delimitado. A partir da revisão de literatura, percebe-se que, apesar dos benefícios e do crescimento experimentado pelos programas de EAD, ainda são poucos os estudos que se dedicam a investigar de

forma sistemática as relações de mediação e moderação que estão presentes nesse contexto.

Variáveis de Interesse do Estudo

As variáveis que mensuram a Efetividade do Treinamento na pesquisa relatada neste capítulo são o Impacto do Treinamento em Amplitude (IA) e em Profundidade (IP) e a Mudança Organizacional (MO). O Impacto do Treinamento no Trabalho inicialmente foi denominado “comportamento no cargo” (Hamblin, 1978) e é medido em termos de profundidade (transferência de treinamento) e amplitude (efeito da transferência sobre o desempenho do egresso). Essas medidas permitem verificar se após a participação de uma ação educacional, o indivíduo passou a aplicar as novas competências desenvolvidas em seu cargo (impacto do treinamento em profundidade) ou se elas tiveram influências no seu desempenho global, incluindo atitudes e estados motivacionais (impacto do treinamento em amplitude) (Abbad, Pilati, Borges-Andrade & Sallorenzo, 2012).

Um avanço metodológico e empírico em pesquisas sobre Efetividade de Treinamento pode ser considerado ao inserir a variável Mudança Organizacional em modelos multivariados. Mudança Organizacional demonstra as alterações nos processos de trabalho no nível da organização advindas de programas de TD&E (Freitas & Mourão, 2012). Apesar da relação existente teoricamente entre Mudança Organizacional e Efetividade de TD&E, o crescente interesse nas duas áreas – Administração e Psicologia – ocorre de forma paralela, com pouco intercâmbio entre as duas ciências. Tal interação poderia promover o avanço da teoria e de métodos em Avaliação e Efetividade de Treinamento nos níveis individual, grupal e organizacional (Picchi, 2010).

Apesar das recomendações para avaliação da efetividade de treinamento utilizando o Impacto do Treinamento em Amplitude e Profundidade, associados à Mudança Organizacional (Bell et al,

2017), ainda há grande utilização apenas das medidas de reação. Reações aos Procedimentos Instrucionais (RP) consistem na satisfação dos participantes com características instrucionais do curso como: qualidade dos objetivos de ensino, conteúdos, sequência, avaliações de aprendizagem, estratégias e meio, assim como a qualidade de ferramentas da web, em caso de cursos a distância: *links*, FAQ, mural, chats (Zerbini & Abbad, 2009; Martins, Zerbini & Medina, 2018a).

Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) realizaram um estudo sobre o relacionamento entre os níveis de Reação, Aprendizagem e Impacto do Treinamento no Trabalho em Amplitude, e concluíram que as reações dependem de combinações diferentes entre características da clientela e do suporte à transferência. Características da clientela podem ser entendidas como os dados sociodemográficos, funcionais e disposicionais dos participantes de um curso ou treinamento. Suporte à transferência se refere às variáveis ambientais que são condição necessária para que a habilidade seja aplicada no trabalho do modo planejado. São características específicas do ambiente de trabalho que podem restringir ou facilitar a aplicação dos conhecimentos aprendidos no treinamento (Abbad et.al, 2012).

Por outro lado, o Impacto do Treinamento no Trabalho apresentou forte dependência ao suporte à transferência e às variáveis de reações aos resultados do treinamento. Segundo Martins, Zerbini e Medina (2019), as reações favoráveis estão relacionadas positivamente com o impacto do treinamento do trabalho em diversos estudos nacionais. Os autores apontam a necessidade de realização de mais estudos que relacionem o nível de reações com os demais níveis de avaliação.

No que tange às características da clientela, destacam-se as Estratégias de Aprendizagem (EA), que aparecem em estudos como preditoras e mediadoras da efetividade de treinamento. Consistem em procedimentos (habilidades cognitivas e comportamentais) utilizados pelos indivíduos durante as atividades de aprendizagem de modo a garantir o sucesso de todas as etapas do processo. São

procedimentos focados apenas em atividades de aprendizagem. As estratégias podem ser modificadas por treinamento com o intuito de aumentar a efetividade da aprendizagem em uma atividade ou ambiente específico (Zerbini, 2017).

Em relação às variáveis organizacionais, o estudo investiga o Suporte à Transferência de Treinamento (ST), que caracteriza o apoio recebido pelo egresso de ações de TD&E para aplicar, no trabalho, o que foi adquirido nesses eventos. Tal construto pode ser avaliado pelo egresso e por seus chefes imediatos, colegas e pares. A variável é bidimensional e tem sido medido, em pesquisas nacionais, por meio de dois fatores: suporte psicossocial à transferência e suporte material à transferência. O primeiro fator avalia o apoio gerencial, dos colegas e da organização à aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) no trabalho. Já o segundo fator avalia a qualidade, a quantidade e a disponibilidade de recursos materiais e financeiros. (Borges-Andrade et al, 2012). No contexto de EAD, foram encontrados poucos estudos relacionados a Suporte e Impacto no *e-learning* (Martins & Zerbini, 2015).

Existem diversas pesquisas realizadas em contextos, treinamentos e amostras de participantes diferentes que indicam o importante papel exercido pelo Suporte à Transferência na explicação d ocorrência do Impacto do Treinamento no Trabalho, mostrando por meio de correlações fortes e moderadas entre estas variáveis, que a aplicação de novas aprendizagens no trabalho depende do apoio oferecido pela organização e pelos seus membros (chefes e colegas) aos egressos de treinamentos (Abbad et al., 2012; Joo et al., 2011; Martins, Zerbini & Medina, 2019). Existe a recomendação de seguir investigando de que forma essa variável atua como moderadora do Impacto do Treinamento no Trabalho (Bell et. al, 2017; Aguinis & Kraiger, 2009) para explicar as condições em que um efeito ou relação é suscetível de estar presente e, provavelmente, ser mais forte.

Considerando a relevância das variáveis apresentadas para a área de TD&E, bem como as recomendações da literatura, o presente estudo tem como objetivo verificar as relações de

mediação e moderação envolvidas na relação entre os indicadores de Efetividade de Treinamento (Impacto do Treinamento em Amplitude, Impacto do Treinamento em Profundidade e Mudança Organizacional) e as variáveis Estratégias de Aprendizagem, Suporte à Transferência de Treinamento e Reações aos Procedimentos Instrucionais.

Método

Curso-Alvo

O curso avaliado foi o “*Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério – PEB I*”, também chamado de “*Curso de Ingressantes PEB I*”, de caráter semipresencial, com o objetivo de proporcionar um panorama da estrutura da SEE-SP, de sua política educacional e do currículo aplicado em suas escolas a todos os profissionais aprovados e empossados por concurso. Essa ação de formação contempla os professores ingressantes provenientes de concursos para provimento de 59.000 cargos de Professor Educação Básica. De acordo com o site da Secretaria (<http://www.rededosaber.sp.gov.br>), a primeira edição do curso foi realizada ao longo dos anos letivos de 2015 e 2016 e até 2018, foram realizadas 5 edições. Maiores detalhes são encontrados na Tabela 1.

Tabela 1: Características formais do curso-alvo.

Curso Específico de Formação de ingressantes nas classes docentes do Quadro Magistério – PEB I,

Características	<ul style="list-style-type: none">▪ Semipresencial▪ Autoinstrucional▪ Ofertado via Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP (AVA-EFAP).
Estrutura	<ul style="list-style-type: none">▪ 2 Etapas, sendo:<ul style="list-style-type: none">• Etapa 1: 5 módulos

	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa 2: 10 módulos
Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferecer formação continuada aos ingressantes aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Professor Educação Básica I, nomeados segundo publicação em DOE e em exercício.
Etapa 1: Fundamentos Básicos	
Público-alvo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério – PEB I ▪ Reprovados na Etapa 1 – Fundamentos Básicos – em alguma edição anterior, mesmo que tenham participado parcial ou integralmente do Encontro Presencial.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 120 horas, sendo: <ul style="list-style-type: none"> • 1 encontro presencial na Diretoria de Ensino, de 4h • 116h de atividades a distância
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o perfil previsto para os educadores em suas diferentes funções na SEE-SP; ▪ Divulgar os Programas da pasta da SEE-SP; ▪ Apresentar a estrutura e a organização da SEE-SP, bem como a articulação entre as instâncias que a compõem; ▪ Orientar o cursista sobre as diversas disciplinas e quanto à aplicação do Currículo da SEE-SP e a suas concepções, seus conteúdos e suas metodologias de aprendizagem; ▪ Complementar a formação dos professores ingressantes no que diz respeito à gestão e às práticas pedagógicas; ▪ Possibilitar a vivência de situações pedagógicas, considerando-se as peculiaridades, quer sejam regionais ou locais,

	<p>por meio da reflexão sobre a gestão da escola, da aula, das situações de aprendizagem e das metodologias propostas nos materiais de trabalho disponibilizados pela SEE-SP.</p>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar, no mínimo, 75% do total das atividades avaliativas propostas; para isso, o cursista deverá realizar, no mínimo, 13 atividades, num total de 17; ▪ Ter, no total de atividades avaliativas propostas, média de aproveitamento com conceito Satisfatório. ▪ As atividades avaliativas consistirão em: <ul style="list-style-type: none"> • Quinze blocos de questões objetivas, validadas pelo próprio sistema; • Dois registros de presença no Encontro Presencial (entrada e saída). • São apresentados exercícios de fixação ao final de cada unidade dos módulos (domínio cognitivo/nível conhecimento e compreensão)
Etapa 2: Ensino em Foco	
Público-alvo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovados na Etapa 1 – Fundamentos Básicos ▪ Reprovados na Etapa 2 – Ensino em Foco
Carga Horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 240 horas divididas em: <ul style="list-style-type: none"> • 2 encontros presenciais na Diretoria de Ensino, de 4h cada • 232h de atividades a distância no AVA-EFAP
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o perfil previsto para os educadores em suas diferentes funções na SEE-SP; ▪ Conhecer os Programas da pasta da SEE-SP; ▪ Orientar o professor ingressante, quanto à aplicação do Currículo da SEE-SP e suas

concepções, seus conteúdos e suas metodologias de aprendizagem;

- Complementar a formação específica dos professores ingressantes no que diz respeito à gestão pedagógica e às práticas pedagógicas específicas ao segmento de ensino;

- Aprofundar os estudos em relação às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais, assim como as situações necessárias para a propositura da recuperação das aprendizagens dos alunos para a garantia de aprendizagem;

- Possibilitar a vivência de situações pedagógicas, considerando peculiaridades regionais/locais, por meio da reflexão sobre a gestão da escola, da sala de aula, das situações de aprendizagem e das metodologias propostas nos materiais de trabalho disponibilizados pela SEE-SP.

Avaliação

- Realizar, no mínimo, 75% do total das atividades avaliativas propostas;

- Ter média de aproveitamento com conceito Satisfatório, no total de atividades avaliativas propostas.

- As 14 atividades avaliativas consistirão em:

- Dez blocos de questões objetivas com autocorreção pelo AVA-EFAP;

- Quatro registros de presença nos Encontros Presenciais, sendo 2 registros de entrada e 2 registros de saída.

- São apresentados exercícios de fixação ao final de cada unidade dos módulos (domínio cognitivo/nível conhecimento e compreensão)

- O aproveitamento será calculado pela média do total das atividades avaliativas. Atividades

não enviadas e ausências no registro de frequência dos EP serão consideradas com conceito 0 (zero).

Fonte: AVA (EFAP).

Participantes

Participaram 793 egressos do “*Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério – PEB I*”. As informações coletadas mostram que a maioria dos professores é do sexo feminino (95,4%), com Ensino Superior Completo (45,8%) e com experiência anterior em cursos ofertados a distância (77,4%). Possuem, em média, 40 anos de idade (DP = 9,28), sendo 42 anos a idade mais frequente, 23 anos a mínima e 67 anos, a máxima. A Diretoria de Ensino que possui mais participantes é a Sul 3 (7,8%). Nesse quesito, vale destacar a amplitude do estudo: 41 Diretorias de Ensino tiveram representação, que por sua vez representam 45% de todas as Diretorias do Estado de São Paulo. Nota-se representantes da Capital do Estado e das cidades do interior. Ademais, a pesquisa contou com participação de Coordenadores Pedagógicos, Vice-Diretores e Diretores, porém, a porcentagem desses participantes, se comparada aos professores, é baixa ($\Sigma\%=3,2\%$).

Instrumentos de Medida

Os instrumentos de medida utilizados na pesquisa são apresentados na Tabela 2. As escalas apresentadas foram desenvolvidas em estudos anteriores, nos quais houve a verificação de evidências de validade das mesmas. Todas são psicometricamente válidas e confiáveis, apresentando índices de consistência interna considerados bons ou excelentes.

Tabela 2. Resumo das informações sobre os instrumentos utilizados na pesquisa.

Instrumento	Escala(s) Obtidas	Nº de itens	Alfa	Cargas fatoriais	
				Mínima	Máxima
Estratégias de Aprendizagem (Zerbini & Abbad, 2008; Martins, Zerbini e Medina, 2018b)	Cognitivas/Busca de Ajuda	08	0,85	0,35	0,76
	Controle da Emoção	03	0,80	0,69	0,85
	Elaboração/Aplicação Prática	05	0,84	-0,30	-0,83
	Controle da Motivação	03	0,81	-0,50	-0,88
Reação aos Procedimentos					
Instrucionais (Zerbini & Abbad, 2009; Martins, Zerbini e Medina, 2018a)	Unifatorial	09	0,92	0,65	0,81
Suporte à Transferência de					
Treinamento (Martins, Zerbini e Medina, 2018c)	Suporte de Supervisores	06	0,95	0,83	0,89
	Suporte Psicossocial	06	0,93	-0,70	0,92
	Suporte Material	02	0,85	0,86	0,87
Impacto do Treinamento em					
Amplitude no Trabalho (Pilati & Abbad, 2005, Martins, Zerbini e Medina, 2019)	Unifatorial	07	0,89	0,62	0,86
Percepção de Mudança Organizacional					
atribuída à ação educacional (Picchi, 2010)	Percepção de Mudança Organizacional Radical	16	0,96	0,48	0,99
	Percepção de Mudança Organizacional Incremental	17	0,86	0,36	0,73

O instrumento de Impacto de Treinamento em Profundidade foi construído exclusivamente para esse estudo. Foram utilizados, nesse processo de construção, os objetivos instrucionais específicos de cada etapa do curso, bem como o objetivo geral. Para a construção desse instrumento, foram seguidas as recomendações de Zerbini et al. (2012) para a construção de escalas de transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. A Tabela 3 apresenta as principais modificações advindas da validação semântica e por juízes do instrumento de Impacto do Treinamento no Trabalho em Profundidade. Percebe-se que o instrumento, anteriormente construído com 17 itens, passou a constituir-se com 16 itens, sofrendo alterações em 8 deles.

Tabela 3: Validação semântica e por juízes do instrumento de Impacto do Treinamento no Trabalho em Profundidade.

Item original	Após validação
2. Realizo uma gestão pedagógica na minha rotina de trabalho, administrando a Proposta Pedagógica, currículo, planejamento de aula, avaliação e recuperação de aprendizagem.	Realizo minha rotina de trabalho pautada na gestão de sala de aula, a qual é construída tendo como base, principalmente, o plano político pedagógico da escola, o currículo do Estado de São Paulo, o planejamento de aula, avaliação da aprendizagem dos alunos e plano de recuperação da aprendizagem.
6. Aplico técnicas de ensino que possibilitam a garantia da aprendizagem.	Aplico técnicas de ensino que possibilitam a garantia da aprendizagem.
7. Atuo de acordo com o perfil esperado para os educadores da SEE-SP.	<i>Item excluído</i>
8. Aplico os Programas da Pasta da SEE-SP na minha rotina de trabalho.	Aplico os Programas Implementados pela SEE-SP na minha rotina de trabalho.

11. Avalio a qualidade da gestão da escola, ao verificar se as ações desenvolvidas na escola estão articuladas com a Proposta Pedagógica.	Avalio a qualidade da gestão da escola, ao verificar se as ações desenvolvidas na escola estão articuladas com o Plano Político Pedagógico.
12. Utilizo novas situações de aprendizagem juntamente aos meus alunos.	Utilizo situações de aprendizagem adicionais àquelas propostas nos cadernos do professor/aluno.
14. Administro situações de aquisição de conhecimento, avaliação e recuperação da aprendizagem em sala de aula.	Utilizo metodologia de aquisição de conhecimento, avaliação e recuperação da aprendizagem em minhas aulas.
16. Aplico novas metodologias de ensino, ao organizar situações de aprendizagem em que os alunos participem ativamente como protagonistas.	Aplico metodologias de ensino e situações de aprendizagem que promovam o protagonismo dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.
17. Avalio as perspectivas de atuação presentes na minha formação.	Reconheço os conteúdos trabalhados na formação em minha atuação cotidiana.

O instrumento de Estratégias de Aprendizagem foi aplicado em ambientes de trabalho e contextos universitários, como cursos técnicos profissionalizantes, treinamentos a distância, cursos de qualificação profissional a distância e contexto de ensino superior híbrido e a distância (Versuti, Andrade & Zerbini, 2019). O instrumento utilizado para este estudo foi utilizado e adaptado por Martins, Zerbini e Medina (2018a) para treinamentos a distância em ambientes corporativos.

O questionário de Reação aos Procedimentos Instrucionais passou por adaptação e verificação de evidências de validade em Martins, Zerbini e Medina (2018b) e apresentou uma versão com 5 itens que avaliam a satisfação dos participantes com relação à qualidade dos procedimentos do curso (exemplos de itens: “Programação das atividades”, “Recursos didáticos virtuais disponíveis (fóruns, chats, etc.)”, “Interação interpessoal entre participantes”). O instrumento de Suporte à Transferência utilizado por Martins, Zerbini e Medina (2018c) é composto por 8 itens, associados a uma escala *Likert* de frequência de 5 pontos (1-nunca a 5-sempre), que mensuram o suporte psicossocial oferecido por supervisores e colegas e o suporte material fornecido pela organização à aplicação no trabalho das novas competências aprendidas em treinamento. O instrumento de Impacto de Treinamento em Amplitude foi construído e validado por Pilati e Abbad (2005), novamente validado por Martins, Zerbini e Medina (2019) que corroboraram em seu estudo a estrutura unifatorial do instrumento, porém, com um número menor de itens (12 no primeiro estudo e 07 no estudo atual).

O instrumento utilizado nesse estudo para mensurar Mudança Organizacional foi adaptado a partir do instrumento elaborado por Picchi (2010). A autora usou como base o instrumento de Domingos (2009) denominado Percepção de Mudança Organizacional Transacional e Transformacional e foram realizadas adaptações, bem como verificadas evidências de validade. No presente capítulo, o instrumento foi transformado em uma escala *Likert* de 5 pontos seguindo a tendência da literatura. Vale destacar que nesse estudo não foram realizadas análises fatoriais confirmatórias deste instrumento em específico. Após firmar parceria de pesquisa com a organização participante, algumas modificações nos instrumentos foram necessárias para adequarem-se à realidade organizacional e às características específicas do treinamento avaliado, como por exemplo, a substituição da palavra “organização” por “escola” no instrumento de Mudança Organizacional. Após essas alterações, os instrumentos passaram

por validação semântica e por juízes junto à organização parceira, visando a avaliação dos itens em relação à clareza, compreensão e precisão, bem como avaliar as instruções e a adequação do instrumento produzido ao público-alvo.

Procedimento de Coleta de Dados e Cuidados Éticos

A coleta de dados nesse estudo foi realizada totalmente a distância, por meio da *internet*, fazendo uso de uma ferramenta gratuita do Google (*GoogleForms*). Através da plataforma, os instrumentos foram transformados em questionário para serem administrados de forma *online* pelos participantes da pesquisa. A pesquisa ficou no ar por 2 meses, determinado pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que, segundo a própria experiência com pesquisas anteriores, informou que o retorno tende a zero depois desse período.

No que tange aos aspectos éticos para a realização de pesquisa, pontua-se que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) (CAAE nº 95854418.5.0000.5407).

Procedimentos de Análise de Dados

As análises de mediação e moderação visaram explorar e antecipar os principais moderadores e mediadores das relações entre as variáveis antecedentes do modelo e as variáveis dependentes IP, IA e MO. As análises foram realizadas mediante a utilização do procedimento PROCESS no SPSS (Hayes, 2013), que permite observar: 1) Se há efeitos diretos positivos das variáveis mediadoras na relação entre VI e VD; 2) Se o efeito mediador é significativo (observado pelo intervalo de confiança, determinado entre LL e UL); 3) Se há efeitos indiretos positivos da variável mediadora sobre as VIs através do aumento das VDs.

Esse método se demonstra vantajoso por facilitar a estimação de efeitos indiretos com o método *bootstrap* para obter os intervalos de confiança, além de ser robusto a violações de normalidade multivariada e ter a distribuição baseada em dados empíricos.

Resultados

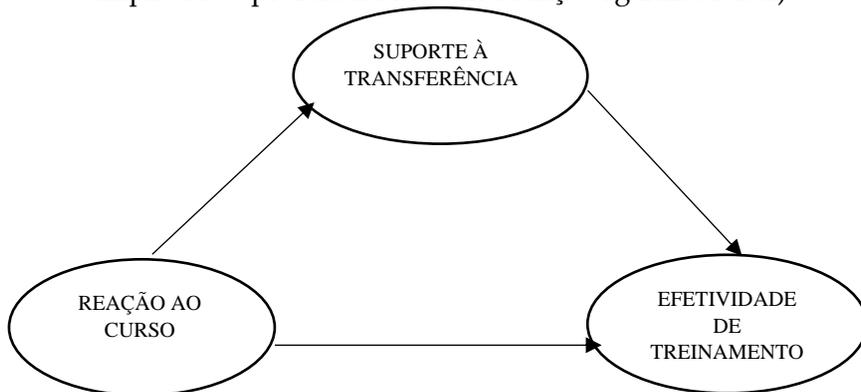
Hipóteses Mediadoras

Uma das lacunas presentes no estudo de Martins, Zerbiní e Medina (2019) está relacionada a investigação do papel mediador da variável de Suporte a Transferência (ST) nas relações com as variáveis de Efetividade de Treinamento. Visando suprir essa lacuna, essa variável foi investigada em sua mediando a relação preditiva entre a variável Reação aos Procedimentos Instrucionais (RP) e as variáveis de Efetividade de Treinamento [Impacto do Treinamento em Amplitude (IA) e Profundidade (IP) e Mudança Organizacional (MO)]. Adicionalmente, investigou-se as relações de mediação das Estratégias de Aprendizagem (EA). Sendo assim, as mesmas foram inseridas como mediadoras na mesma relação preditiva explanada. A seguir, apresenta-se os modelos de mediação investigados, bem como os resultados obtidos.

Mediação da Variável Suporte à Transferência de Treinamento

A Figura 1 apresenta o modelo com a inserção da variável mediadora.

Figura 1. Modelo da variável mediadora suporte a transferência de treinamento entre reação aos procedimentos instrucionais e efetividade do treinamento (mensurada por impacto em amplitude e profundidade e mudança organizacional)



A Tabela 4, por sua vez, demonstra os resultados obtidos através do PROCESS.

Tabela 4. Resultados para mediação simples de suporte a transferência sobre reação aos procedimentos instrucionais e variáveis de efetividade de treinamento (IP, IA e MO).

M	Y	N	Efeitos diretos (β)			Efeitos indiretos (ab)	95% CI		k ²
			a	b	c'		LL	UL	
SS	IP	60 2	0,86 **	0,06 **	0,15 **	0,05	+0,01 98	+0,08 89	0,0 5
	IA	68 1	0,86 **	0,16 **	0,32 **	0,14	+0,10 23	+0,21 19	0,1 2
	MO	66 3	0,85 **	0,25 **	0,14 **	0,21	+0,15 19	+0,29 40	0,1 4
SC	IP	59 8	0,66 **	0,11 **	0,12 **	0,07	+0,04 09	+0,10 86	0,0 7
	IA	67 7	0,21 **	0,67 **	0,31 **	0,14	+0,09 71	+0,20 40	0,1 2

	M	66	0,66	0,31	0,13		+0,14	+0,29	0,1
	O	0	**	**	*	0,21	75	81	4
S M	IP	60	0,80	0,07	0,14		+0,03	+0,09	0,0
		5	**	**	**	0,06	18	73	6
	IA	68	0,78	0,11	0,37		+0,05	+0,13	0,0
		5	**	**	**	0,08	45	00	7
	M	66	0,78	0,19	0,21		+0,10	+0,20	0,1
	O	8	**	**	**	0,15	17	43	0

Notas: X=RP; XM=a; MY=b; XY=c'. ** $p < 0,000$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$. Modelo 4, método Bootstrap CI (bias corrected), número de amostras bootstrap = 5000. BootLLCI=lower limit; BootULCI=upper limit. κ^2 = Kappa-squared (Preacher & Kelly, 2011)

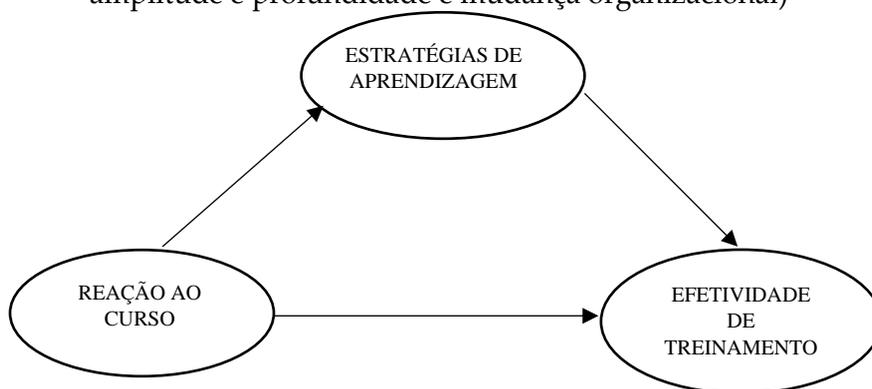
Além dos efeitos diretos positivos observados, pode-se concluir que Suporte à Transferência de Treinamento (representado pelo apoio de colegas, supervisores e material) possui um efeito indireto positivo sobre Impacto de Treinamento no Trabalho em Amplitude e Profundidade e Mudança Organizacional, por meio do aumento de RP (reação aos procedimentos instrucionais), confirmando o seu papel mediador – o efeito ab é significativo (o valor 0 não se encontra dentro do intervalo de confiança de 95%, que pode ser observado pelos sinais positivos de LL e UL).

A partir desses resultados, pode-se concluir que a satisfação dos participantes com o curso depende da percepção de suporte à transferência; em outras palavras, os recursos materiais recebidos pela escola e o suporte recebido por companheiros de trabalho (supervisores ou colegas) influenciam na opinião dos professores quanto aos aspectos formais do curso e, por conseguinte, na ocorrência de impacto e de mudança organizacional. A explicação de impacto e de mudança tem relação com ambas variáveis [ST e RP]; adicionalmente, a contribuição da satisfação com os procedimentos instrucionais passa pelo suporte à transferência.

Mediação da Variável Estratégias de Aprendizagem

A seguir, apresenta-se o modelo com a inserção da variável mediadora (Figura 2).

Figura 2. Modelo da variável mediadora estratégias de aprendizagem entre reação aos procedimentos instrucionais e efetividade do treinamento (mensurada por impacto em amplitude e profundidade e mudança organizacional)



Na Tabela 5, são apresentados os resultados obtidos por meio do PROCESS.

Tabela 5. Resultados para mediação simples de estratégias de aprendizagem sobre reação aos procedimentos instrucionais e variáveis de efetividade de treinamento (IP, IA e MO).

M	Y	N	Efeitos diretos (β)			Efeitos indiretos (ab)	95% CI		k ²
			a	b	c'		LL	UL	
EA 1	IP	60 7	0,28 **	0,11 **	0,16 **	0,03	+0,09 66	+0,24 14	0,0 3
	IA	68 6	0,28 **	0,08 **	0,44 **	0,25	+0,00 52	+0,05 23	0,0 2
	MO	66 9	0,28 **	0,12 **	0,33 **	0,03	+0,01 42	+0,01 14	0,0 2

EA 2	IP	58 3	0,36 **	0,32 **	0,09 *	0,11	+0,08 08	+0,16 12	0,1 1
	IA	65 7	0,37 **	0,34 **	0,34 **	0,12	+0,07 86	+0,18 14	0,1 1
	MO	64 2	0,37 **	0,30 **	0,25 **	0,11	+0,05 53	+0,17 78	0,0 7
EA 3	IP	59 4	0,32 **	0,12 **	0,17 **	0,03	+0,02 04	+0,06 29	0,0 4
	IA	67 0	0,33 **	0,21 **	0,40 **	0,07	+0,04 33	+0,11 65	0,0 6
	MO	65 4	0,34 **	0,29 **	0,26 **	0,10	+0,06 42	+0,15 29	0,0 7
EA 4	IP	60 0	0,31 **	0,12 **	0,16 **	0,04	+0,01 99	+0,07 09	0,0 4
	IA	67 7	0,33 **	0,17 **	0,41 **	0,05	+0,02 95	+0,09 86	0,0 5
	MO	66 0	0,34 **	0,15 **	0,30 **	0,05	+0,02 19	+0,10 19	0,0 3

Notas: EA1: Controle da emoção, EA2: Elaboração e Aplicação Prática, EA3: Estratégias Cognitivas e Busca de Ajuda, EA4: Controle da motivação. X=RP; XM=a; MY=b; XY=c'. ** $p < 0,000$; * $p < 0,05$; + $p < 0,10$. Modelo 4, método Bootstrap CI (bias corrected), número de amostras bootstrap = 1000. BootLLCI=*lower limit*; BootULCI=*upper limit*. κ^2 = Kappa-squared (Preacher & Kelly, 2011)

Além dos efeitos diretos positivos observados, pode-se concluir que a variável Estratégias de Aprendizagem (representada pelas estratégias de controle da emoção, elaboração e aplicação prática, cognitivas e busca de ajuda e controle da motivação) possui um efeito indireto positivo sobre Impacto de Treinamento no Trabalho em Amplitude e Profundidade e Mudança Organizacional, através do aumento de RP (reação aos procedimentos instrucionais), confirmando o seu papel mediador – o efeito ab é significativo (o valor 0 não se encontra dentro do intervalo de confiança de 95%, que pode ser observado pelos sinais positivos de LL e UL).

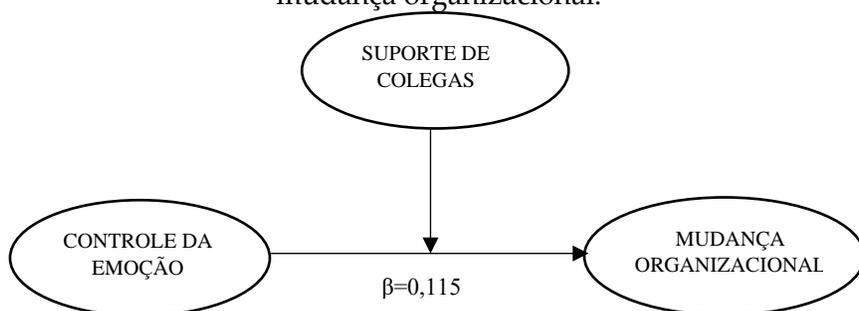
Os resultados obtidos permitem concluir que a satisfação dos participantes com o curso depende da utilização das estratégias de aprendizagem; ou seja, as habilidades cognitivas e comportamentais utilizadas pelos professores durante o curso visando o sucesso da aprendizagem influencia na opinião dos professores quanto aos aspectos formais do curso e, por conseguinte, na ocorrência de impacto e de mudança organizacional. A explicação de impacto e de mudança tem relação com ambas variáveis [EA e RP]; adicionalmente, a contribuição da satisfação com os procedimentos instrucionais passa pelas estratégias de aprendizagem.

Hipóteses Moderadoras

Os autores Aguinis e Kraiger (2009) recomendam que é necessário seguir investigando de que forma o Suporte à Transferência de Treinamento atua como moderador do impacto do treinamento no trabalho. Visando cumprir essa lacuna, essa variável foi inserida em um modelo de moderação entre Reação aos Procedimentos Instrucionais e os indicadores de Efetividade de Treinamento (Impacto do Treinamento em Amplitude e Profundidade e Mudança Organizacional). A de moderação de Suporte a Transferência na relação entre Estratégias de Aprendizagem e Impacto de Treinamento no Trabalho já foi testada por Martins, Zerbini e Medina (2019), e foi incluída nesse estudo com um novo indicador de Efetividade de Treinamento: a Mudança Organizacional. Martins, Zerbini e Medina (2019) demonstram também o efeito moderador das Reações aos Procedimentos instrucionais, sendo assim, a variável foi inserida nesse estudo em um modelo de moderação entre Suporte à Transferência e os indicadores de Efetividade de Treinamento, e adicionalmente, entre Estratégias de Aprendizagem e os indicadores de Efetividade de Treinamento. Por fim, para completar as possibilidades de moderação, as Estratégias de

Aprendizagem foram inseridas em modelos de moderação tanto entre Reação e Efetividade, quanto Suporte e Efetividade. Entre todas as possibilidades testadas, apenas um efeito moderador demonstrou-se significativo, e será apresentado a seguir.

Figura 3. Efeito moderador de suporte psicossocial de colegas sobre as estratégias autorregulatórias de controle da emoção e a mudança organizacional.



Após as análises realizadas nos PROCESS, pode-se concluir que o suporte de colegas modera o efeito de EA1 sobre MO ($\beta=0,11$; $p<0,05$), ou seja, para os participantes que percebem o suporte de colegas para transferir no trabalho as competências adquiridas no curso, aumentam-se os efeitos de EA1 sobre a Mudança Organizacional (MO). Para os participantes do treinamento com médias – escala de 5 pontos – baixas (SC=3,01; 95% CI = [+0,0138; +0,0173]), moderadas (SC=3,87; 95% CI = [+0,0191; +0,1753]) ou altas (SC=4,73; 95% CI = [+0,0773; +0,3151]) em suporte de colegas, EA1 teve efeito positivo sobre MO.

As estratégias de controle da emoção foram preditoras mais fortes de mudança organizacional quando os níveis de percepção de suporte de colegas foram mais elevados do que quando foram mais baixos, ainda que essa diferença seja pouco pronunciada. Isso aponta que quanto mais intensa for a percepção de SC no ambiente de trabalho, mais intensa é a percepção sobre as mudanças ocorridas nos processos organizacionais em função do treinamento ofertado distância (MO), de acordo com os egressos.

Discussão

Os achados apresentados no presente capítulo indicaram uma única variável moderadora na relação com os indicadores de efetividade: o suporte de colegas media a relação entre as estratégias de controle da emoção e a mudança organizacional. Ou seja, foi destacado o papel de potencializador do suporte percebido pelos colegas na predição das estratégias de aprendizagem autorregulatórias para mudança organizacional. As relações de mediação e moderação, segundo Martins, Zerbini e Medina (2019), ainda não muito escassas na área de avaliação de TD&E, especialmente no que se refere a estudos nacionais. Sendo assim, esse estudo possibilitou uma grande contribuição na testagem dessas relações.

Além disso, utilizar uma análise de moderação em um processo de mudança organizacional é de extrema relevância para compreender melhor as alterações nos processos organizacionais após a realização de treinamentos.

O suporte oferecido pela organização, bem como pelos colegas e supervisores para transferir para o ambiente de trabalho as competências adquiridas em curso teve influência na satisfação dos participantes com os procedimentos instrucionais e, por conseguinte, nos indicadores de efetividade de treinamento. A explicação da efetividade (impacto em profundidade e amplitude e mudança organizacional) possui relação com ambas variáveis, sendo que a opinião dos participantes sobre os procedimentos instrucionais passa pela percepção do suporte à transferência. Desse modo, confirma-se a hipótese de que os procedimentos instrucionais e os indicadores de efetividade de treinamento são mediados pela variável suporte a transferência de treinamento. Esse achado segue a recomendação da literatura de estudar a forma como o suporte a transferência atua na efetividade de treinamento (Abbad et al., 2012; Joo et al., 2011; Martins, Zerbini & Medina, 2019).

As hipóteses mediadoras e moderadoras visaram aprofundar metodologicamente a investigação acerca da efetividade de treinamento em cursos ofertados a distância. São capazes de aprofundar as análises acerca das mudanças organizacionais e comportamentais decorrentes de uma ação educacional. No que se refere à mediação, o presente estudo confirmou a presença da mediação da variável de suporte à transferência na relação entre a reação dos procedimentos instrucionais os indicadores de efetividade de treinamento. Ficou demonstrado a influência do suporte psicossocial de colegas e supervisores e do suporte material na explicação das variáveis de efetividade, o que confirma mais uma vez a necessidade de manter essa variável em estudos futuros. O mesmo acontece com a variável estratégias de aprendizagem, que mediou a relação entre reação aos procedimentos instrucionais e os indicadores de efetividade de treinamento, quem também teve sua importância destacada, corroborando os estudos de Zerbini e Abbad (2010), que destacam a importância das características dos cursistas na efetividade de treinamento.

Em relação especificamente a esse contexto de estudo, é importante destacar sua importância no cenário atual. Os autores Pino e Zuin (2012) afirmam que a cultura digital se dissemina de forma cada vez mais acelerada, determinando importantes transformações radicais nos processos formativos dos professores. Desta forma, esse estudo contribuiu, dentro da área de TD&E, a compreender um pouco mais sobre a forma com que acontece essa formação de professores.

Conclusões

As contribuições teórico-metodológicas estão relacionadas aos métodos sofisticados de análises de dados quantitativos, ou seja, as relações de mediação e moderação. Tais análises possibilitaram ampliar os achados empíricos presentes na literatura. Adicionalmente, foram inseridas variáveis que avaliam mudanças

a nível individual e organizacional, aprofundando a análise do Impacto do Treinamento no Trabalho. Por fim, responderam ao questionário professores de grande parte do Estado de São Paulo, que pertenciam a diferentes escolas, com diferentes realidades, o que facilita a réplica desse estudo em contextos escolares.

Por fim, as implicações práticas são as novas orientações para pesquisadores e profissionais da área de avaliação de programas de TD&E. Os principais destaques e orientações estão na importância da mensuração das reações aos procedimentos instrucionais, uma vez que ele apresenta-se muito relevante na explicação da efetividade de treinamento; na identificação das estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos cursistas, para que o seu uso possa ser incentivado, aumentando a aprendizagem; na mensuração do suporte a transferência, bem como a criação de estratégias pela organização ou área de Recursos Humanos/Gestão de Pessoas para que esse suporte esteja presente, uma vez que ele é importante para garantir a efetividade de treinamento; na junção de impacto de treinamento em amplitude e profundidade com mudança organizacional, garantindo assim uma avaliação a nível de comportamento específico no cargo, comportamento global e mudanças na organização.

Recomenda-se para as pesquisas futuras a replicação dessa pesquisa, incluindo suas hipóteses, nos mais diferentes contextos organizacionais, especialmente aos submetidos a ações educacionais ofertadas a distância. Considerando a crescente presença e importância das ações educacionais ofertadas a distância, inclusive para colaboradores no contexto escolar, a testagem de modelos empíricos pode auxiliar no planejamento, implementação e avaliação dessas ações. Espera-se que esse estudo possa colaborar com a área de avaliação e programas de TD&E na modalidade a distância.

Referências

- Abbad, G. S., Pilati, R., Borges-Andrade, J. E. & Sallorenzo, L. (2012). Impacto do treinamento no trabalho: medida em amplitude. In G. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade & R. Vilas-Boas (Orgs.), *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação* (pp. 145-162). Porto Alegre: Artmed
- Abbad, G., Sallorenzo, L. H., Coelho, F. A., Zerbini, T., Vasconcelos, L., & Todeschini, K. (2012). Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: G. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, R. Vilas-Boas (Orgs.), *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação* (pp. 127-146). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Gama, A. L., & Borges-Andrade, J. E. (2000). Treinamento: Análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(3), 25-45. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-6552000000300003>
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 Years of Training and Development Research: What We Know and Where We Should Go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305-323. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>
- DeRouin, R. E., Fritzsche, B. A., & Salas, E. (2005). E-learning in organizations. *Journal of Management*, 31(6), 920-940. **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Domingos, S. G. (2009). Influência dos fatores de capacidade organizacional na percepção de mudanças. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

- Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L. (2012). Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. In: G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, R. Vilas-Boas (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: Ferramentas para gestão de pessoas* (pp. 20-35). Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, I. A., & Mourão, L. (2012) Medidas de Impacto de TD&E: o nível da mudança organizacional. In: Abbad, G., Mourão, L., Meneses, P. P. M., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E., & Vilas-Boas, R. (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas* (pp. 163-176). Porto Alegre: Artmed.
- Garavan, T. N., Carbery, R., O'Malley, G., & O'Donnell, D. (2010). Understanding participation in e-learning in organizations: A largescale empirical study of employees. *International Journal of Training and Development* 14(3), 155-168. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2010.00349.x>
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Hayes, A. F. (2013). *Methodology in the social sciences. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Iglesias, M; & Salgado, J. F. (2012). Effectiveness of Occupational Training Through Videoconferencing: Comparison with Classroom Training and Individual Differences. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(3), 183-188. <http://dx.doi.org/10.5093/tr2012a15>.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Park, S. Y. (2011). Investigating the structural relationships among organizational support, learning flow, learners' satisfaction and learning transfer in corporate e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 973-984.
- Lupepso, M.; & Sá, R. A. (2018). Estado do conhecimento na educação a distância: repensando a formação docente inicial e continuada. *Revista Intersaberes*, 13(28), 22-36. **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**

- Malvezzi, S. (2015). The history of training. In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. Santos & S. Malvezzi (Eds.), *The wiley blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement* (pp. 13-31). Chichester: John Wiley & Sons.
- Martins, L. B.; Zerbini, T.; & Medina, F. J. (2019). Impact of online training on behavioral transfer and job performance in a large organization. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(1), 27-37. <https://dx.doi.org/10.5093/jwop2019a4>
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2015). Evidências de validade de instrumentos de reações no ensino superior à distância. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (Rio de Janeiro)*, (15)1, 116-134. Recuperado em janeiro 8, 2020, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v15n1/v15n1a08.pdf>
- Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2018a). Course reaction scale in E-Learning: Adaptation and factor structure. *Revista Psicologia: Teoria e Prática – Mackenzie*, 20(1), 223-234. **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2018b). Learning strategies scale: adaptation to Portuguese and factor structure. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(12), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1186/s41155-018-0092-1>
- Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2018c). Estrutura Fatorial e Propriedades Psicométricas da Escala de Suporte à Transferência de Treinamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(3452), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3452>.
- Mill, D.; Dias-Trindade, S.; & Moreira, J. A. (2019). Subsídios para a Educação a Distância como Campo Investigativo. *EducaOnline*, 13(1), 79-98. Recuperado em janeiro 8, 2020, de **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Picchi, T. C. (2010). *Educação Corporativa: Ajuste com sistemas de Gestão de Pessoas e Resultados de Treinamento nos níveis Individual e Organizacional*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Recuperado em janeiro 8, 2020, de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7303/1/2010_ThaisdaCostaPicchi.pdf

- Pino, I., & Zuin, A. A. S. (2012). A cultura digital e a formação dos professores: uma questão em debate. *Educação & Sociedade*, 33(121), 967-972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000400002>
- Pilati, R. & Abbad, G. S. (2005). Análise fatorial confirmatória da escala de impacto no treinamento no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 43-51. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722005000100007>
- Prestes, L. P.; Bos, A. S.; Castro, P.; & Pizzato, M. (2019). Aplicação e avaliação do moodle como tecnologia complementar na capacitação de professores. *Brazilian Journal of Development*, 5(4), 2734-2746. Recuperado de: <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/1363>
- Raymond, A. N., Clarke, A. D. M. & Klein, H. J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century Workplace. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav*, 1, 4.1-4.31. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- Umekawa, E. E. R., & Zerbini, T. (2015). Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, (15)2, 188-200. <https://doi.org/10.17652/rpot/2015.2.517>
- Versuti, F. B.; Andrade, R. B. N. M.; & Zerbini, T. (2019). Estratégias de Aprendizagem em Cursos Ofertados à Distância: Diferença entre Cursos de Licenciatura e Extensão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e35314. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e35314>
- Zerbini (2017) *Avaliação e Efetividade de Ações Educacionais ofertadas a Distância: Importância, Resultados de Pesquisa e Tendências*. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Zerbini, T. & Abbad, G. (2008). Estratégias de Aprendizagem em Curso a Distância: Validação de uma Escala. *Psico-USF*, 13(2), 177-187. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712008000200005>
- Zerbini, T. & Abbad, G. (2009). Reação aos procedimentos instrucionais de um curso via *internet*: validação de uma escala. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(3), 363-371. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2009000300009>

- Zerbini, T. & Abbad, G. (2010). Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(2), 177-193. Recuperado em 16 de janeiro de 2020, de **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Zerbini, T., Coelho, F. A., Abbad, G. S., Mourão, L., Alvim, S., & Loiola, E. (2012). Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In: G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, R. Vilas-Boas (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: Ferramentas para gestão de pessoas* (pp. 20-35). Porto Alegre: Artmed.

Capítulo 14

Aprendizagem individual e organizacional em contextos de inovação

Flávia Helen Moreira da Silva
Marina Greggi Sticca

Introdução

A importância da aprendizagem no contexto das organizações e trabalho se vincula aos desafios econômicos que atualmente tem demandado de organizações e de indivíduos o desenvolvimento contínuo de competências de modo a assegurar a sobrevivência da organização no mercado (Noe, Clarke, & Klein, 2014). A aprendizagem nas organizações é um fenômeno multinível, ou seja, ocorre no nível individual, das equipes, entre organizações e na própria organização.

No caso de empreendimentos em estágios iniciais, a capacidade de criar valor de mercado depende em grande parte da experiência e da expertise que estão incorporadas nas figuras dos empreendedores (Frese & Gielnik, 2014). Dado que durante os primeiros estágios do crescimento do negócio, o empreendedor e o negócio estão intrinsecamente ligados e o empreendedor é a principal figura de direcionamento da evolução da nova empresa (Ferreira, Oliva, Santos, Grisi, & Lima, 2012), torna-se relevante estudar qual é o impacto de sua aprendizagem no desenvolvimento da empresa, ou seja, como a aquisição de conhecimentos e habilidades ligadas a gestão do negócio produzem a aprendizagem das empresas em estágios iniciais.

As pequenas empresas de base tecnológicas (EBTs) tem seu foco de atividade e diferencial competitivo embasados na tecnologia de produtos ou processos (Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores [ANPROTEC], 2012). Para que possam responder adequadamente às demandas do mercado, necessitam apresentar uma flexibilidade organizacional maior do que as tradicionais micro e pequenas empresas (MPEs). Este cenário também pode demandar a constante adequação do indivíduo às incertezas e mudanças impostas pelo ambiente, adaptação esta que é possibilitada pelo processo de aprendizagem.

A literatura em aprendizagem nas organizações tem se concentrado em organizações bem estabelecidas, hierárquicas, nas quais as rotinas estão em vigor, existem divisões claras entre equipes funcionais e os impactos organizacionais dos microprocessos são difíceis de medir (Corradi, 2013). Isso deixa uma lacuna na compreensão do fenômeno em empresas de escopo pequeno, caracterizadas por estágios iniciais incertos, estruturas relativamente mais horizontais, pequeno número de membros e rotinas embrionárias.

Além disso, são escassos os estudos que visam estabelecer uma articulação entre os processos de aprendizagem nos seus diferentes níveis (Antonacopoulou, 2006; Antonello & Godoy, 2010; Crossan, Maurer, & White, 2011; Loiola & Porto, 2008). O enfoque no âmbito individual de análise produz pouco esclarecimento dos processos através dos quais as competências adquiridas são capazes de promover a aprendizagem organizacional, assim como não são especificados quais são os conhecimentos e habilidades relevantes para produzir tais alterações a níveis organizacionais. No contexto específico das EBTs brasileiras, nota-se que os estudos têm privilegiado suas fases iniciais de criação, enfatizando muito menos a discussão sobre seu crescimento, temática que precisaria ser mais bem compreendida (Santos & Pinho, 2010).

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo foi analisar os processos de mobilização e transferência de competências de empreendedores, para a promoção da aprendizagem organizacional de empresas incubadas de base tecnológica. Em outras palavras, pretende responder às seguintes questões de pesquisa: quais são as principais competências do empreendedores de EBTs? Estas competências são capazes de promover a aprendizagem organizacional das EBTs em fases iniciais?

Os objetivos específicos foram: i). Mapear as competências de empreendedores com startups de base tecnológica incubadas; ii). Descrever os processos de mobilização, socialização e codificação de competências empreendedoras; iii). Identificar quais são as competências mais aplicadas no negócio e os processos de socialização e codificação mais utilizadas em cada uma delas, de acordo com a visão dos empreendedores.

Referencial Teórico

Aprendizagem Humana em Contextos de Trabalho

A aprendizagem é um processo psicológico que resulta em mudanças atitudinais e comportamentais do indivíduo decorrentes da sua interação com outras pessoas e com o ambiente externo (Abbad & Borges-Andrade, 2014). Quando aplicada ao contexto do empreendedorismo, o estudo da aprendizagem ganha um corpo teórico próprio, com definições e modelos voltados ao entendimento considerando as peculiaridades do contexto.

Rae e Carswell (2000) consideram a aprendizagem empreendedora como um processo social contínuo de aprendizagem individual em que as pessoas aprendem com suas próprias experiências e com as dos outros, desenvolvendo as próprias teorias, as quais são aplicadas, adaptadas e aprendidas por outros, em virtude do sucesso que proporcionam. Para Cope (2005), é um processo dinâmico de consciência, reflexão, associação

e aplicação que envolve a transformação de experiência e conhecimento em aprendizagem funcional. Já para Politis (2005) trata-se de um processo contínuo que facilita o desenvolvimento do conhecimento necessário para ter eficácia na criação e gestão de novos negócios. Man (2006) define a aprendizagem empreendedora competente como aquela que busca o aprendizado aprofundado em seu negócio, a capacidade de refletir e se aprimorar a partir da experiência e transferir o que foi aprendido para as práticas atuais da empresa.

Além de processos e resultados individuais de aprendizagem, há outros que ocorrem em níveis coletivos mais abrangentes de análise, intermediários (grupos) e mais amplos (organização e ambiente). A aprendizagem organizacional abrange os processos que transformam a aquisição individual para o nível organizacional, e contribuem para que as organizações adquiram e adotem novas práticas, tecnologias e processos, e se adaptem, abandonando conceitos, processos, conhecimentos e práticas fora do escopo de necessidades da organização, obsoletos ou inadequados (Abbad, Loiola, Zerbini, & Borges-Andrade, 2013).

Aprendizagem Organizacional

A aprendizagem organizacional (AO) pode ser considerada como um processo pelo qual as organizações aprendem, envolvendo sua relação com o meio, dele extraindo observações que incorpora, com o objetivo de manter-se em constante desenvolvimento (Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2008). Está fortemente associada a uma maior competitividade e à implementação de mudanças organizacionais, embora aprendizagem e mudança organizacional consistam em fenômenos distintos (Antonello & Godoy, 2009; Loiola & Bastos, 2003).

Um consenso na literatura aponta que os processos de AO se iniciam nos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo (Antonello, & Godoy, 2010), e a efetivação do conhecimento organizacional

acontece quando ocorre a aplicação, compartilhamento no trabalho e sua difusão na organização (Kim, 1993). Sendo assim, muitas estratégias de desenvolvimento organizacional têm focado no aperfeiçoamento do aprendizado individual. Por outro lado, outros autores argumentam que a aprendizagem organizacional é mais do que o simples acúmulo da aprendizagem de indivíduos, considerando a aprendizagem individual como uma condição necessária, mas não suficiente para a aprendizagem organizacional (Argyris & Schön, 1978).

Não obstante, vários autores apontam que a relação entre os níveis individual e organizacional nos processos de aprendizagem carece de esclarecimento (Antonacopoulou, 2006; Antonello & Godoy, 2009; Crossan, Maurer, & White, 2011; Loiola & Porto, 2008), apesar de assumirem a relevância de seu estudo para a construção de teorias sobre aprendizagem nas organizações e que se reconheça a existência de unidades ou níveis de análise para o fenômeno da aprendizagem nas organizações (Kim, 1993; Pawlowsky, 2001).

Loiola, Neris e Bastos (2006), Loiola e Porto (2008), e Loiola, Pereira e Gondim (2011) propõem um modelo heurístico de AO que incorpora a natureza multinível do fenômeno, focando também a conversão de conhecimentos individuais em conhecimentos organizacionais. De acordo com esse modelo, aprendizagem organizacional envolve o processo de aquisição de conhecimentos pelos indivíduos, a transferência desses conhecimentos para situações de trabalho e a conversão desses conhecimentos, por socialização, disseminação e codificação.

Tais mecanismos de conversão de competências individuais em conhecimentos organizacionais podem ser informais ou formais. Os processos de codificação e socialização são os que permitem a incorporação das competências adquiridas por indivíduos em sistemas, estruturas, processos, rotinas, políticas e estratégias (Bontis, Crossan, & Hulland, 2002; Crossan, Maurer, & White, 2011).

Define-se socialização como um conjunto de práticas promotoras de interação entre os membros da organização, com vistas a favorecer o compartilhamento de competências individuais (Perrot et al. 2014).

É um processo de conversão de AI em AO que busca a transferência de conhecimentos, habilidades e competências de um indivíduo para outro da mesma organização, inclusive podendo ser mediada por ferramentas de comunicação (Loiola & Porto, 2008). Codificação é definida como a prática que promove a permanência na organização de saberes individuais ou de grupos por meio de normas, procedimentos e rotinas, registrados em manuais, projetos, softwares, e outros formatos organizados, sendo necessária para que a aprendizagem dos indivíduos se transforme em conhecimento organizacional (Loiola, Pereira, & Gondim, 2011). Este será o modelo de adotado neste presente estudo como subsídio teórico para a análise dos processos de AO e da articulação entre as competências individuais do empreendedor e os processos através dos quais a AO é promovida nas startups incubadas.

Método

O estudo constitui-se de um delineamento multimétodo, desdobrado em três etapas com estratégias metodológicas específicas, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Etapas e estratégias metodológicas

Etapas	Estratégia metodológica
1) Mapeamento de Competências	Análise documental; revisão de literatura; grupos focais
2) Descrição de processos de mobilização, socialização e codificação	Entrevistas com base em incidentes críticos
3) Identificação das competências mais aplicadas e dos processos de AO	Aplicação dos instrumentos: 1) Questionário de Competências Empreendedoras, e; 2) Escala de Aprendizagem Organizacional

Etapa 1

Na etapa 1 foi realizada uma revisão de literatura para identificar estudos empíricos com modelos de competências empreendedoras. Os modelos encontrados na literatura foram analisados, de forma a embasar a construção de um instrumento de competências de empreendedores de base tecnológica. A redação das competências considerou os pressupostos teóricos, segundo os quais as competências devem expressar os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) necessários para a execução das atividades dos empreendedores, bem como o desempenho observável que é expresso através da mobilização destes CHAs (Carbone, Brandão, Leite & Vilhena, 2009).

Após a construção dos itens, foi realizado um grupo focal com 5 empreendedores convidados em uma incubadora de empresas do interior do estado de São Paulo. O grupo teve como objetivo avaliar a compreensão das competências, a adequação de sua redação, o emprego dos termos presentes, a correspondência das expressões com relação àquelas utilizadas por este grupo específico, e a estrutura das dimensões de competências.

Etapa 2

Foram realizadas quatro entrevistas com empreendedores conduzidas por meio de um roteiro semiestruturado, que foi construído de forma a apreender os eventos críticos de aprendizagem. O objetivo foi de descrever de que forma a aprendizagem individual dos empreendedores contribuiu para que a aprendizagem organizacional fosse efetivada, com enfoque na mobilização das competências individuais e os mecanismos de transferência para o nível organizacional. Os participantes convidados eram empreendedores junto a uma incubadora de empresas de base tecnológica do interior do estado de São Paulo.

Os empreendedores foram perguntados sobre o gatilho que gerou a mudança, o que foi apreendido, como foi aprendido e qual foi a mudança gerada. As entrevistas foram realizadas de forma remota por Skype, tendo em média 1 hora de duração cada. Os entrevistados foram solicitados a relembrar eventos nos quais ocorreram alterações profundas em práticas, estratégias ou políticas das empresas. As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e transcritas na íntegra para posterior análise. As análises qualitativas foram feitas de forma a: a) analisar o processo através do qual as competências individuais são transferidas para o nível organizacional; e b) identificar e caracterizar os mecanismos de codificação e socialização através dos quais as competências são difundidas e absorvidas nas empresas incubadas.

Etapa 3

Foi realizada a aplicação de instrumento disponibilizado online e enviado para incubadoras tecnológicas do país, tendo sido obtida a amostra de 25 empreendedores com startups em incubadoras de base tecnológica. O instrumento foi composto por questões referentes ao empreendedor, como a formação e a sua função na empresa, e algumas características da *startup*, como o tempo de início do negócio, o tempo de incubação, a fase de incubação (pré-residente ou residente), e o setor de atuação. O segundo bloco era composto pelo Instrumento de Competências Empreendedoras que listava as dez competências mapeadas e solicitava ao participante que indicasse o domínio antes e depois da incubação e os níveis de aplicação de cada competência no negócio, de acordo com uma escala Likert de cinco pontos.

O último bloco do instrumento foi composto por uma adaptação da Escala de Aprendizagem Organizacional (EAO) (Correia-Lima, 2017), e avalia a aprendizagem organizacional a partir de 12 itens que se organizam em dois fatores (socialização e

codificação). As escalas existentes de AO na literatura não estimulam a associação das evocações dos entrevistados com experiências concretas de aprendizagem, sendo assim, a escala foi adaptada em seu desenho, sendo mantido os itens originais em termos de conteúdo referentes aos processos de codificação e socialização. A nova estrutura permitia que o respondente assinalasse para cada competência se há a ocorrência, em sua percepção, dos mecanismos de aprendizagem organizacional.

Quanto às características dos participantes desta etapa, 68% eram homens, com idade de 25 a 35 anos (44%), com nível de formação de pós graduação (64%), com empresas com menos de dois anos de incubação (76%). Foram realizadas análises estatísticas descritivas de forma a caracterizar as competências em termos de domínio e aplicabilidade no negócio na percepção dos empreendedores, bem como verificar quais são os mecanismos de codificação e socialização mais empregados pelos empreendedores. Foram calculadas as médias do fator de aplicação do negócio para cada competência, e a frequência de ocorrência dos processos de codificação e socialização.

Aspectos Éticos

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), sob protocolo nº 64323417.0.0000.5407 e os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e seus procedimentos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue aos participantes do estudo, sendo que este documento foi elaborado conforme as diretrizes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, Ministério da Saúde, 2012).

Resultados e Discussão

Competências Empreendedoras

A partir de revisão de estudos, com a utilização das palavras-chave competências empreendedoras (*entrepreneurial competencies*, em inglês), nas bases de dados Psychinfo, Web of Science, Scielo e Proquest, foram levantados estudos empíricos que propuseram modelos, dimensões e categorizações de competências empreendedoras. As dimensões encontradas nos estudos estão compiladas nas grandes categorias descritas no Quadro 2.

Quadro 2. Dimensões de competências empreendedoras mapeadas em revisão de literatura

Categorias de competências	Definições e dimensões da literatura	
Planejamento a curto e longo prazo	Planejar com antecedência, definir metas, planejamento e monitoramento sistemático, capacidade analítica e estratégica, planejamento sistemático	Arafeh, 2016; Kyndt & Baert, 2015; McClelland 1987; Man, 2006
Gestão administrativa	Consciência de potenciais retornos, capacidade de tomar decisões, resolução de problemas, competências de	Arafeh, 2016; Baum, 1994; Chandler & Jansen, 1992; Kyndt & Baert, 2015; Man, 2006; McClelland 1987; Mitchelmore & Rowley, 2010;

	marketing, financeiras, de mercado, da indústria, administrativas	Penchev & Salopaju, 2011
Inovação	Competências de inovação	Man, 2006; Penchev & Salopaju, 2011
Maturidade	Independência e autoconfiança; motivação para o crescimento do negócio; capacidade de assumir riscos; força pessoal	Arafeh, 2016; Chandler & Jansen, 1992; Man, 2006; Penchev & Salopaju, 2011
Aprendizagem	Orientação ao aprendizado; adaptabilidade; adaptar suas habilidades; busca de informações; conhecimento e capacidade cognitiva	Arafeh, 2016; Baum, 1994; Chandler & Jansen, 1992; Kyndt & Baert, 2015; Man, 2006; Penchev & Salopaju, 2011
Liderança	Competências humanas; Liderança e gestão de recursos humanos; habilidades de relações humanas	Baum, 1994; Chandler & Jansen, 1992; Penchev and Salopaju, 2011; Mitchelmore & Rowley, 2010
Relacionamento	Habilidade para persuadir e capacidade de construir redes;	Arafeh, 2016; Chandler & Jansen, 1992; Kyndt & Baert, 2015; Man, 2008;

	networking, comunicação, adaptabilidade (flexibilidade),	McClelland 1987; Mitchelmore & Rowley, 2010; Penchev & Salopaju, 2011
Visão empreendedora	Competências sobre percepção de mercado, identificar e aproveitar as oportunidades	Baum, 1994; Chandler & Jansen, 1992; Kyndt & Baert, 2015; Penchev & Salopaju, 2011; Man, 2006; McClelland 1987; Mitchelmore & Rowley, 2010
Comprometimento	Perseverança e independência; persistência; comprometimento para cumprir acordos; motivação para o crescimento do negócio; comprometimento com o contrato estabelecido; autogestão	Arafteh, 2016; Baum, 1994; Chandler & Jansen, 1992; Kyndt & Baert, 2015; Man, 2006; McClelland 1987

As categorias encontradas na literatura embasaram a construção das competências a partir do referencial teórico adotado neste estudo, ou seja, são manifestações de conhecimentos, habilidades e atitudes que se traduzem no desempenho observável do empreendedor. A Tabela 1 compila as descrições das definições e demonstra as médias obtidas com a aplicação do instrumento de competências.

Tabela 1. Dimensões de competências e médias de aplicação no negócio

Dimensões e definições das competências	X	DP	0-2	3	4	5
<p>Planejamento em curto prazo: Implementar estratégias que viabilizem a empresa através da formulação e validação de um modelo de negócios, determinando objetivos e meios para alcançá-los, definindo antecipadamente recursos, prioridades e ações.</p>	4,29	0,65	1	0	5	19
<p>Liderança: Traduzir a missão, visão e valores da empresa em práticas de gestão de pessoas de forma a selecionar, capacitar, avaliar e reconhecer os membros de sua equipe para o alcance dos resultados organizacionais.</p>	3,96	0,90	0	4	8	13
<p>Gestão administrativa Monitorar processos assegurando a gestão financeira, o cumprimento dos objetivos organizacionais, o foco na qualidade dos processos, a eficácia na utilização de recursos e capacidades.</p>	4,00	0,92	0	4	10	11
<p>Relacionamento interpessoal Estabelecer redes de relacionamento com stakeholders para promover oportunidades e obter recursos e capacidades para o negócio, fortalecendo a imagem de credibilidade e confiança da empresa na rede.</p>	4,21	0,99	1	4	6	14

<p>Visão empreendedora</p> <p>Identificar as oportunidades de negócio avaliando espaços de mercado não atendidos, tendências e mudanças de mercado e da concorrência de promovendo estrategicamente o potencial de sucesso e adaptabilidade da empresa.</p>	4,29	0,83	1	4	9	11
<p>Planejamento em longo prazo</p> <p>Planejar ações futuras, flexibilizando o modelo de negócios e os processos da empresa através do estabelecimento e análise de indicadores de controle do desempenho da empresa, dos cronogramas de desenvolvimento, das tendências e mudanças de empresas concorrentes, do mercado e do ambiente.</p>	3,96	0,73	2	1	11	11
<p>Aprendizagem</p> <p>Buscar continuamente os conhecimentos pertinentes, adquirir e aplicar novos conhecimentos ao longo da experiência de gestão, de forma a capacitar-se para gerir o negócio.</p>	4,21	0,66	2	5	3	15
<p>Maturidade</p> <p>Autorregular as próprias emoções ao lidar com atividades do dia-a-dia, com trabalho sob pressão e com situações de conflitos e compartilhando valores e ética pessoais com a empresa de forma a manter-se motivado.</p>	4,33	0,67	2	7	4	12

<p>Comprometimento Manter a dedicação ao negócio, principalmente frente a resultados desanimadores, participando de tudo o que acontece na organização, investindo tempo e trabalho próprios para produzir soluções para o negócio.</p>	4,67	0,50	2	5	10	8
<p>Inovação Criar melhorias para os produtos, serviços e/ou modelo de negócios da empresa a partir da análise dos ambientes externos e internos inovando na configuração do negócio, na oferta do produto ou serviço ou na experiência do cliente.</p>	4,21	0,73	3	3	8	11

De forma geral, pode-se observar que as médias de aplicação das competências foram altas, acima ou muito próximo de 4, indicando que todas foram consideradas relevantes pelos empreendedores respondentes. Este dado pode indicar que as competências foram generalizáveis para empreendedores de diferentes etapas, níveis de maturidade e segmentos de negócio, reforçando a aplicabilidade de competências mais abrangentes neste contexto.

Apesar de todas as competências terem sido consideradas representativas por terem sido atribuídos altos níveis de aplicabilidade, é válido ressaltar que aquelas que foram consideradas menos relevantes na ordem de importância de acordo com as médias foram as dimensões de Liderança e Planejamento em Longo Prazo. Ambas tiveram médias pouco abaixo de 4 (média = 3,96), sendo consideradas menos importantes em comparação às restantes. Estes resultados vão ao encontro aos argumentos apontados por autores que avaliaram a evolução das competências empreendedoras ao longo da trajetória das empresas (Mitchelmore & Rowley, 2010).

Penchev e Salopaju (2011) avaliaram a relevância atribuída pelos empreendedores em função do estágio de desenvolvimento do empreendimento, encontrando que as competências de liderança, comunicação e competências específicas de gestão (como habilidades em marketing, mercado, administração, *know-how* de produção) são mais relevantes para empreendedores com empreendimentos já estabelecidos, em que predominam atividades de gerenciamento do negócio. Como a amostra de respondentes era composta em sua maioria por empreendedores no início do processo este resultado se justifica.

Consultores experientes no campo do empreendedorismo argumentam que o empreendedor é normalmente um especialista em sua atividade, mas precisa aprender muitos outros aspectos relacionados a ser um Chief Executive Officer (CEO). Os empreendedores percebem como os principais obstáculos àqueles relacionados essencialmente a aspectos institucionais e gerenciais (Santandreu-Mascarell, Garzon, & Knorr, 2013). Esta questão implica em uma das distinções recorrentes na literatura sobre as

competências do empreendedor, reconhecida pela maioria dos pesquisadores, que é a existência de uma diferença entre as competências empreendedoras e aquelas competências necessárias para administrar o negócio (Chandler & Jansen, 1992; Man, Lau, & Chan, 2002; Mitchelmore & Rowley, 2013).

Diante dos dados obtidos, é possível hipotetizar que um modelo de competências adequado aos empreendedores no contexto de incubação, ou seja, em estágios iniciais, traz a relevância da aplicação de algumas habilidades (comprometimento, aprendizagem empreendedora e relacionamento) em detrimento de outras. As vantagens das competências mais gerais é que elas podem ser adaptadas para abranger a variabilidade de comportamentos observáveis que podem ser diversos, dependendo das atividades específicas do empreendedor que estão ligadas a outros fatores, como por exemplo, à sua função exercida na empresa, setor de atuação da empresa e competências complementares da equipe de empreendedores.

Competências Empreendedoras e Aprendizagem Organizacional

A relação entre as competências empreendedoras e os mecanismos de aprendizagem organizacional foram estabelecidos por meio da percepção dos empreendedores com a aplicação da Escala de Aprendizagem Organizacional associada às competências. A Tabela 2 indica os resultados obtidos da amostra de vinte e cinco respondentes e reflete a média da quantidade de respondentes que apontaram a ocorrência dos mecanismos de AO por competência.

Tabela 2. Porcentagem de ocorrência de mecanismos de AO

Mecanismo de AO	f	%
Conversa informal com colegas	17,5	70%
Cursos e palestras ministrados	11,5	46%

Participação em grupos de soluções de problemas e em reuniões no trabalho	11,3	45%
Participação em grupos de trabalho	10,7	43%
Utilização de arquivos, materiais audiovisuais e materiais escritos	10	40%
Conversa informal com superiores hierárquicos	8,5	34%
Normatização de novos processos e rotinas de trabalho.	8	32%
Mudanças em políticas e estratégias organizacionais	7,2	29%
Mudanças de produtos da organização	7,1	28%
Mudanças nas relações com os clientes	7	28%
Mudanças na sistemática de prestação de serviços da organização	6,3	25%
Mudanças nos sites/portais da organização	4,4	18%

Ao observar a tabela, pode ser observado que em média 70% dos participantes apontaram a ocorrência do mecanismo “conversa informal com os colegas”, sendo, portanto, o mecanismo que mais favorece a socialização das competências empreendedoras individuais. É também o principal mecanismo, citado com maior frequência, dentre os processos de socialização. As únicas exceções foram nas competências de Gestão Administrativa, a qual foi associada mais frequentemente ao processo de socialização de “participação em grupos de soluções de problemas e em reuniões no trabalho”, e Aprendizagem Empreendedora, cuja socialização, de acordo com os empreendedores, se dá com mais frequência através de “cursos e palestras ministrados”. Nota-se também que os mecanismos de socialização são, de forma geral, mais utilizados que os mecanismos de codificação.

A dimensão de competência “Inovação” obteve o maior consenso dentre os mecanismos de codificação, sendo a competência com a maior frequência de ocorrência de mecanismos de codificação, entre os respondentes. A competência de Inovação

também merece destaque por possuir a maior combinação de ocorrências de mecanismos de AO, ou seja, a maior frequência absoluta de respondentes que associaram processos de socialização e de codificação à esta competência.

As entrevistas com empreendedores tiveram como objetivo esclarecer e aprofundar a relação entre as competências individuais e os processos de aprendizagem organizacional. A análise destas entrevistas descreveu o processo de aprendizagem como um todo, partindo da competência individual aprendida, mobilizada e transferida a nível organizacional em cada um dos episódios relatados.

Foram extraídos das entrevistas ao todo 14 episódios de aprendizagem, em que foram identificados 29 mecanismos de AO (socialização, f=6 e codificação, f=23) associados às competências transferidas. Após a análise foram acrescentados os mecanismos: “incorporação de capital humano especializado em áreas demandadas”, “conversas com especialistas da área relacionada com a demanda” e “parcerias com outras organizações”, uma vez que nenhum destes se encaixava nos processos pré-definidos. De acordo com a Tabela 3, na qual podem ser visualizadas as frequências de ocorrência de cada um dos itens de AO, incluindo aqueles que não apareciam no instrumento e foram acrescentados, nota-se que os processos de codificação ocorreram majoritariamente.

Tabela 3. Frequência de mecanismos de AO relatados nos incidentes críticos

Mecanismos de AO		f
	Mudanças em políticas e estratégias organizacionais	9
Codificação	Mudanças na sistemática de prestação de serviços	5
	Mudanças de produtos da organização	4
	Normatização de novos processos e rotinas de trabalho.	3

	Mudanças nos sites/portais da organização	2
	Conversa informal com colegas	3
	Conversas com especialistas da área relacionada com a demanda	3
	Participação em grupos de trabalho	2
Socialização	Participação em grupos de soluções de problemas e em reuniões no trabalho	1
	Incorporação de capital humano especializado em áreas demandadas	1
	Parcerias com outras organizações	1

De forma a exemplificar estes processos, foi construído um quadro resumindo os elementos do episódio crítico associado a cada um destes mecanismos. Os exemplos de situações foram extraídas das entrevistas de três empreendedores entrevistados. O modelo de análise aqui utilizado é adaptado de Corradi (2013).

O primeiro mecanismo foi derivado do episódio crítico relatado por um dos entrevistados após ter sido questionado sobre mudanças que ocorreram na empresa. A situação narrada descreve a transferência de conhecimentos adquiridos a nível individual, a busca de recursos (conhecimentos) e seus impactos produzidos a nível organizacional. O trecho abaixo introduz o episódio, cujos elementos empíricos associados estão sumarizados no Quadro 3.

“A primeira foi que eu tinha uma empresa como sócia nossa, no nosso quadro societário, e eu precisei alterar porque eu precisava me transformar em microempresa por conta de valor de taxa. Só a termo de exemplo, se eu fosse uma empresa normal, sem ser ME, eu pagaria uns 80 mil reais de taxa de vigilância sanitária. E transformando em ME isso caiu para 8 mil. Então foi uma economia violenta, sem contar as economias de funcionário, de outras coisas. (...) Então a gente precisou fazer essa mudança societária, fazer toda uma alteração de sócios. São as mesmas pessoas no final das contas.

(...) Mas pra mim tinha essa mudança de custo. Então essa foi uma das mudanças que eu tive que fazer a proposta.”

Quadro 3. Episódio crítico de aprendizagem 1

Gatilho	Despesas e taxas que eram pagas; Desmotivação e impossibilidade de um dos sócios continuar devido às altas taxas que estavam sendo pagas.
Estratégias de aprendizagem	Procura de ajuda interpessoal: buscou assessoria jurídica e contábil para verificar o que podia ser feito para diminuir os gastos; Buscou adquirir conhecimento sobre questões societárias
Competência mobilizada	Comprometimento; Aprendizagem empreendedora
Competência transferida	<i>Gestão administrativa:</i> <i>Planejamento em longo prazo:</i>
Mecanismos de AO	Socialização: Conversas com especialistas da área relacionada com a demanda Codificação: Mudanças em políticas e estratégias organizacionais
Resultados	Impactos nos custos e taxas; alteração no quadro societária

O trecho da entrevista abaixo ilustra o processo todo com início no gatilho desencadeado no entrevistado ao notar a possibilidade iminente de fechamento da empresa e o prejuízo que vivenciaria frente a seu investimento pessoal e financeiro. Nota-se a busca de recursos através da consulta aos especialistas na área demandada e da busca de soluções alternativas para a problemática enfrentada. O resultado da transferência de seus conhecimentos adquiridos a nível individual para o nível organizacional, a partir do mecanismo de codificação, foi a alteração do quadro societário de forma a minimizar os custos.

O terceiro mecanismo foi identificado no relato com a mobilização de competência de relacionamento, no caso do empreendedor com os seus colegas e outras empresas, que resultaram em colaborações e parcerias benéficas para ambas as partes. O Quadro 2 sintetiza o episódio caracterizado pela transferência de competências não somente a nível individual do empreendedor, mas sim diversos compartilhamentos de competências em níveis interorganizacionais que ocorreram em virtude do ambiente facilitador da incubadora.

Quadro 4. Episódio crítico de aprendizagem 2

Gatilho	Necessidade de terceirização de algumas funções da empresa para as quais o empreendedor-fundador não tem competência; Atores envolvidos: outras <i>startups</i> e empresa júnior
Estratégias de aprendizagem	Procura de ajuda interpessoal, a partir do estabelecimento de formas de colaboração dentro do ecossistema da incubadoras de parcerias com outras <i>startups</i> e empresa júnior de Direito
Competência mobilizada e transferida	Inovação; Relacionamento
Mecanismos de AO	Codificação: Mudanças nos sites/portais da organização (Relacionamento/Inovação); Mudanças de produtos da organização (Inovação); Normatização de novos processos e rotinas de trabalho (Inovação). Socialização: Parcerias com outras organizações (Inovação)
Resultados	Algumas mudanças introduzidas que foram citadas pelo entrevistado foi o design de produto, o website da empresa (inovações tecnológicas

produzidas por outras empresas e assimiladas pela <i>startup</i>) e um novo modelo contratual de estabelecimento para a venda de produtos
--

A colaboração entre dois empreendedores, ou duas empresas, como observada neste episódio, é um exemplo de socialização de competências em diversos níveis, sendo um mecanismo complexo que envolve a aprendizagem interorganizacional. A transferência de competências e os resultados de aprendizagem organizacional se tornam mais compreensíveis quando analisamos o episódio descrito no seguinte relato, onde fica evidente como a sua *startup* absorveu competências derivadas de outros indivíduos e empresas:

"Inovação eu faço, mas eu procuro fazer sempre parcerias com empresas de uma maneira bem colaborativa. Por exemplo, toda eletrônica do equipamento foi desenvolvida em parceria com uma empresa que tava aqui no parque tecnológico também, que acabou sendo comprada, mas eles foram parceiros essenciais para desenvolver a parte de eletrônica e tal. A parte de tecnologia da informação também tem uma empresa daqui que é parceira nossa. Então website a gente faz com eles."

Por fim, o último mecanismo depreendido dos episódios críticos foi iniciado, segundo relato, em virtude da necessidade de delineamento do plano de negócios e o desenvolvimento da empresa. Desde o surgimento da ideia da oportunidade empreendedora até o modelo de negócio viável, foram envolvidos e consultados diversos atores, inclusive profissionais especializados, resultando na socialização de conhecimentos de fontes individuais diferentes. O resultado foi o estabelecimento de um modelo de negócios e num segmento de atuação diferente do que havia sido proposto inicialmente, como pode ser visto no Quadro 5:

Quadro 5. Episódio crítico de aprendizagem 3

Gatilho	Sobre a criação do negócio e delineamento do segmento de mercado para atuação
Estratégias de aprendizagem	Procura de ajuda interpessoal: networking (conversas com consultores da incubadora, no programa de mentoria, com outros empreendedores, com seus vendedores de insumos)
Competência mobilizada	Relacionamento
Competência transferida	Visão empreendedora
Mecanismos de AO	Socialização: conversas com especialistas da área relacionada com a demanda Codificação: Mudanças de produtos da organização; Mudanças na sistemática de prestação de serviços da organização.
Resultados	Delineamento do plano de negócios

Os episódios descritos contribuíram para a exploração do fenômeno, uma vez que permitiram estabelecer, de forma qualitativa, uma descrição dos processos de aprendizagem organizacional e as competências individuais. Apesar de a maioria dos episódios trazer processos de AO já bem estabelecidos e descritos na literatura, foi possível depreender novos mecanismos que podem ser caracterizados como socialização e codificação de competências.

Considerações Finais

O estudo apresenta contribuições metodológicas ao descrever os processos de AO e as competências a eles relacionadas por meio de uma abordagem qualitativa. Os estudos existentes utilizam, em sua maioria, uma abordagem quantitativa. Além disso, os instrumentos existentes e validados para a mensuração da AO

restringem-se a captar a existência dos mecanismos de socialização ou de codificação, ou mensuram a intensidade destes processos (Correia-Lima, 2017).

Apesar dos instrumentos existentes na literatura possibilitarem a análise quantitativa da relação existente entre as competências empreendedoras e os mecanismos de aprendizagem organizacional, não permitem descrever como se dá este fenômeno em sua totalidade, ou seja, considerando por exemplo, os resultados desta aprendizagem nos diversos níveis. Este tipo de análise foi possível neste estudo através da abordagem exploratória e qualitativa, realizada através da análise dos episódios críticos de aprendizagem.

Quanto aos avanços em termos práticos, a adoção de um modelo de competências voltado ao contexto empreendedor brasileiro também traz diversas contribuições. Neste momento em que ações para promover *startups* e pequenas empresas têm aumentado consideravelmente no Brasil, observa-se que estas ações se espelham principalmente no movimento empreendedor internacional, que apresenta pesquisas e aportes teóricos mais consolidados. Os resultados alcançados nesta etapa do estudo, portanto, podem servir para fundamentar estas ações, dado que o mapeamento de competências contribui para a elaboração de políticas e práticas em subsistemas de Gestão de Pessoas em instituições que visem o fomento do empreendedorismo no país.

Um modelo de competências que seja generalizável também é útil para práticas de gestão de pessoas em incubadoras de empresas. As incubadoras promovem iniciativas que buscam promover a aceleração de empresas por meio de apoio que é oferecido a estas em vários âmbitos de acordo com suas necessidades. Para que as ações sejam efetivas, são realizados processos seletivos em que são selecionados os projetos e os empreendedores que apresentam maior potencial de desenvolvimento. O mapeamento de competências fornece uma base para o processo seletivo dos empreendedores que se candidatam à incubação, atribuindo maior objetividade aos critérios esperados, além de oferecer um referencial para o acompanhamento e avaliação do

desenvolvimento dos empreendedores a partir do momento em que iniciam o programa de incubação.

O estudo também traz contribuições práticas na medida em que mapeia aquelas competências que são importantes para o empreendedor que se encontram em diferentes estágios do desenvolvimento do negócio. A partir de um modelo de competências empreendedoras é possível elaborar ações educacionais para a capacitação formal de empreendedores, seja em programas de incubação, ou cursos oferecidos por instituições de educação superior. A adoção de um modelo de competências apropriado ao contexto pode ser útil também para avaliações de treinamentos em empreendedorismo. Esta área enfrenta desafios ligados a persistentes indagações no campo sobre, por exemplo, os resultados esperados de um treinamento para desenvolvimento de empreendedores, ou a que esferas das atividades humanas se aplica a função empreendedora, além da prática de negócios (Alvim & Loiola, 2010).

As informações obtidas com este estudo também lançam luz a possíveis práticas que devem ser incentivadas nas incubadoras, de forma a auxiliar a aprendizagem organizacional das *startups*, como por exemplo, fomentar ações de parcerias entre empresas e a disponibilização de espaços de *co-working* que favoreçam a troca de experiências e conhecimentos entre empreendedores que estão em diferentes estágios, ou mesmo entre aqueles experientes e os novos empreendedores.

Como agenda de pesquisa, é possível apontar a necessidade de mais estudos empíricos para validar modelos de competências empreendedoras voltadas para o contexto de inovação. Investigações que associem as competências empreendedoras ao desenvolvimento sustentável de organizações em estágios iniciais podem contribuir para o empreendedorismo de base tecnológica e inovações de impacto.

Referências

- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Aprendizagem humana em organizações e trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (2a ed., pp. 244-284). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Loiola, E., Zerbini, T., & Borges-Andrade, J. (2013). Aprendizagem em Organizações e no Trabalho. In L. O. Borges, & L. Mourão (Orgs.). *O Trabalho e as Organizações - Atuações a partir da Psicologia* (Vol. 1, pp. 497-527). Porto Alegre: Artmed.
- Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. (2012). *Estudo, Análise e Proposições sobre as Incubadoras de Empresas no Brasil – relatório técnico*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Brasília.
- Antonacopoulou, E. P. (2006). The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices. *Management Learning*, 37(4), 455 – 473.
- Antonello, C. S., & Godoy, A. S. (2009). Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 49(3), 266-281.
- Antonello, C. S., & Godoy, A. S. (2010). A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(2), 310-332.
- Arafeh, L. (2016). An entrepreneurial key competencies' model. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 5(1), 1-26.
- Baum, R., Locke, E., & Smith, K. (2001). A multi-dimensional model of venture growth. *Academy of Management Journal*, 44, 292–303
- Bontis, N., Crossan, M. M., & Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39, 437–469.
- Chandler, G. N., & Jansen, E. (1992). The founder's self-assessed competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*, 7(3), 223–236. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(92\)90028-P](https://doi.org/10.1016/0883-9026(92)90028-P)

- Coelho Júnior, F.A., & Borges-Andrade, J.E. (2008). Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. *Paidéia*, 18(40), 221-234.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29, 373-397.
- Corradi, A. A. (2013). Critical learning episodes in the evolution of business start-ups: business incubators in South-eastern Brazil. Doctoral dissertation - International Institute of Social Studies of Erasmus University (ISS), Rotterdam, Netherlands.
- Correia-Lima, B. C. (2017). Organizational learning, individual learning and organizational support: evidences of validation of scales and tests of multilevel relationships. Tese (Doutorado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection - Discontinuous events as triggers for “higher-level” learning. *Management Learning*, 34(4), 429–450. <https://doi.org/10.1177/1350507603039067>
- Crossan, M., Maurer, C.C., & White, R. (2011). Reflections on the 2009 AMR decade award: do we have a theory of organizational learning? *Academy of Management Review*, 36(3), 446–460.
- dos Santos, D. T., & Pinho, M. (2010). Analysis of growth of technology-based firms in Brazil. *Producao*, 20(2), 214–223. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132010005000027>
- Ferreira, L. F. F., Oliva, F. L., Dos Santos, S. A., De Hildebrand E Grisi, C. C., & Lima, A. C. (2012). A quantitative analysis of the premature mortality of small companies in the city of São Paulo. *Gestao e Producao*, 19(4), 811–823. <https://doi.org/10.1590/s0104-530x2012000400011>
- Frese, M., & Gielnik, M. M. (2014). The psychology of entrepreneurship. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 413–438. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091326>
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 37-50.

- Kyndt, E., & Baert, H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.002>
- Loiola, E., & Porto, G. (2008). Aprendizagem Organizacional das Empresas do Prêmio FINEP de Inovação. *E&G. Economia e Gestão*, 8, 32-52.
- Loiola, R., Pereira, M. E., & Gondim, S. (2011). Aprendizagem e mecanismos de aprendizagem de trabalhadores em empresas da fruticultura irrigada do Baixo Médio São Francisco. *Gestão Produtiva*, 18(1), 1-13.
- Man, T. W. Y. (2006). Exploring the behavioral patterns of entrepreneurial learning: A competency approach. In *Education and Training* (Vol. 48, Issue 5, pp. 309–321). <https://doi.org/10.1108/00400910610677027>
- Man, T. W. Y., Lau, T., & Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises: A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123–142. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00058-6](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00058-6)
- McClelland, D. C. (1987). Characteristics of successful entrepreneurs. *The Journal of Creative Behavior*, 21(3), 219–233. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1987.tb00479.x>
- Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda. In *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research* (Vol. 16, Issue 2, pp. 92–111). <https://doi.org/10.1108/13552551011026995>
- Noe, R., Clarke, A., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior*, 1(1), 245-275.
- Perrot, S., Bauer, T. N., Abonneau, D., Campoy, E., Erdogan, B., & Liden, R. C. (2014). Organizational socialization tactics and newcomer adjustment moderating role perceived organizational support. *Group & Organization Management*, 39(3), 247-279.

- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 399–424. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00091.x>
- Rae, D., & Carswell, M. (2000). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education + Training*, 42(4–5), 220–228. <https://doi.org/10.1108/00400910010373660>
- Santandreu-Mascarell, C., Garzon, D., & Knorr, H. (2013). Entrepreneurial and innovative competences, are they the same? *Management Decision*, 51(5), 1084-1095. [about:blank](#)
- Zhao, W., Yang, T., Hughes, K. D., & Li, Y. (2020). Entrepreneurial alertness and business model innovation: the role of entrepreneurial learning and risk perception. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00637-2>

Seção 3.
Processos psicossociais e culturais
em diferentes perspectivas

Capítulo 15

O comportamento à luz da filosofia de Merleau-Ponty: a possibilidade de uma psicologia para além do objetivismo

Gilberto Hoffmann Marcon

Richard Theisen Simanke

Reinaldo Furlan

Nossa intenção é sintetizar a proposta, contida na filosofia inicial de Merleau-Ponty, de reabilitação conceitual da noção de comportamento como ponto de partida privilegiado para a superação dos contrassensos advindos de um tratamento indiscriminadamente objetivista dos fenômenos psicológicos. Procuramos mostrar de que maneira o fenomenólogo francês encontra nos próprios resultados dos estudos experimentais do comportamento de sua época os indicadores da necessidade de uma revisão interna, por parte do saber científico, a respeito do sentido do fenômeno comportamental. Esta revisão favoreceria o reconhecimento da especificidade das diferentes ordens de fenômenos (física, vital e simbólica), as quais se encontram, no entanto, niveladas de maneira redutora no exame estritamente objetivista do comportamento. Para tanto, cabe acompanhar o significado que adquirem para o autor as noções correlatas de forma (*Gestalt*) e estrutura, especialmente no que tange à compreensão das ordens emergentes do organismo (ordem vital) e da cultura (ordem simbólica). Por fim, indicamos de que maneira tal percurso investigativo prepara e se articula com as investigações posteriores do autor, que se endereçam ao problema da consciência perceptiva.

Como é o caso nas mais diversas ciências, pode-se rastrear o posicionamento epistemológico da psicologia atual até suas raízes na

metafísica cartesiana, a qual ainda dita em larga maneira os alcances e as formas de análise da ciência psicológica, bem como delinea seus limites. Seja em sua reprodução — de maneira deliberada ou implícita —, seja no esforço de buscar alternativas, o modelo dualista que separa substancialmente o pensamento (*res cogitans*) da matéria (*res extensa*) é incisivo em sua influência sobre a elaboração dos saberes psicológicos da atualidade (Verissimo & Furlan, 2006). Apesar de suas imensas diferenças, a crítica do cartesianismo é um programa que a fenomenologia compartilha com tradições importantes dentro da filosofia analítica (Ryle, 1949/2000).

A metafísica cartesiana apresenta o sujeito do conhecimento identificado ao fenômeno da consciência, mais precisamente como sendo puramente pensamento e, por conseguinte, distinto da natureza, identificada como realidade em si puramente material. Instituído um *Cogito* que é pura interioridade pensante e uma natureza que é pura exterioridade material, delinea-se uma oposição entre os polos subjetivo e objetivo na produção do conhecimento e na experiência de mundo, a clássica distinção sujeito-objeto. Enquanto, no caso das ciências naturais, o posicionamento dualista provou-se historicamente eficiente (Jonas, 1994/2004, pp. 22-26), no âmbito das ciências humanas tal perspectiva tem sido responsável por dificuldades insuperáveis. Isso deve-se ao fato de que seu objeto adquire, de início, um caráter antinômico: sendo o ser humano dotado ao mesmo tempo de um corpo físico e da capacidade de pensamento, a compreensão da subjetividade se encontra condicionada à síntese destes dois aspectos irreduzíveis entre si por definição.

No próprio pensamento de Descartes, pode-se constatar a admissão desta aporia, na medida em que o filósofo reconhece, no âmbito antropológico, que o humano é, ao mesmo tempo, a união substancial de corpo e espírito, constituindo uma unidade ambígua e confusa (Furlan, 2012). Ou seja, se, por um lado, Descartes (1641/1983) reconhece em sua antropologia a união substancial entre consciência e corpo, não é por meio do conhecimento propriamente dito, conforme os termos de sua metafísica, que se

torna possível explicitar o sentido desta união. A esse respeito, a análise de Merleau-Ponty sobre a experiência do membro fantasma ilustra muito bem tal situação (1945/2006b, pp. 116-117). Merleau-Ponty (1995/2006c, p. 31) sintetiza o limite de tal postura de maneira contundente ao afirmar que “em Descartes, o humanismo apresentava-se como uma mancha, no meio de um mundo inteligível luminoso”.

O desenvolvimento da questão cartesiana diferiu radicalmente entre as áreas do saber no século XIX, fato historicamente representado na separação entre filosofia e ciência. A radicalidade dessa cisão histórica entre ciência e filosofia remonta em larga escala ao fato de que ambas as áreas do saber intentaram, cada uma a seu modo, enquadrar a totalidade da relação entre a consciência e a natureza sob um dos polos da proposta dualista. Merleau-Ponty (1945/2006b) denomina intelectualistas as filosofias que buscaram totalizar os fenômenos apenas a partir das relações de sentido, mais precisamente, de significados acessíveis a partir da reflexão e exploração das relações entre ideias e conceitos que, mesmo que expressos num substrato material, precediam-no e guardavam sua verdade última independentemente deste substrato. Desta forma, localizavam no poder de significação do sujeito do conhecimento o acesso a enunciados verdadeiros, os quais representariam o desvelamento de uma verdade para a qual a observação factual deveria, em última instância, servir apenas de suporte, quando não, meramente, ilustrar. Já o pensamento identificado pelo autor como empirista, tendo como maior expoente a ciência experimental, favorece o outro lado da oposição cartesiana, ao circunscrever a verdade como imanente ao polo objetivo, postulando a natureza como um sistema complexo constituído por múltiplas relações de causalidade entre elementos exteriores entre si que caberia, ao cientista, identificar a partir do uso de uma estratégia indutiva, em última instância despojando o polo subjetivo de qualquer papel na atribuição de sentido. Nesta concepção, a própria subjetividade aparece como um ente no interior deste conjunto objetivo, podendo constituir um processo especial, na medida em que possibilita a produção de

sentidos e o próprio conhecimento, mas, em última instância, sendo redutível ao substrato físico que a produz e determina.

É no contexto de uma crítica aos limites impostos por tais concepções que Merleau-Ponty apresenta, em 1942, *A Estrutura do Comportamento*, sua primeira obra. Julgando ambos, intelectualismo e empirismo, insuficientes para a compreensão da relação entre natureza e consciência, o autor reconhece a necessidade de uma reformulação conceitual do problema que escape às limitações impostas por tais referenciais.

É nesse contexto que Merleau-Ponty (1960/1991) sintetizará as raízes históricas insuspeitadamente intelectualistas do objetivismo praticado pelas ciências naturais, referindo-as à corrente de pensamento que o autor define como “pequeno racionalismo”. Trata-se de um desenvolvimento histórico da tese cartesiana que ignora o fato de que, se esta possibilitou a fundação das ciências naturais, não foi seu intento original conceder a elas o caráter de medida fundamental e única do Ser. O desenvolvimento do que Merleau-Ponty define como uma “ontologia científicista” corresponde ao movimento de tomar a emergência do modelo das ciências naturais em nível de ontologia: instituir o mundo “em si” das ciências, regido por leis de relação causal, como medida única e totalizante do Ser. Intelectualismo e empirismo se encontrariam na confluência de tal instauração. Ou, ainda, é neste ponto que a filosofia intelectualista e a ciência empirista compactuam num mesmo ponto fundamental, que acaba por revelar a complementariedade entre supostos adversários (Merleau-Ponty, 1945/2006b). Trata-se da concepção do mundo como entidade objetiva.

Esta concepção foi historicamente cara ao desenvolvimento da ciência psicológica, cujo nascimento e desenvolvimento inicial se dá no contexto desse “pequeno racionalismo” e da predominância do pensamento causal e objetivo. Apoiada numa biologia e numa fisiologia que compreendem o organismo segundo um modelo mecanicista, a psicologia experimental pretendeu, em sua proposição, estudar fenômenos como comportamento, percepção e cognição, enquadrando-os como fatos objetivos, na acepção mais estrita do termo, cuja disposição independeria de condições

subjetivas de doação de sentido a esses fenômenos. Desta forma, poder-se-ia tomar inclusive o sujeito humano por objeto, movimento a partir do qual este é entendido como um organismo que, na acepção objetivista do termo, percebe e significa o mundo segundo leis próprias de recepção e associação de estímulos, sendo que todo o sentido da inteligibilidade estaria desta forma prescrito na neurofisiologia do sistema nervoso central.

Ou seja, trata-se de uma concepção, em última instância, objetiva da percepção e da produção de sentidos, e o estudo da subjetividade, uma vez desvendadas as leis de associação até seu nível mais complexo, se resumiria em estudar os efeitos condicionantes de diferentes configurações de estímulos sobre o comportamento e a cognição. Por outro lado, o intelectualismo da filosofia, ao se voltar para os fenômenos característicos do polo subjetivo, no qual uma atribuição de sentido ao mundo excede a experiência objetiva proposta pelo empirismo, desconheceria a maneira pela qual se dá sua *facticidade* (Merleau-Ponty, 1942/2006a).

Embora já ocorra na *Wissenschaftslehre* de Fichte (1794/2021), o termo e o conceito de “facticidade” são retomados, na tradição fenomenológica, a partir de seu emprego por Husserl e Heidegger (Carvalho, 2010). Ele não possui aí apenas o sentido ordinário de “ser um fato” ou “se apresentar como um fato” – tal como expresso na distinção heideggeriana entre *Faktizität* e *Tatsächlichkeit* (Heidegger, 1927/2006) –, mas se refere, mais especificamente, à condição existencial contingente do ser humano no mundo, que se lhe impõe para além de sua capacidade de decisão: o homem não escolhe existir e tampouco escolhe as condições sob as quais sua existência se apresenta. Isso, no entanto, não implica qualquer determinismo, causal ou outro: a capacidade de agir livremente dentro do mundo no qual se encontra assim lançada pode ser pensada como constitutiva da condição humana. Sartre (1943/1994, p. 530), por exemplo, fala explicitamente da “facticidade da liberdade”.

Sendo assim, a crítica merleau-pontyana aponta para a necessidade de reestabelecer o sentido do fenômeno humano, mutilado pelos saberes de cunho intelectualista e empirista. Em

síntese, trata-se da tentativa de superação da metafísica cartesiana que separou aquilo que sua antropologia reconheceu como unidade, ainda que de modo ambíguo e confuso (Furlan, 2012).

Comportamento e Organismo para Além do Pensamento Objetivista

A investigação inaugural de Merleau-Ponty (1942/2006a, p. 1) apresenta seu objetivo como sendo o de “compreender as relações entre a consciência e a natureza – orgânica, psicológica ou mesmo social”. Como adiantamos, o autor tem em mira duas tradições ou formas convencionais de se conceber essa relação entre consciência e natureza. De um lado, o pensamento intelectualista, fundado na perspectiva das filosofias de Descartes e de Kant, concebe a natureza como conjunto de propriedades e relações sintetizados por uma consciência que se retira de seu âmbito justamente por se definir como aquilo que condiciona sua possibilidade de experiência. De outro, o pensamento empirista postula a natureza como conjunto de eventos objetivos dispostos em relações de determinação causal mútua, sendo que a consciência surge como um ente localizado internamente a esse conjunto e se apresenta, portanto, em última instância, como um efeito de tais eventos. Tais abordagens clássicas, apresentadas pelo autor como inconciliáveis entre si e, portanto, igualmente insuficientes para se tratar da relação entre consciência e natureza, encontram-se justapostas no cenário do pensamento de sua época, representando, como dissemos, a posição da filosofia intelectualista e das ciências naturais, respectivamente. Se, na leitura intelectualista, a consciência é a condição para o acesso ao espetáculo de uma natureza de relações objetivas que lhe é exterior, na leitura empirista a figura se inverte radicalmente, e a consciência é explicada pela teia de eventos exteriores ligados por relações de causalidade, como um fato inserido nesse complexo que se denomina natureza objetiva. Nesse sentido, adequando-se à práxis

instituída da ciência natural, a psicologia científica nascente fez da consciência um conjunto de fenômenos psíquicos que nada mais são do que um setor particular do mundo físico, focando, desta forma, o estudo dos mecanismos corporais e privilegiando o comportamento reflexo como o modelo mais elementar de explicação causal que deveria ser generalizado até o âmbito da descrição exata dos fenômenos psíquicos.

Se fica claro que o problema da relação entre consciência e natureza remete à clivagem cartesiana entre *res cogitans* e *res extensa*, Merleau-Ponty (1942/2006a) pretende realizar um esforço de revisão crítica que, em suas palavras, parta mais “de baixo” para superar as dificuldades teóricas impostas pelo dualismo.

Chegaremos a essas questões partindo “de baixo” e por uma análise da noção de comportamento. Essa noção nos parece importante, porque, tomada nela mesma, é neutra com relação às distinções clássicas do “psíquico” e do “fisiológico” e pode, pois, nos dar a ocasião de defini-los novamente. (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 3).

É neste contexto que o autor adota a postura do “espectador estrangeiro”, que é a de “considerar a partir do exterior o homem que percebe” (cf. Merleau-Ponty, 1951/2000 p. 13). Trata-se de um posicionamento que oferece a possibilidade de se recolocar a questão da dinâmica da relação entre os termos da metafísica clássica presentes na ciência, apoiado no próprio estudo experimental do comportamento. Neste ponto, destacamos a preocupação do autor em não perder de vista a possibilidade das contribuições legítimas oferecidas pelo saber científico. Esse é o poder heurístico de uma análise do comportamento animal, desde que despida dos preconceitos implícitos herdados da metafísica clássica.

À luz do desenvolvimento da própria ciência, pois, Merleau-Ponty (1942/2006a) identifica, a partir do estudo de uma série de experimentos da fisiologia e da psicologia comportamentalista nascente, determinadas características do fenômeno

comportamental que apontam para a insuficiência de sua compreensão a partir de uma perspectiva objetivista. Uma constatação inicial fundamental é a de que o fenômeno comportamental não se apresenta articulado enquanto um acontecimento puramente fisiológico, sobretudo tomado num enquadramento que remete, em última instância, toda atividade fisiológica ao âmbito do mundo físico. No decorrer dessa crítica, manifesta-se a grande influência exercida pelo trabalho do neurologista e psiquiatra alemão Kurt Goldstein (1878 – 1965). A partir do estudo de condições patológicas diversas, Goldstein (1934/1995) reconhece a insuficiência da concepção mecanicista predominante nos estudos de fisiologia e aponta para a necessidade de uma compreensão holística do organismo. Trata-se, conforme aponta Furlan (2001), de reconhecer a necessidade de se compreender a fisiologia a partir do comportamento, e não o inverso, como propõe, em última instância, o pensamento científico predominante na abordagem da questão.

Para além da articulação mecanicista, os estudos de Goldstein (1934/1995) apontam para a necessidade de reconhecer que a relação entre organismo e meio é, antes, a de polarização de uma atividade dotada de sentido global do que uma relação de causa e efeito, por mais complexa e multideterminada que se a suponha. Não se compreende o organismo pela mera soma de suas partes constituintes discretas, mas através de um *sentido* que as ultrapassa e que lhes dá unidade. A fisiologia dos organismos, mais do que preparar e desencadear respostas para determinadas condições ambientais, é responsável por organizar condutas vitais em relação ao mundo circundante. Em síntese:

O comportamento animal não pode ser compreendido como a somatória de processos singulares. Ele aponta, na verdade, para uma organização individual, necessariamente aquela na base da qual ele se torna inteligível como a expressão da tendência de se atualizar a si mesmo de acordo com as circunstâncias. (...) Da mesma forma, no animal, o meio não é

dado como absoluto, mas emerge através da existência e da ação do animal. (Goldstein, 1934/1995 p. 355)

No mesmo sentido, não se compreende um organismo isolando artificialmente aspectos de seu funcionamento fisiológico – ou, mesmo, de sua estrutura anatômica – da atividade total que ele desempenha em relação com seu ambiente comportamental.

A noção de um *meio* ou *ambiente comportamental*, em oposição ao *meio geográfico* é proposta pelo psicólogo gestaltista Kurt Koffka (1935/1999) e se refere à distinção entre os aspectos físicos e objetivos do ambiente (meio geográfico) e o mundo constituído pelo organismo a partir da organização própria de seus aparatos motores e perceptivos (meio comportamental). O meio comportamental é, assim, aquele com o qual cada organismo efetivamente está em relação e no qual o seu comportamento ganha sentido e se torna inteligível, enquanto o meio geográfico é o mundo objetivado pelo observador humano e pelos instrumentos de sua prática científica. A oposição pode ser remontada à distinção entre o *Umwelt* (mundo próprio) e *Umgebung* (mundo dado) do biólogo estoniano, de origem germânica, Jakob von Uexküll (1934/2010). Tanto von Uexküll quanto a *Gestalttheorie* configuram influências importantes sobre a reflexão merleau-pontyana em *A estrutura do comportamento* e em outros trabalhos, assim como sobre Kurt Goldstein – ver, por exemplo, Goldstein (1951).

Assim, a tendência de isolar o organismo do meio acaba por “elevantos fenômenos obtidos à condição de entidades absolutas e reais” (Goldstein, 1934/1995 p. 355), perdendo-se assim a especificidade dinâmica que o comportamento revela e justificando equivocadamente as teses substancialistas de que se vale o objetivismo.

Conforme aponta Silva (2012), Merleau-Ponty (1942/2006a) reconhece na tese de Goldstein (1934/1995) a respeito do caráter estrutural da relação do organismo com o meio um alcance que extrapola o valor meramente metodológico, identificando na estrutura um caráter eminentemente ontológico. É o

comportamento, mais do que a anatomia, que revela esse sentido totalizante, não deixando que passe despercebido o fato de que a fisiologia exige sempre um mundo para a sua compreensão e tem seu funcionamento sempre em forma de relação com um “ambiente de comportamento” que não se deve confundir com um “ambiente geográfico”, em si desprovido de qualquer significação (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 201). Ou seja, “as relações eficazes em cada nível, na hierarquia das espécies, definem um *a priori* dessa espécie, uma maneira que lhe é própria de elaborar os estímulos, e assim o organismo tem uma realidade distinta, não substancial, mas estrutural [—] as reações de um organismo não são edifícios de movimentos elementares, mas gestos dotados de uma unidade interior” (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 202).

É no sentido de apreender essa “unidade interior” que, em Goldstein (1934/1995), o conceito de estrutura retoma as propriedades de forma descritas pela *Gestaltpsychologie*, reencontrando no nível do comportamento o que os estudos desta corrente da psicologia revelaram em seus estudos sobre a percepção e outros processos mentais. Conforme coloca Silva (2012), a contraposição ao objetivismo apresentada nos trabalhos de Goldstein foi decisiva para a compreensão de Merleau-Ponty a respeito do organismo e seu livro é uma das obras mais citadas em *A estrutura do comportamento*, se não a mais citada. O significado vital é o sentido observável do comportamento enquanto relação entre organismo e meio — sentido de atividade a qual remete sempre à organização global do organismo em seu meio. Tal concepção de organismo permite uma abordagem da atividade vital como fenômeno dotado de sentido, na qual o conceito de estrutura se apresenta como alternativa ao objetivismo, mostrando a vida como inauguração de uma ordem fenomênica distinta, sem recorrer, para tanto, a suposições de cunho vitalista. Em consonância com o que propõe a visão organísmica de Goldstein (1934/1995), Merleau-Ponty (1942/2006a) afirma que tal inauguração não deve exigir uma suposição a nível substancial

(como na hipótese vitalista), mas sim o reconhecimento de seu caráter estrutural:

Assim, entre as variáveis das quais depende efetivamente a conduta e esta própria conduta, aparece uma relação de sentido, uma relação intrínseca. Não podemos designar um momento em que o mundo age sobre o organismo, já que o efeito mesmo dessa “ação” exprime a lei interior do organismo. (Merleau-Ponty, 1942/2006a pp. 250-1).

Desta forma, o desvelamento da estrutura do comportamento configura, entre uma subjetividade e seu meio, “uma relação intrínseca” que se caracteriza por possuir um sentido próprio. Se o autor aponta que o comportamento é dotado de uma unidade e possui um sentido interno, é importante notar a especificidade de sua leitura, quanto a dois pontos principais. Primeiro, a referência a um “sentido interno” não implica pressupor detrás do comportamento uma consciência que lhe preceda em causa e de onde provenha então seu significado, ou seja, uma subjetividade onde as operações de significação se garantiriam em um poder transcendente, o que seria recorrer à leitura intelectualista. Segundo, tal sentido não se dá em alguma região separada das coisas — ele se configura enquanto relação observável de sentido entre o organismo que se comporta e seu meio vital (Furlan, 2001).

Dos Fenômenos Vitais à Ordem Humana: o Ganho da Noção de Estrutura

A noção de estrutura diz respeito, pois, a essa experiência de sentido que escapa tanto ao intelectualismo filosófico quanto ao naturalismo científico. Ao mesmo tempo, contrariamente ao associacionismo ou ao princípio da causalidade pontual e linear, reconhece-se que a unidade da forma é irreduzível à soma das partes que a constituem, cuja totalização remete e dá sentido ao

funcionamento de cada “parte” identificada. Não se apresentando, pois, nem como fato nem como ideia, a estrutura, aqui, representa o fenômeno da forma ou *Gestalt* tomado não apenas na superficialidade de um fato empírico a respeito da atividade perceptiva, mas também como princípio de uma compreensão ontológica mais fundamental do que aquela da metafísica clássica (Chauí, 2002). Como diz Merleau-Ponty:

O que há de profundo na “Gestalt” da qual partimos não é a ideia de significado, mas a de *estrutura*, a junção de uma ideia e de uma existência indiscerníveis, o arranjo contingente pelo qual os materiais passam, diante de nós, a ter um sentido, a inteligibilidade em estado nascente. (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 319, grifo original do autor).

Conforme afirma Bimbenet (2000), um erro comum identificado por Merleau-Ponty, na psicologia experimental e no intelectualismo, seria o abandono precoce do campo da descrição em favor de pressupostos não esclarecidos – sejam estes os do objetivismo, do intelectualismo ou mesmo do vitalismo. Se compreendermos que os postulados do objetivismo que se pretende superar remetem a esse abandono primeiro, fica claro o alcance pretendido pelo autor das formulações teóricas que realiza embasado na descrição da experiência. Um retorno ao campo da descrição significa, portanto, realizar um rompimento radical com quaisquer pressupostos a respeito da ordem humana e, assim, reencontrá-la primeiramente partindo desse nível de análise da descrição do fenômeno comportamental, não se apoiando sobre o pressuposto da consciência, da mesma forma que a descrição do comportamento animal não constituiu ocasião para que o fizéssemos. O significado é compreendido a partir da estrutura e não o oposto – não há privilégio do subjetivo nem do objetivo, mas ambos surgem como termos comuns de uma mesma experiência perceptiva ou comportamental.

O que a estrutura nos revela é uma indissociabilidade entre existência e ideia ou entre forma e conteúdo, o que representa um passo importante por se definir como uma unidade fenomênica que, a partir de um “arranjo contingente”, apresenta “diante de nós” um sentido “em estado nascente”. Aqui, anuncia-se a importância da correlação perceptiva para a experiência significativa do mundo na compreensão do autor, inscrevendo-se na natureza um princípio estrutural de inteligibilidade. Conforme sumariza Chauí (2002), é através desse movimento que se torna compreensível uma interioridade que não seja aquela do *cogito*, mas sim de um princípio de organização e autorregulação constante.

Nesse sentido, o organismo constitui-se de tal maneira que se revela inapreensível se tomado somente em sua composição física, pois, como vimos, o fenômeno vital inaugura um campo de sentidos relacionais, o qual, por definição, não se encontra prescrito inteiramente pela fisiologia objetivista. A unidade das ações do organismo pauta uma nova compreensão que põe em xeque tal leitura e que, compreendida em sua profundidade, reconfigura o problema de se atribuir à sua atividade componentes de “interior” e “exterior”. Desta forma, o autor identifica uma “interioridade” do comportamento que não se insere numa dualidade incontornável do “em-si” e do “para-si” tal como em Sartre.

Há muita discussão sobre o sentido da dualidade sartreana. Moreland (1973) reconstrói os argumentos de Merleau-Ponty na seção sobre o Cogito da *Fenomenologia da percepção* como uma crítica implícita a Sartre, que, aliás, se tornaria mais explícita posteriormente. Moreland, contudo, isenta Sartre do retorno a um dualismo cartesiano, argumentando que este não atribui uma significação ontológica a suas categorias, ao contrário de outros autores. Vedaparayana (2017, p. 89), por exemplo, considera que “a lacuna que separa o ser-para-si e o ser-em-si sartreanos tem suas raízes no insuperável dualismo cartesiano das duas substâncias, a mente e o corpo”.

Em Merleau-Ponty, ao contrário, trata-se de uma interioridade de sentido, revelada a partir de uma intencionalidade no campo, compreensível apenas na estrutura da situação vivida. A descrição

fenomenológica do comportamento animal desvela essa interioridade que não se deve confundir como consciência de si, isto é, capaz de se compreender reflexivamente, mas como intencionalidade percebida, isto é, como um sentido vivido no mundo percebido.

Os gestos do comportamento, as intenções que este traça no espaço ao redor do animal não visam ao mundo verdadeiro ou ao ser puro, mas ao ser-para-o-animal, ou seja, um certo meio característico da espécie; eles não deixam transparecer uma consciência, quer dizer, um ser cuja essência é conhecer, mas uma certa maneira de tratar o mundo, de “ser no mundo” ou de “existir”. (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 197).

Assim, a renovação das noções de organismo e comportamento a partir do reconhecimento do caráter transcendental da *Gestalt* abre a possibilidade de se redefinir as “distinções clássicas do psíquico e do fisiológico”, reconhecendo uma originalidade no fenômeno comportamental que remete àquela do fenômeno vital, não se apresentando nem como coisa em si objetiva, nem como expressão de um mentalismo debitário, em última instância, da noção cartesiana de uma “substância pensante”. A teleologia do comportamento é a de uma tensão vital perceptível e, enquanto tal, não é captável sob os moldes objetivistas de uma tensão de ordem unicamente física.

Ou seja, o surgimento da vida inaugura um campo, uma ordem própria de sentidos que, ainda que inexoravelmente apoiada na ordem física, já não se torna compreensível pela simples redução a esta — de maneira análoga ao que se observa, nos fenômenos perceptivos estudados pela *Gestalt*, a respeito do fato de que o sentido do todo não pode ser inferido a partir da simples soma de suas partes constituintes. Ora, o surgimento do organismo vivo instaura uma “diferença estrutural” que evoca novos “caracteres dominantes” distintos daqueles da estrutura física. Da mesma maneira, com a consideração de um tipo específico de

organismo – o humano – é possível falar em uma terceira diferenciação estrutural, que o autor reconhece, de início, como intimamente ligada ao “comportamento simbólico” (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 207).

Se, além disso, considerarmos o comportamento simbólico e seus caracteres próprios, poderemos introduzir um terceiro campo que chamaremos, por definição nominal, campo mental. (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 204).

Vemos, assim, como a noção de estrutura embasa a distinção que o autor faz entre os três campos significativos ou ordens fenomênicas: física, vital e humana.

Um sistema físico definir-se-ia, sob tal perspectiva, como um “conjunto de forças em estado de equilíbrio ou mudança constante”, sua unidade interior dizendo respeito à determinada configuração das partes que o compõem em estados sucessivos de equilíbrio e redistribuição de forças, sempre em relação a um ambiente externo imediatamente dado (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 213). Trata-se de um equilíbrio obtido sempre como reação a situações exteriores dadas e, mesmo nos casos em que os sistemas físicos apresentem um princípio de “evolução interior”, de um movimento rumo a um estado de repouso, a partir da relação com “condições presentes e reais” dadas (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 227).

Por sua vez, no âmbito das estruturas orgânicas, conforme a análise dos fenômenos comportamentais nos revela, já não se pode falar em simples redistribuição de forças em direção ao repouso, pois o próprio sistema faz surgir uma tensão que lhe é própria, investindo de um sentido vital suas ações e relações de troca com o meio. Assim, falamos em ordem vital “quando a estrutura, em vez de relaxar, sob a pressão das forças exteriores, (...) executa um trabalho fora de seus próprios limites e constitui para si um meio próprio” (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 227).

Se a consideração do fenômeno físico encontra na *lei* a expressão de seu funcionamento, no campo do fenômeno vital podemos falar

em uma unidade dinâmica que melhor se expressa com o conceito de *norma*. Todo comportamento faz parte de uma atividade geral do organismo que, em diferentes níveis, apresenta uma relação significativa com seu meio, de modo que suas condutas não sejam identificáveis como simples respostas a condições externas dadas em direção a um novo estado de repouso, mas sim, como vimos, revelam uma dialética vital, em que os valores dos estímulos e os pontos de equilíbrio remetem à própria estruturação do organismo. A norma, segundo Merleau-Ponty (1942/2006a, p. 232), indica uma dinâmica onde o equilíbrio não é dado “por uma pluralidade de vetores, mas por uma atitude geral em relação ao mundo”, o que remonta, portanto, a um “processo circular” sem paralelo na consideração do fenômeno de ordem física.

O dispositivo conceitual que torna possível a compreensão dessa passagem de ordens dinâmicas, recolocando tanto a “lei” quanto a “norma” sob uma nova perspectiva epistemológica, é justamente a noção de estrutura. Mais especificamente, seu ganho se dá ao indicar a irredutibilidade dos sentidos experienciais da “lei” e da “norma” às classificações decorrentes da clivagem cartesiana, conforme sumariza o autor:

Distinguimos tradicionalmente entre reações inferiores ou mecânicas, função, como um acontecimento físico, de condições antecedentes e que se desenrolam assim no espaço e no tempo objetivos — e reações ‘superiores’ que não dependem dos estímulos materialmente considerados, mas antes do sentido da situação, que parecem supor um ‘panorama’ dessa situação, uma prospecção, e que não pertencem mais à ordem do em-si, mas à ordem do para-si. Ambas essas ordens são transparentes para a inteligência, a primeira para o pensamento físico e como ordem do exterior, em que os acontecimentos comandam uns aos outros de fora; o segundo para a reflexão e como a ordem do interior, na qual aquilo que se produz depende sempre de uma intenção. O *comportamento*, enquanto tem uma estrutura, não se situa em

nenhuma dessas duas ordens. (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 196, grifo original do autor)

Assim, o que a descrição do fenômeno comportamental efetuada pelo autor revela a respeito dos seres vivos em geral, sem distinção com relação ao seu posicionamento na escala zoológica, é que o comportamento de um organismo não é mais bem descrito como uma sequência de reações ao ambiente, na mesma medida em que não é um fenômeno comparável à distribuição interna de forças de um sistema físico mediante determinada configuração do meio externo. O organismo não é uma estrita reatividade, mas sim uma verdadeira atividade vital, sua ação constantemente dirigindo-se a polos objetivos que “existem” apenas enquanto termos de sua relação vital com o mundo. Sendo assim, o organismo tem um mundo próprio, de modo que a pureza do estímulo físico ou do “ambiente geográfico” (*Welt*) não corresponda à realidade significativa do estímulo vital ou do “ambiente comportamental” (*Umwelt*) (Merleau-Ponty, 1942/2006a p. 201). Com o surgimento da ordem da vida no mundo físico, tem origem o fenômeno perceptivo, propriamente dito.

Embora esteja presente, por definição, em todo fenômeno vital, dos organismos mais simples aos mais complexos, a dinâmica da relação entre organismo e ambiente não se dá estruturalmente de maneira homogênea para todas as espécies. Tal problemática será central nas análises de Merleau-Ponty a respeito dos fenômenos comportamentais, cuja descrição nos coloca diante de uma gama variada de tipos de relação ou modalidades de comportamento, no que diz respeito à estrutura espaço-temporal destes, o que nos abre para a importante questão da presença do virtual na situação e no comportamento dos organismos vivos. Falamos aqui de três modalidades de comportamento: as “formas sincréticas” e “formas amovíveis”, representando as duas formas possíveis do comportamento no âmbito da ordem vital; bem como as “formas simbólicas”, cujo reconhecimento indica justamente a fundação de uma ordem fenomênica original, a ordem humana.

Grosso modo, as três formas de comportamento, da mais simples (forma sincrética) à mais complexa (forma simbólica) indicam a liberação crescente do comportamento da vida no mundo ou a importância crescente da interpretação do sinal na vida. Com estas considerações, que se prolongam até sua reflexão mais tardia sobre a noção de natureza, abarcando a inerência do sentido no mundo da vida e a importância da interpretação de signos na explicação do comportamento em todos os níveis da escala evolutiva, Merleau-Ponty antecipa vários aspectos do paradigma biossemiótico nas ciências biológicas que tomaria forma ao longo dos anos 1950 e 1960 e que tem von Uexküll – uma das principais referências teóricas do filósofo, como se viu – como um dos seus patronos (Kull, 1999). Para os propósitos deste artigo, contudo, vamos nos restringir à passagem da forma amovível à simbólica, que marca a emergência do comportamento humano propriamente dito. Para uma discussão das relações entre fenomenologia e biossemiótica, podem-se consultar Tønnessen, Maran e Sharov (2018) e Simanke e Pagni (2021).

As formas comportamentais animais mais complexas (formas amovíveis) oferecem-se à descrição como atividade significativa: mediante determinada situação de fato – determinado ambiente comportamental estruturado sincronicamente – o organismo se polariza em direção a signos, cujo significado, como adiantamos, é mais bem descrito nos termos de uma teleologia dinâmica do que de uma anatomia funcional. O significado do comportamento não é a expressão funcional de uma variável pura representada pelo estímulo físico, mas é uma estrutura de ação teleológica; há uma finalidade implícita nos comportamentos complexos para a qual a observação da dinâmica comportamental nos remete, e que encontra uma operação conceitual privilegiada, justamente sob o conceito de signo.

No âmbito do comportamento animal, tais signos podem ser compreendidos como o que Merleau-Ponty (1942/2006a, p. 189; 197) define como “sinais”, “acontecimentos” do ambiente comportamental, cujo poder de significação se restringe a uma

atualidade situacional mais estreita em termos espaço-temporais, revelando “uma espécie de aderência ao atual, uma maneira curta e pesada de existir”. Portanto, o signo, para o animal, sinaliza, mas sua virtualidade é restrita, coextensiva à relacionabilidade dos elementos do ambiente comportamental em atualidade, isto é, às forças fenomênicas atuais presentes na relação dos sinais perceptivos com a fisiologia animal.

No caso específico do comportamento humano, o que se observa é a potencialidade do signo, não apenas para a sinalização, mas, efetivamente, para a significação. O signo na ordem humana deixa de ser restrito ao sinal e passa a poder contar como “significado”. Isso equivale a dizer que o ambiente comportamental (*Umwelt*) humano é de tal forma estruturado que possibilita uma virtualidade significativa ampla em termos espaço-temporais, para além, pois, das forças fenomênicas efetivamente dadas. O agir humano difere do agir animal não pelo recurso conceitual a uma consciência pensante, mas por essa teleologia comportamental mais alargada, a qual, tal como no caso do animal, remete a uma “interioridade na exterioridade” que não se define pelo seu caráter consciente. No caso humano, ela funda, com efeito, a dimensão da utensiliaridade e da técnica — ciclos comportamentais cuja produtividade funda uma camada cultural dos próprios comportamentos.

Assim, embora procure ultrapassar a dualidade entre a humanidade e a natureza implicada pela perspectiva cartesiana, a abordagem inicial de Merleau-Ponty ainda permanece atrelada a uma visada antropológica que enfatiza mais a ruptura entre a ordem humana e a ordem vital do que sua continuidade. No estágio final de seu pensamento, quando a ontologia toma o lugar da antropologia (Bimbenet, 2004), esta ruptura tende a ser mais nuançada, embora se possa duvidar que ela tenha sido, em última instância, inteiramente superada. Nesse sentido, Pagni e Simanke (2016) apontam que, de certo modo, talvez se possa dizer que o animal permanece, para Merleau-Ponty, um ser humano incompletamente realizado, enquanto o homem se apresenta como

um animal paradoxal, que transcendeu a sua própria animalidade, ainda que se mantendo a ela inextricavelmente entrelaçado.

A aproximação à ordem humana intenta fechar o movimento conceitual inaugurado pela adoção da postura do espectador estrangeiro, na medida em que remete a própria possibilidade de observação científica do comportamento à potência simbólica do organismo humano. O ambiente comportamental humano sustenta a descrição de ambientes comportamentais estruturalmente distintos justamente porque se configura como essa abertura espaço-temporal, essa possibilidade de variação indefinida, a qual, no entanto, apenas a consecução de uma investigação para além da perspectiva do espectador estrangeiro (isto é, uma fenomenologia da própria atividade perceptiva em “primeira pessoa”) poderia oferecer o sentido mais completo.

Nestes termos é que Merleau-Ponty (1942/2006a, p. 193) pode afirmar que, no caso das formas simbólicas que representam a ordem fenomênica do comportamento humano, “o comportamento não tem mais apenas um significado, é ele mesmo significado”. Mais do que apenas sinalizar, o comportamento simbólico *significa*, isto é, opera uma expressão no sentido mais originário. É essa capacidade expressiva que subsidia a própria possibilidade de um saber discursivo sobre o comportamento em geral — subsidia, pois não se trata de abstrair o comportamento humano de seu enraizamento nas formas físicas e vitais, cuja ultrapassagem se faz por meio de uma dialética na qual a ordem fundante é assumida pela ordem fundada, sem perder, no entanto, sua originalidade de sentido. Afinal, a noção de estrutura visava, como dissemos, a compreensão da noção de comportamento animal e humano fora da alternativa dualista entre coisa e pensamento, objeto e sujeito, natureza objetiva e consciência, empirismo e intelectualismo, todas dicotomias derivadas do cartesianismo. Quando bem-sucedida, a sublimação da forma vital pela forma simbólica no comportamento humano é sempre, portanto, integrada, ou seja, o reconhecimento descritivo e compreensivo do comportamento simbólico não se confunde com um retorno às definições dualistas do pensamento puro. É a necessidade dessa

subsunção concreta da forma vital à simbólica que abre a possibilidade de percalços e retrocessos na história humana, pessoal ou coletiva, a formas menos integradas de vida. É assim, em particular, que Merleau-Ponty lê, nessa obra, a etiologia oferecida pela psicanálise freudiana a respeito das psicopatologias humanas.

De qualquer forma, os desenvolvimentos mais completos do sentido dessa expressividade originária, bem como de sua articulação com o campo descritivo de uma fenomenologia da percepção propriamente dita, a qual vem complementar e desenvolver muitos dos pontos percorridos nessa primeira investigação merleau-pontyana, evocam uma discussão mais ampla que excede nosso presente escopo. No entanto, ressaltamos o papel central que o estudo do comportamento, examinado em interface com as noções de forma (*Gestalt*) e estrutura, possui para o delineamento do projeto filosófico do autor como um todo e, com isso, para a possibilidade de uma psicologia fundamentada fenomenologicamente. Tomando como ponto de partida o próprio potencial crítico dos resultados obtidos no estudo experimental do comportamento, o autor oferece uma compreensão original que visa possibilitar a superação de antinomias centrais nessa área do saber — interioridade e exterioridade, teleologia e determinação causal, sentido descritivo e sentido explicativo do fenômeno comportamental.

Referências

- Bimbenet, É. (2000). *La structure du comportement : Chap. III, 3 "L'ordre humain"*, Merleau-Ponty. Ellipses.
- Bimbenet, É. (2004). *Nature et humanité : le problème anthropologique dans l'oeuvre de Merleau-Ponty*. Librairie Philosophique J. Vrin.
- Carvalho, M. J. (2010). Fichte, Heidegger, and the concept of facticity. In V. L. Waibel, J. D. Breazeale & T. Rockmore (Eds.), *Fichte and the phenomenological tradition* (pp. 223-260). De Gruyter.

- Chauí, M. (2002). *Experiência do pensamento: Ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty*. Martins Fontes
- Descartes, R. (1983): *Meditações* (J. Guinsburg e Bento Prado Jr, Trans.). In *Descartes (Coleção Os Pensadores)* (pp. 73-142). Abril Cultural (Trabalho original publicado em 1641)
- Fichte, J. G. (2021). *Foundation of the entire Wissenschaftslehre and related writings (1794-1795)* (D. Breazeale, Ed. e Trad.). Oxford University Press. (Trabalho original publicado em 1794)
- Furlan, R. (2001). A noção de consciência n'A Estrutura do Comportamento (Merleau-Ponty). *Psicologia USP*, 12(1), 11-31.
- Furlan, R. (2012). Merleau-Ponty e Descartes: o afeto entre a medicina e a psicologia. *Psicologia Clínica*, 24(2), 101-114.
- Goldstein, K. (1951). *Human nature in the light of psychopathology*. Harvard University Press.
- Goldstein, K. (1995). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. Zone Books.. (Trabalho original publicado em 1934).
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit* (19a ed). Max Niemayer Verlag. (Trabalho original publicado em 1927)
- Jonas, H. (2004). *O princípio vida: Fundamentos para uma biologia filosófica* (Carlos Almeida Pereira, Trad.). Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1994)
- Kull, K. (1999). Biosemiotics in the twentieth century: A view from biology. *Semiotica*, 127(1/4), 385-414.
- Koffka, K. (1999). *Principles of Gestalt psychology*. Routledge. (Trabalho original publicado em 1935)
- Merleau-Ponty, M. (1990). *O primado da percepção e suas consequências filosóficas* (C. M. César, Trad.). Papirus. (Trabalho original publicado em 1946)
- Merleau-Ponty, M. (1991). *Signos* (M. Pereira, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1960)
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Merleau-Ponty, Parcours deux, 1951-1961*, Lagrasse (Fr) : Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2006a). *A estrutura do comportamento* (M. V. M. Aguiar, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1942)

- Merleau-Ponty, M. (2006b). *Fenomenologia da percepção* (C. A. R. Moura, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1945).
- Merleau-Ponty, M. (2006c). *A natureza* (A. Cabral, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1995)
- Merleau-Ponty, M. (2012) *O visível e o invisível*. (J. A. Gianotti e A. M. Oliveira, Trans.). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1964)
- Moreland, J. M. (1973). For-itself and in-itself in Sartre and Merleau-Ponty. *Philosophy Today*, 17(4), 311-318.
- Moutinho, L. D. S. (2006). *Razão e experiência: Ensaio sobre Merleau-Ponty*. Rio de Janeiro: Editora UNESP.
- Pagni, E. & Simanke, R. T. (2016). Natureza, vida e animalidade no pensamento de Merleau-Ponty: uma reavaliação de seu alcance e implicações. In: I. O. Caminha & T. P. Nóbrega (Eds.). *Compêndio Merleau-Ponty* (pp. 191-220). Editora LiberArs.
- Ryle, G. (2000). *The concept of mind*. University of Chicago Press. (Trabalho original publicado em 1949).
- Sartre, J.-P. (1994). *L'être et le néant : essai d'ontologie phénoménologique*. Gallimard (Collection Tel). (Trabalho original publicado em 1943)
- Silva, C. A. F. (2012). Estrutura do sentido: Goldstein e Merleau-Ponty. *Trans/Form/Ação*, 35(3), 133-156.
- Simanke, R. T. & Pagni, E. (2021). Exploring the philosophical background and scientific foundations of naturalist approaches to meaning and symbolism. In E. Pagni & R. T. Simanke, *Biosemiotics and evolution: the natural foundations of meaning and symbolism*. Springer Verlag (in print)
- Sombra, J. C. (2006). *A subjetividade corpórea: A naturalização da subjetividade na filosofia de Merleau-Ponty*. Editora UNESP.
- Tønnessen, M. , Maran, T. & Sharov, A. (2018). Phenomenology and biosemiotics. *Biosemiotics*, 11(3), 323-330.
- Uexküll, J. v. (2010). *A foray into worlds of animals and humans, with A theory of meaning*. (J. D. O'Neil, Trad.). University of Minnesota Press. (Trabalho original publicado em 1934)

- Vedaparayana, G. (2018). Jean-Paul Sartre's phenomenological ontology and its Cartesian moorings. *Journal of Indian Council of Philosophical Research*, 35, 89-106.
- Verissimo, D. S., & Furlan, R. (2006). Merleau-Ponty e a evolução espontânea da psicologia. *Temas em Psicologia*, 14(2), 143-151.
- Verissimo, D. S., & Furlan, R. (2007). Entre a filosofia e a ciência: Merleau-Ponty e a psicologia. *Paidéia*, 17(3), 331-342.

Capítulo 16

O campo que habito: notas sobre pesquisa etnopsicológica na umbanda

Fabio Scorsolini-Comin

Alice Costa Macedo

José Francisco Miguel Henriques Bairrão

Apresentação

Os estudos empíricos acerca da umbanda destacam que a participação do pesquisador na comunidade de referência e/ou nas cerimônias e rituais públicos é uma condição esperada para que se possa estabelecer uma leitura densa desse contexto, evitando posicionamentos etnocêntricos. A proposta do presente capítulo é discutir a inserção do pesquisador em terreiros de umbanda com base no referencial etnopsicológico. A partir de narrativas de dois pesquisadores em um terreiro localizado na cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, Brasil, apresentam-se desafios, limitações e potencialidades do fazer pesquisa em comunidades religiosas umbandistas. O trabalho de campo emerge não apenas como uma possibilidade de escuta, observação e coleta de dados, mas também como registro da inserção do pesquisador na comunidade, o que repercute no modo como este é interpretado pelo campo e como este orienta o desenvolvimento da pesquisa ao longo do tempo. A umbanda demanda do pesquisador um diálogo interno com o campo, com as entidades, com o ser pesquisador, com a própria mediunidade e o modo como tem se posicionado ou irá se posicionar. O campo habitado pelo pesquisador mostra-se,

assim, potente não apenas enquanto dado, mas como experiência que se crava em sua formação.

Introdução

A umbanda, religião constituída por tradições de matriz africana, europeia e indígena, misturando elementos tais como os do catolicismo, do candomblé e do espiritismo kardecista, tem despertado desde sempre o interesse dos pesquisadores, notadamente dos antropólogos (Maggie, 2001). Desde que esses estudos ganharam destaque nacional e internacionalmente (Birman, 1999; Trindade, 1985; Magnani, 1986; Concone, 1987; Brumana & Martinez, 1991; Ortiz, 1979; Boyer, 1999; Negrão, 1996; Cruz & Arruda, 2014; Engler, 2009), a partir da década de 1960, diversas tradições em pesquisa têm se articulado no sentido de compreender não apenas esse sistema simbólico, mas também o universo material representado pelas movimentações sociais em torno desses cultos, saberes e tradições.

De modo mais tangencial ou central, a maioria dos estudos realizados por antropólogos tomaram como base a experiência etnográfica representada pela necessidade de compreender, de dentro da comunidade de referência, seus modos de organização, suas regras, mitos e crenças (Silva, 2000; Bairrão, 2005; 2015). A etnografia, no entanto, não tem sido um método de uso exclusivo do antropólogo. Cada vez mais, as estratégias etnográficas têm sido apropriadas por diferentes áreas das ciências humanas, entre elas a Psicologia, o que implica em releituras, movimentações e articulações que se cravam no modo como a pesquisa científica se desenha “pelo” e “no” pesquisador.

Obviamente que a pesquisa etnográfica, com grande importância do papel do pesquisador em relação ao seu universo pesquisado, passou a despertar diversos questionamentos, entre eles a possibilidade de encontrar “dentro” do próprio sistema etnografado as possíveis explicações, por vezes oferecidas por sistemas externos e

alheios ao modo de ser dessas comunidades (Bastide, 1971). Assim, ser parte ou não do universo a ser compreendido não era mais uma questão acessória, mas adquiria função de destaque.

Para Santos (1986) e Luz (1988), é impossível realizar uma pesquisa de campo no universo religioso de matriz africana sem ser, o pesquisador, um iniciado naquele ritual. No campo da antropologia, esses estudos representam, junto a uma gama de outras investigações, um núcleo que visa a discutir o papel do pesquisador no campo e os seus movimentos de aproximação e distanciamento em relação ao fenômeno, ao objeto, a comunidade ou as pessoas que se busca compreender, identificar, classificar ou, simplesmente, dar visibilidade. Ao estudar um terreiro de umbanda na década de 1970, Maggie também faz uma afirmação semelhante, equivalendo essa iniciação considerada espiritual e sêmica a uma efetiva participação nessa comunidade: “(...) é impossível estar num terreiro (...) e não ser, de uma forma ou de outra, um participante” (2001, p. 42). Tais investigações, portanto, partem da consideração da imersão do pesquisador como um dado a ser analisado e que até possibilita uma leitura mais aprofundada e comprometida, e não como um viés da pesquisa, como poderiam apregoar as tradições mais positivistas da pesquisa científica.

Ainda no que tange a esse debate, a imprescindibilidade do “mergulho” em campo suplanta o caráter opcional: torna-se parte do rigor ético e metodológico apresentar, nos textos acadêmicos, qual é a sua posição em campo e quais são os desdobramentos interpretativos desta imersão. Falar sobre precisão e validação dos resultados em pesquisas qualitativas antropológicas é sempre um desafio. Isso não significa que o antropólogo não tenha também suas “cartas na manga” para tratar dessa questão: para além das triangulações metodológicas com abordagens quantitativas e da representatividade estrutural na definição da amostra, ele pode garantir seu rigor a partir do tempo que dedica à pesquisa participante. Ou seja, quanto mais tempo imerso na comunidade que pretende investigar, maior a precisão em suas análises, haja vista que esse processo de “mergulho” aumenta a probabilidade de

conhecer intimamente o idioma do outro e tecer interpretações mais precisas sobre o modo como operam seus significantes no sistema simbólico em questão. Em última instância, o pesquisador deverá incluir ainda, como ponto de pauta para a discussão de seus dados, as seguintes questões: o modo como ele se apresentou e como se apresenta em campo; como é interpretado pelo outro e como a comunidade pesquisada o situa relativamente aos lugares e papéis que ocupa. É esta reflexão sobre sua imersão que permitirá perspectivar a análise de seus dados.

Há que se considerar que o modo de inserção do pesquisador não depende única e exclusivamente dele, sendo comum que, independentemente da sua disposição, a sua participação seja interpretada à sua revelia. Muitas vezes, o lugar sutil e simbólico que o pesquisador ocupa no terreiro, para além da participação social e diuturna nos cultos, só fica clara em momentos adiantados da pesquisa. O pesquisador pode ser interpretado, por exemplo, como um emissário de uma entidade, como um escriba com uma missão prevista e aguardada pelo coletivo do terreiro e de outras diversas formas. Estar atento a essas relações transferenciais, para usar um termo psicanalítico, é importante, pois vai permitir modular o que lhe é dito tendo em vista a quem isso se endereça.

Nesses processos, muitas negociações e tratos podem ser estabelecidos. Por vezes, solicita-se a inclusão, por exemplo, de uma informação em um artigo ou a pesquisa é tomada como um elo relevante para a construção de um sentido ou esclarecimento de uma missão espiritual da comunidade. Deste modo, além da participação do pesquisador como individualidade empírica, é o conjunto do estudo, seus procedimentos e resultados que, de algum modo, são integrados e incluídos na história do terreiro e na sua vivência da umbanda (Scorsolini-Comin & Macedo, 2021). A partir do panorama exposto e considerando a necessidade perene de aprimoramento dos aportes metodológicos para o fazer em campo, em uma lógica qualitativa, o objetivo do presente capítulo é discutir a inserção do pesquisador em terreiros de umbanda em uma perspectiva etnopsicológica.

Percurso Metodológico

Com base em narrativas de dois pesquisadores em campo, apresentam-se desafios, limitações e potencialidades do fazer pesquisa em comunidades religiosas como os terreiros de umbanda. Trata-se de um estudo de caso qualitativo realizado em um terreiro de umbanda localizado no interior do Estado de São Paulo, presidido por um pai-de-santo com 40 anos de experiência nessa religião.

Como registros, foram selecionados recortes dos cadernos de campo dos pesquisadores ao longo de dez anos de investigações nessa mesma comunidade. Os registros analisados no presente relato fazem menção à inserção do pesquisador em campo e de como esse processo foi manejado no fazer da pesquisa, tendo como referência o saber etnopsicológico.

Tais pesquisas que subsidiaram o presente estudo foram aprovadas pelos Comitês de Ética em Pesquisa de duas unidades da instituição de origem dos autores, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (Processo 639/20122-2011.1.2828.59.9 e CAAE 88314618.9.0000.5393). As pesquisas possuíam objetivos distintos: a primeira delas, o estudo da interpretação na umbanda e a segunda o estudo da mediunidade. Como se trata de estudos longitudinais, os projetos que orientaram tais pesquisas tramitaram primeiramente em termos da Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 1996) que se refere às pesquisas envolvendo seres humanos e, posteriormente, pela Resolução nº 510 do CNS, datada de 2016, relacionadas especificamente às pesquisas no campo das ciências humanas e sociais (Scorsolini-Comin, Bairrão, & Santos, 2017).

Os registros selecionados serão analisados a partir do referencial etnopsicológico (Devereux, 1972; Laplantine, 1994; Leal de Barros & Bairrão, 2010). Deve-se destacar que a etnopsicologia é

uma área interdisciplinar, uma etnociência, na qual podem conviver vários referenciais e abordagens teóricas (Lutz, 1985). Embora muitos estudos da etnopsicologia brasileira (Bairrão, 2015, Macedo, 2015a, 2015b) partam de uma aproximação com a psicanálise, em uma proposição etnopsicanalítica, com o emprego de conceitos como os de inconsciente, transferência, entre outros, há aproximações etnopsicológicas mais ligadas às abordagens cognitivistas, junguianas e fenomenológicas, por exemplo, todas igualmente lícitas. Dependendo do que estiver em pauta, até podem ser mais ou menos úteis e não necessariamente a escolha do termo acadêmico de comparação tem que ficar exclusivamente submetida às preferências ou familiaridade do pesquisador.

“Pisa na Umbanda, Pisa Devagar”

Tal como anunciado no ponto de caboclo que dá título a esta seção, o universo da umbanda exige do seu expectador, quer seja participante ou observador, um cuidado inicial, haja vista que se exige respeito por esse universo, seu panteão, suas entidades, leis e preceitos. Entrar na umbanda, quer seja como fiel ou como pesquisador, requer atenção aos sinais ensinados por seus fiéis. Aprender esses códigos é atuar com respeito à diversidade, compreendendo as sutilezas que envolvem o cuidado, o acolhimento e também a transmissão de saberes e valores a partir de práticas, atendimentos, rituais e da experiência cotidiana na comunidade. É como se esse ponto alertasse ao pesquisador e já assinalasse como deve ser a sua atitude: se quiser conhecer a umbanda é preciso “pisar devagar”, ter paciência, cautela, respeito, consideração. De outra forma, o específico idioma de possessão umbandista e suas sutilezas permanecerão inacessíveis e o pesquisador condena-se a uma observação de estrangeiro, permanece um “analfabeto” relativamente à linguagem e à comunicação em campo e o mais provável é que receba de volta

apenas o eco das suas rumações e expectativas, sem uma real compreensão do fenômeno.

O terreiro investigado nesta pesquisa tem sido, nos últimos anos, um espaço para a inserção de diferentes pesquisadores. As pesquisas realizadas neste contexto referem-se a temáticas como a interpretação na umbanda (Macedo, 2015a), o universo imagético dessa religião (Rotta, 2014), as entidades do panteão umbandista (Macedo & Bairrão, 2011), a mediunidade (Scorsolini-Comin, 2015a, 2019) e também a clínica etnopsicológica (Scorsolini-Comin, 2015b, 2017). Seu dirigente espiritual, o pai-de-santo, mostra-se um entusiasta da pesquisa científica e afirma que ambas as realidades – terreiro e universidade – podem se beneficiar desse diálogo. O pesquisador, neste campo, possui o respeito de toda a comunidade do terreiro e há liberdade para que se possa propor temas a serem investigados, bem como necessidades específicas de cada pesquisa, como acesso aos médiuns, participação nas giras de desenvolvimento, nas consultas mediúnicas e também nos demais rituais, com total permissão para gravações e filmagens de rituais e de membros da comunidade. As posições ocupadas por esses pesquisadores em campo serão analisadas de modo pormenorizado neste estudo.

A primeira pesquisadora conheceu o terreiro ainda quando realizava a sua iniciação científica, no ano de 2005. Em sua própria biografia, havia um detalhe que ganhava significância na comunidade: é baiana, natural de Salvador – BA. A linha dos baianos da umbanda traz a força de um personagem relacionado aos migrantes nordestinos, com cores vivas, histórias de uma experiência áspera na Terra, mas de superação e bravura. Sendo assim, a pesquisadora muitas vezes foi situada e associada a esse lugar, ou como prenúncio dessas entidades alegres, ou muitas vezes como a própria entidade encarnada (Macedo & Bairrão, 2011).

No terreiro, seu apelido sempre foi esse: baiana. Esse foi o significativo que a inscreveu naquela comunidade, situando-a em um lugar. Quando é dia de gira de baianos na Casa, os filhos-de-santo costumam “brincar” com o significativo “baiano” e associá-la

ao lugar que ocupa: “e aí, você vai atender hoje?” ou então “Tem baiano desocupado no ponto” (apontam para ela ao lado do pai-de-santo, como se não precisasse incorporar algo que já é) ou ainda “serve a batida de coco e a farofa com pimenta porque ela pode” (em todos os rituais de baiano, come-se um pouco da farofa e bebe-se um pouco da batida que são ofertados aos baianos da umbanda).

Em 2008, deu início à sua pesquisa de Mestrado. Neste mesmo ano, recebeu do pai-de-santo do terreiro o convite para se tornar cambona de suas próprias entidades. Isso significava dizer que a pesquisadora iria paramentar os espíritos do chefe da Casa, auxiliá-los em todos os rituais, além de acompanhar de perto as suas consultas, traduzindo suas palavras para que os consulentes compreendessem e tomando nota de suas prescrições mágicas. Parecia ser tudo o que um pesquisador desejava. E era. Mas o convite significava ainda mais: o pai-de-santo revelava como “se pesquisa a umbanda”, ou “como se pesquisa em umbanda”. Em primeiro lugar, o pesquisador tinha que estar na posição de aprendiz e não no lugar do suposto saber (ser cambono na umbanda é ser aprendiz). Em segundo lugar, só se compreende a umbanda quando se está dentro, quando se é parte dela, ou seja, a partir de uma imersão. Em terceiro, para mergulhar em seu sistema simbólico, o pesquisador tem que aprender fazendo, trabalhando, executando, sendo elemento chave de seus rituais, e por isso a posição de cambono.

Nas palavras do pai-de-santo: “o cambono fica girando de cá pra lá, anda por todo lado, e dali é ele que tudo vê... porque ouve tudo... não incorpora, não perde a consciência”. A cambona “gira” também, mas de outro jeito, deve estar com os olhos, ouvidos e sentidos bem afinados, participe de todo o processo, de todo o ritual. Girar, na umbanda, significa incorporar o espírito no ritual de desenvolvimento, o “dar o santo”. Ao passar a compor a estrutura do terreiro, a investigadora baiana torna-se também (assim como os outros filhos-de-santo) uma espécie de “assentamento” onde se enuncia o sistema simbólico umbandista.

Por fim, no ano de 2012 inicia seu Doutorado, um estudo de caso neste terreiro de referência. O lugar de pesquisadora perpassou toda essa atuação: é a baiana, é a cambona (ajudante de cerimônias na estrutura do terreiro, auxiliando os médiuns nos dias de trabalho na Casa), mas seu papel de investigação sempre se manteve como eixo norteador. Seu nome nunca havia ido ao caderninho de mensalidades pagas pelos filhos-de-santo, assim como nunca esteve na lista de aniversários dos membros da Casa, ou seja, de médiuns e cambonos. Essa inclusão só foi ocorrer no processo em que já finalizava o Doutorado. Isso poderia indicar que, enquanto estava executando seus estudos, não era filha da Casa, era uma pesquisadora olhando por dentro. Na sala da casa do pai-de-santo, por exemplo, essa posição era bem marcada: os painéis apresentados pela pesquisadora em congressos ornavam as paredes com imagens do terreiro e textos acadêmicos sobre a comunidade, como espécies de quadros.

Com base no que propõe Caratini (2012), há um momento chave no trabalho de campo em que a emoção é prevalente no enredo de relações com o outro, onde há dados que poderão ser apenas percebidos com o corpo (ou seja, da ordem do inenarrável) e o discurso em palavras aparece como momentaneamente insuficiente: nesses casos caberia ao pesquisador recolher os fragmentos de sensações, sonhos, gestos, cheiros, sabores, olhares e toques para tentar compor uma cadeia interpretativa a partir do sistema simbólico que o acolheu, sendo isso possível apenas quando ele é capaz de operar dentro de um idioma cultural específico.

O segundo pesquisador conheceu o terreiro em janeiro de 2012 e logo no segundo dia de seu trabalho de campo, ambientando-se com o espaço e tentando selecionar o que observar e de que modo, foi convidado a fazer parte das cerimônias do lado “de dentro”, ou seja, vestindo branco igual aos filhos de fé e auxiliando os demais médiuns como cambono. Novamente, a posição do cambono parece funcionar como um convite a uma iniciação no processo ritualístico e na própria umbanda, ou seja, é a partir da posição de cambono que se pode observar, vivenciar, conhecer e aprender.

Neste terreiro, os cambonos, normalmente, são pessoas que estão em desenvolvimento mediúnico para poderem atuar como médiuns de incorporação no futuro. Mas entre os cambonos também emergem os pesquisadores durante suas coletas de dados. Assim, reafirma-se a posição do cambono como aprendiz, quer este seja “de dentro” ou “de fora” da comunidade. Ser cambono era uma forma de conhecer “de perto” e “de dentro” o modo como a comunidade se organizava e os movimentos operados no sistema que se pretendia compreender. Assim, o próprio pai-de-santo escolhia pelo pesquisador de que prisma olhar para a umbanda: de dentro. Essa posição foi aceita pelo pesquisador desde o início e compreendida como uma forma não apenas privilegiada de observação, como também algo que atendia ao que o sistema do terreiro elegia enquanto válido e importante. De nada adiantaria um olhar de fora, distanciado, prenhe de significações externas e que pouco reconheciam aquele fenômeno.

Aos poucos foram agendadas as primeiras entrevistas com os médiuns e sistematizados os primeiros registros do trabalho de campo. Como o objetivo era compreender a manifestação da mediunidade no ciclo de vida dos participantes, as entrevistas ocorriam, em sua maioria, na casa dos médiuns, sendo que o terreiro não ocupava uma posição central na pesquisa, mas um espaço que dialogava o tempo todo com as narrativas dos médiuns. Tratava-se, portanto, de um lugar privilegiado para observação e vivência do que vinha a ser um terreiro e de como essa mediunidade não apenas atravessava a história de vida do médium, mas a sua inscrição naquela comunidade de referência. Assim, o campo era compreendido não apenas como um lugar em que se coletavam dados, como se estes estivessem prontos e à deriva, à espera de um estrangeiro que as organizassem, sistematizassem e explicassem aos seus próprios adeptos, mas antes um espaço de experiência, de vivência corporal dessa mediunidade que se tentava apreender com instrumentos vindos “de fora” (Scorsolini-Comin, 2015a).

Ao longo do tempo, percebeu-se que estudar a mediunidade, no caso, poderia ser possível, também, pela aproximação do pesquisador desse universo, aprendizagem esta cravada em sua própria pele, em seus próprios sentidos. Essa inserção pode ser notada nas vezes em que o pesquisador, experimentando a posição de consulente durante as consultas mediúnicas, era questionado em relação a desenvolver ou não o que se denominava mediunidade. A um pesquisador positivista esta pergunta mostraria uma inversão nos papéis e a possibilidade de má compreensão da investigação. No entanto, em uma perspectiva etnográfica e atenta aos elementos etnopsicológicos que se desenhavam na investigação, esse questionamento parecia funcionar como um modo de o sistema acolher e também interpretar o pesquisador: para saber o que é mediunidade é importante experimentar essa mediunidade. Aqui há uma indicação clara de que o pesquisador em campo é, a todo momento, interpretado, decodificado, convidado.

Além disso, o convite para desenvolver a mediunidade, muito comum quando o pesquisador começa a frequentar o terreiro, deve ser compreendido como uma aproximação importante naquele contexto. Tendo em vista que ela se integra a um idioma cultural muito específico e que inclui sensações corporais e gestos involuntários como signos, no fundo esse convite para o desenvolvimento mediúnico é não apenas, nem principalmente, um convite para ser médium, vestir o branco e fazer caridade, mas de alguma forma aprender essa linguagem e praticar a caridade a seu modo, seja trabalhando como psicólogo, seja divulgando uma imagem da umbanda mais fiel aos fatos e isenta de preconceitos. Por vezes esse “convite” pode funcionar como um direcionador em campo, mostrando ao pesquisador, por exemplo, o que vai se revelando como sendo mais importante e, por isso mesmo, que deve ser olhado, tocado, experienciado. Atentar-se a esses movimentos parece ser um treino que o campo apresenta apenas de modo vivencial ao pesquisador.

Após um ano e meio da presença desse pesquisador em campo, o mesmo passou a ser questionado pela comunidade se poderia, como psicoterapeuta, atender às pessoas que frequentavam o terreiro, notadamente médiuns e seus familiares. As pessoas da comunidade sabiam que o pesquisador era formado em Psicologia e pairavam sobre essa informação algumas questões ou dúvidas, por exemplo: ele teria consultório? Poderia atender àquelas pessoas que também buscavam ajuda no terreiro? A partir dessa necessidade e amparado pelo consentimento e incentivo do pai-de-santo, foi criado um espaço de escuta e apoio psicológico no próprio terreiro, em um cômodo reservado da casa do pai-de-santo.

Esse posicionamento do pesquisador também como psicoterapeuta foi importante para se compreender como ocorria o acolhimento e o cuidado naquela comunidade: o terreiro era um espaço de acolhimento e isso não se restringia ao apoio espiritual, mas expandia-se para a oferta de suporte psicológico a quem dele necessitasse (Scorsolini-Comin, 2015b). Percebe-se, novamente, que essa nova questão de pesquisa, da implementação e do desenvolvimento da clínica etnopsicológica, não partiu do pesquisador, mas do seu campo, motivo pelo qual se pode compreender que a escolha do que pesquisar, do que olhar e priorizar é construído, muitas vezes, no acontecer desse campo, assim como narrado nos recortes do estudo de Maggie (2001) em uma comunidade umbandista.

Instrumentalizar o Pesquisador para a Escuta

Entrar em uma comunidade de umbanda apresentando-se e colocando-se como pesquisador pode revelar diferentes possibilidades e limitações. Nas experiências narradas neste estudo é importante reconhecer o modo como o terreiro estava acostumado com a presença de pesquisadores e de suas indumentárias (câmeras, máquinas fotográficas, gravadores, blocos de anotação). No entanto, tais instrumentos materiais

parecem, até certa medida, reforçar a distância existente entre pesquisador e pesquisado, “escondendo” o observador, o que frequentemente se busca combater nas pesquisas em ciências humanas que discutem com mais afinco o papel do pesquisador. Estar em campo não é portar tais instrumentos para realizar a coleta de informações para posterior decodificação e análise, mas permitir-se afetar (Favret-Saada, 2005). Essa “afetação” seria, portanto, um instrumento do fazer pesquisa, o que se destaca sobremaneira nessa comunidade analisada.

Essa instrumentalização assume diferentes sentidos. Bairrão (2005) propõe o método da escuta participante com vistas à execução do trabalho etnográfico em comunidades religiosas afro-brasileiras. Por escuta participante compreende-se não apenas a posição do pesquisador como aquele que, ao mesmo tempo, ouve e se envolve com o universo que pretende apreender, mas também ao modo como o cientista deve estar atento aos modos de ser, revelar e construir polissemias presentes em uma comunidade, seja a partir dos objetos revelados e expostos, quer seja pelo sagrado que se enuncia nas vestes, costumes, transe de possessão e comportamentos de seus adeptos. O universo sógnico narra-se por meio de mitos, crenças, modos de organização, estratégias de funcionamento, hierarquias, enfim, em toda a estrutura material e imaterial do terreiro. Estar atento a esses elementos é algo que faz parte de uma escuta que se afina o tempo todo e no decorrer da pesquisa. Como narrado no estudo de Maggie (2001), também desenvolvido em um terreiro:

(...) minha percepção do objeto aguçou-se no momento em que compreendi que a relação observador e observado também faz parte desse objeto de pesquisa. Isso se dá no nível de interferência do observador na vida do observado, e sem a consciência deste fato muitos dados importantes se perdem. (2001, p. 19).

Alinhavos na Costura do Branco

Até esse momento, cumpre-nos a tarefa de sublinhar que o referencial etnopsicológico é múltiplo, cabendo o diálogo com muitas outras abordagens. Ainda assim, quando trabalhamos com a pesquisa de campo, sobretudo no domínio religioso, nossa área de interface e pertencimento, é conveniente deixar-se incluir e participar “de dentro”. Nesta participação, a umbanda tem que ser levada “a sério”, ou seja, o entendimento e a leitura do pesquisador em termos umbandistas e mediúnicos devem ser considerados efetivamente. O efeito desse posicionamento ressoa em dois pontos que serão discutidos a seguir.

O primeiro ponto é que a pessoa do pesquisador passa a conhecer a sua espiritualidade, não necessariamente incorporando, mas mediante a leitura de si/dela feita pelo campo e, muitas vezes, dialoga-se não diretamente sobre os outros ou os espíritos, mas sobre os guias do pesquisador ou seus orixás, e ou o que provocam nele ou como afetam a pesquisa. Estes mesmos podem se comunicar em sonho ou por intermédio dos demais, como bem discutido na tese de Macedo (2015a). Deste modo, a pessoa ampliada do pesquisador-médium é que é incluída e não apenas o pesquisador atômico.

Essa consideração etnopsicológica também faz coro ao que se tem discutido contemporaneamente no campo da saúde em termos da necessidade de o profissional de saúde incluir a sua religiosidade/espiritualidade no cuidado prestado (Cunha & Scorsolini-Comin, 2019). Assim, trata-se de uma perspectiva que não apenas inclui, mas que também respeita o posicionamento do profissional e o considera como algo importante na promoção de uma atenção mais humanizada.

O segundo ponto é que os pensamentos e reflexões do pesquisador, mesmo antes de ir a campo, ou na distância do seu lar ou no seu gabinete acadêmico, do ponto de vista da idiomatica umbandista, devem se entendidos como “conversas”, diálogos e

não como ruminções solipsistas. Trata-se de um diálogo interno com o campo, com as entidades, com o ser pesquisador, com a própria mediunidade e o modo como tem se posicionado ou irá se posicionar em campo. Assim, esse campo faz-se mesmo que a distância, na proposta de um campo-pele que se pode habitar independentemente do local em que se está. Isso nos leva a uma compreensão do campo em termos de um aprofundamento da conversa e de uma revelação em graus sempre crescente de profundidade. Para agir desta forma é preciso não ter medo de parecer nativo nem de usar o idioma (Bairrão, 2015).

Essas recomendações, deste modo, assinalam para a possibilidade de experiência de um campo que não se encontra em manuais ou em protocolos da pesquisa qualitativa que nos ensinam a etnografar. Longe de buscarmos ou de intentarmos esse processo de ensino-aprendizagem, consideramos que os ensinamentos aqui endereçados possam ser suficientes para que o pesquisador construa o seu próprio modo de fazer o campo, ou seja, que ele próprio possa “fazer o seu campo”, em um termo bastante empregado na antropologia. Esse fazer o campo, que não pode ser ensinado, abre portas para a consideração da complexidade desse fazer. Assim, costuras como essas presentes neste estudo podem permitir que outros pesquisadores se lancem nessa tarefa a partir de um denso repertório de referências mas, sobretudo, prenda de sua disponibilidade, inclusive corporal, de habitar, de fato, esse campo, com todas as normas e idiomas que esse percurso possa incluir e demandar.

Considerações Finais

Ao final desse percurso “no campo” e “pelo campo”, algumas considerações podem ser tecidas. O trabalho de campo emerge não apenas como uma possibilidade de escuta, observação e coleta de dados, tal como classicamente sugerido nas estratégias etnográficas, mas também como registro da inserção do pesquisador na

comunidade, o que repercute no modo como este é interpretado pelo campo e como este orienta o desenvolvimento da pesquisa ao longo do tempo. O campo passa a ser habitado, nesse sentido, não como um local que se frequenta para obter determinado objetivo, mas como espaço de pertencimento e de inscrição do pesquisador, uma condição *sine qua non* para a realização da pesquisa etnopsicológica. Desse modo, habitar o campo não se apresenta como uma escolha ou como uma opção do pesquisador, mas como uma condição – assinalada pelo próprio campo.

Todos esses aspectos se processam mediante uma inclusão do pesquisador como “nativo” em campo, no sentido de ter acesso e conhecimento do idioma cultural da possessão em pauta, centrado em processos comunicacionais verbais, mas não exclusivo nem suficientemente redutíveis ao verbal (Bairrão, 2011). Por essa razão, o convite à iniciação. As boas respostas requerem ser ditas no idioma original e o trabalho de tradução não deveria ocorrer entre informantes e pesquisadoras, mas sim ser uma tarefa entre o que “se conversou” em campo, pesquisadores incluídos e o que dessa conversa pode comunicar-se na forma de artigos e outros produtos em formato acadêmico.

Utilizando o idioma das comunidades afro-brasileiras das quais o campo em apreço faz parte, o trabalho de campo realizado foi operando uma “abertura de caminhos”, compreendido não apenas como o ato de “aliviar e proteger a vida de alguém” (Maggie, 2001, p. 140), mas de possibilitar a fruição de sentidos, as escolhas e as possibilidades de um percurso que se revela ao caminhante à medida que é trilhado. O modo como o trabalho de campo foi realizado em ambas as pesquisas aqui narradas foi construído no acontecer da inserção do pesquisador em campo, que deve se permitir afetar (Favret-Saada, 2005) nesse espaço e por espaço, nesse idioma, nas interpretações que se processam nesse universo de referências.

O campo habitado pelo pesquisador mostra-se, assim, potente não apenas enquanto dado a ser analisado, sistematizado e submetido ao crivo da chamada cientificidade, mas como

experiência que se crava na formação do pesquisador, em seu ser, no seu corpo que habita o campo pelo qual foi escolhido. Essa consideração permite uma compreensão do papel do pesquisador para além daquele que observa a distância ou de perto, mas de quem se permite viver junto, conviver, ser com a comunidade que se pretende pesquisar e conhecer. A construção do problema de pesquisa muitas vezes refina-se e delimita-se em campo. Desse modo, até mesmo a escolha do objeto de pesquisa se faz a partir dessa escuta do campo e de suas demandas, que devem ser capturadas pelo pesquisador a partir do refinamento de suas estratégias, entre elas a escuta a abertura para a afetação nesse contexto. A umbanda tem a habilidade de conversar com os próprios pensamentos e interrogações que o pesquisador traz consigo, que já podem ser vistos como um diálogo com o outro espiritual e/ou humano que é o interlocutor da pesquisa (Bairrão, 2008).

Pesquisar, nessa acepção, passa a ser sinônimo, portanto, de “ser com”, de “sentir com”, o que envolve limitações e potencialidades por parte daquele que se propõe a pesquisar nesse paradigma. As limitações certamente estão atreladas a leituras dogmáticas e ineptas do que seja ciência, que se prendem ao mimetismo de hipóteses e teste de hipóteses, muitas vezes sem um entendimento efetivo do que fundamentaria ou recomendaria usos da estatística e outras técnicas. Assim, trata-se de limitações derivadas de um meio “científico” atrelado a uma fetichização pseudocientífica.

As potencialidades apontam na direção de uma observação ou, mais precisamente, de uma escuta sutil de nuances inacessíveis a outras estratégias observacionais, distantes à idiomática de possessão. A inclusão do pesquisador, ainda mais se este se permite ser médium, ou seja, aprender esse idioma inclui os seus guias e a sua ancestralidade. Ou seja, há uma (re)compreensão do ser pessoal do pesquisador em termos umbandistas. Muitas vezes, a “conversa” não é com o ego do pesquisador, mas com ou sobre esses seus outros. Assim, a inclusão não é apenas uma aceitação ou interpretação por dentro, mas uma (re)concepção do entendimento de pessoa mediante as adições que o idioma de possessão proporciona.

Essa complexidade do fazer em campo, interpretando e sendo interpretado pelo mesmo, tem sido um convite para a continuidade dos investimentos em reflexões metodológicas a partir da etnopsicologia, como conduzido no presente estudo. Que essas reflexões possam encontrar um campo de pertencimento, acolhimento e sentido dentro das múltiplas experiências de pesquisadores e pesquisadoras *de e em* campo.

Referências

- Bairrão, J. F. M. H. (2005). A escuta participante como procedimento de pesquisa do sagrado enunciante. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10(3), 441-446.
- Bairrão, J. F. M. H. (2008). A evolução dos espíritos: perspectivas analíticas umbandistas. In V. A. Angerami-Camon (Org.), *Psicologia e Religião* (pp. 245-268). São Paulo: Cengage Learning.
- Bairrão, J. F. M. H. (2011). Nominação e agência sem palavras: o audível não verbal num transe de possessão. In F. V. Bocca, F. Caropreso, & R. T. Simanke (Orgs.), *O Movimento de um Pensamento: ensaios em homenagem a Luiz Roberto Monzani* (pp. 155-172). Curitiba: CRV.
- Bairrão, J. F. M. H. (2015). Etnografar com Psicanálise: Psicologias de um ponto de vista empírico. *Cultures-Kairós: Revue d'Anthropologie des Pratiques Corporelles e des Arts Vivants*, 5, 1197. Recuperado de <https://revues.mshparisnord.fr:443/cultureskairos/index.php?id=1197>.
- Bastide, R. (1971). *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira/EDUSP.
- Birman, P. (1999). Entre França e Brasil: viagens antropológicas num campo (religioso) minado. *Horizontes Antropológicos*, 5(10), 35-60.
- Boyer, V. (1999). O pajé e o caboclo: de homem a entidade. *Mana*, 5(1), 29-56.
- Brumana, F. G., & Martinez, E. G. (1991). *Marginália sagrada*. Campinas: Editora da UNICAMP.

- Caratini, S. (2012). *Les non-dits de l'Antropologie*. Vincennes: Thierry Marchaise.
- Concone, M. H. V. B. (1987). *Umbanda, uma religião brasileira*. São Paulo: CER/EDUSP.
- Cruz, A. C. D., & Arruda, A. (2014). O povo de rua em terreiros de umbanda da cidade do Rio de Janeiro. *Memorandum*, 27, 100-126.
- Cunha, V. F., & Scorsolini-Comin, F. (2019). Best professional practices when approaching religiosity/spirituality in psychotherapy in Brazil. *Counselling and Psychotherapy Research*, capr.12241.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentaire*. Paris: Flammarion.
- Engler, S. (2009). Umbanda and Hybridity. *Numen: International Review for the History of Religions*, 56(5), 545-577.
- Favret-Saada, J. (2005). Ser afetado. *Cadernos de Campo*, 13, 155-161.
- Laplantine, F. (1994). *Aprender etnopsiquiatria*. São Paulo: Brasiliense.
- Leal de Barros, M., & Bairrão, J. F. M. H. (2010). Etnopsicanálise: Embasamento crítico sobre teoria e prática terapêutica. *Revista da SPAGESP*, 11(1), 45-54.
- Lutz, C. (1985). Ethnopsychology compared to what? Explaining behavior and consciousness among the Ifaluk. In G. M. White, & J. Kirkpatrick (Eds.), *Person, self, and experience: exploring Pacific Ethnopsychology* (pp. 35-79). London: University of California.
- Luz, M. A. (1988). *Agadá: dinâmica do processo civilizatório negro no Brasil*. Tese de Doutorado em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Macedo, A. C. (2015a). *Encruzilhadas da interpretação na umbanda*. Tese de Doutorado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Macedo, A. C. (2015b). Baiana lá e cá: o Outro encontro consigo mesmo. In J. F. M. H. Bairrão, & M. T. A. Coelho (Orgs.), *Etnopsicologia no Brasil: teorias, procedimentos e resultados* (pp. 11-30). Salvador: EDUFBA.

- Macedo, A. C., & Bairrão, J. F. M. H. (2011). Estrela que vem do Norte: os baianos na umbanda de São Paulo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(49), 207-216.
- Maggie, Y. (2001). *Guerra de Orixá: um estudo de ritual e conflito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Magnani, J. G. C. (1986). *Umbanda*. São Paulo: Ática.
- Negrão, L. (1996). *Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo*. São Paulo: EDUSP.
- Ortiz, R. (1979). Du syncrétisme a la synthèse: Umbanda, une religion brésilienne. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, 20(40), 89-97.
- Rotta, R. R. (2014). *Olhares que narram: perspectivas umbandistas de articulação de sentido*. Tese de Doutorado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Santos, J. E. (1986). *Os nagôs e a morte: pàde, asèsè e o culto égun na Bahia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Scorsolini-Comin, F. (2015a). “Ela não tem explicação, ela tem vida”: A relação pesquisador-pesquisado no contexto de uma investigação etnopsicológica sobre mediunidade. *Cultures-Kairós – Revue d’Anthropologie des Pratiques Corporelles e des Arts Vivants*, 5, 1-17.
- Scorsolini-Comin, F. (2015b). Um toco e um divã: reflexões sobre a espiritualidade na clínica etnopsicológica. *Contextos Clínicos*, 8(1), 114-127.
- Scorsolini-Comin, F. (2017). Espiritualidade e brasilidade na clínica etnopsicológica. *Psicologia Clínica*, 29(2), 319-338.
- Scorsolini-Comin, F. (2019). Mediumship and mental health: tensions from ethnopsychiatry/ethnopsychology. *International Journal of Development Research*, 9(9), 29957-29962.
- Scorsolini-Comin, F., Bairrão, J. F. M. H., & Santos, M. A. (2017). Com a licença de Oxalá: a ética na pesquisa etnopsicológica em comunidades religiosas. *Revista da SPAGESP*, 18(2), 86-99.

- Scorsolini-Comin, F., & Macedo, A. C. (2021). O terreiro e a universidade: estudo de caso etnopsicológico em um terreiro de umbanda de Ribeirão Preto-SP. *Diálogos*, 25(3), 183-207.
- Silva, V. G. (2000). *O antropólogo e sua magia*. São Paulo: EDUSP.
- Trindade, L. (1985). *Exu: símbolo e função*. São Paulo: Centro de Estudos da Religião, Departamento de Ciências Sociais, Universidade de São Paulo (Coleção: Religião e Sociedade Brasileira).

Capítulo 17

A caminho de Kandahar: Talibã, Sharia e a falácia da salvação de mulheres muçulmanas

Francirosy Campos Barbosa
Camila Motta Paiva
Flávia Andrea Pasqualin

A Caminho de Kandahar, título desse capítulo, faz alusão ao filme franco-iraniano de 2001, de mesmo nome, o qual foi dirigido por Mohsen Makhmalbaf. Nele é narrado a saga de uma jovem afegã chamada Nafas (interpretada por Niloufar Pazira) que retorna ao seu país após receber uma carta de sua irmã avisando que iria se suicidar antes da chegada do próximo eclipse solar. Nafas, que na ocasião trabalhava como jornalista no Canadá, havia deixado seu país após a chegada do Talibã ao poder, em 1996. No entanto, sua irmã ainda permanecia no Afeganistão porque durante a fuga, tinha pisado em uma mina terrestre, e com isso ferido gravemente as pernas, o que a impediu de deixar o país.

Ao aterrissar no Afeganistão, Nafas precisa atravessar o país até chegar a Kandahar, onde residia sua irmã. Durante o caminho, as mazelas afegãs são expostas a nós, os telespectadores. O filme apresenta poucas narrativas, mas as imagens capturadas dão conta de explicar por si só a situação do país. Nesse percurso é Nafas quem acaba sendo atravessada por seus questionamentos políticos e psicológicos a cada experiência vivenciada e culmina sua travessia com a frase: “sempre escapei da prisão das mulheres afegãs, mas agora estou cativa em cada uma delas”.

Não é apenas Nafas quem está presa às mulheres afegãs, pois à medida em que adentramos com a personagem a aridez daquele país, reverbera em nós seus questionamentos. Mas, seria o Afeganistão o único país a maltratar suas mulheres?

Duas décadas depois, segue-se a caminho de Kandahar: em 13 de agosto de 2021, diversos veículos de imprensa noticiaram que esta cidade, a segunda maior do Afeganistão, voltou a estar sob total domínio do Talibã em menos de vinte e quatro horas de ofensiva. A partir de então, a escalada deste grupo naquele país se intensificou vertiginosamente até Cabul, o que gerou um temor generalizado na sociedade civil e acadêmica sobre o futuro de seus residentes.

No mesmo ritmo acelerado, uma profusão de matérias jornalísticas e *lives* nas redes sociais fizeram retomar a famigerada discussão sobre a “condição das mulheres muçulmanas”: tais massivas solicitações da imprensa levaram a uma super requisição de uma das autoras do capítulo para debater este tópico nos mais diversos espaços, evidenciando como as mulheres muçulmanas e seus contextos ainda são mal conhecidos por grande parcela da sociedade. Assim, tomando como ponto de partida tais fatos recentes e os debates deles decorrentes, bem como levando em consideração a constatação de que o Islam e os seus seguidores vêm sendo negligenciados na literatura psicológica nacional (Paiva & Barbosa, 2021), o presente capítulo tem como objetivo debater criticamente as pautas de gênero – subjugação das mulheres, papéis sociais - em associação com o Islam, uma vez que a discussão sobre os direitos das mulheres muçulmanas existe desde o século VII, e que tais pautas vão sendo constantemente atualizadas à luz das demandas contemporâneas.

Diferentemente do que se pensa no senso comum, o Islam é uma religião fortemente marcada pela presença feminina: a título de exemplo temos Khadija, a primeira esposa do Profeta Muhammad, que foi a primeira pessoa a aceitar a crença islâmica. Por meio da revelação, o Islam passa a dar às mulheres já no século VII uma série de direitos dos quais eram privadas até então,

garantindo a elas o direito ao voto, a escolher o marido e dele se divorciar, e à herança, por exemplo.

As pautas relacionadas à gênero estão presentes na religião há muito tempo, e invariavelmente atravessam o trabalho acadêmico dos-das pesquisadores-as em alguma medida: no GRACIAS, o Grupo de Antropologia em Contextos Islâmicos e Árabes do qual fazemos parte, as discussões de gênero entrelaçadas ao Islam constituem um de nossos principais eixos de pesquisa. Entretanto, devido ao desconhecimento e ao reforço de estereótipos e distorções, o Islam é frequentemente mal compreendido como uma religião que ofereceria uma série de ameaças: à segurança, aos direitos humanos e à igualdade de gênero - sentidos que antagonizam com suas bases, preceitos e origens.

Mulheres Sem Rosto e Homens Sem Pernas: Representações sobre os Afegãos

Os contextos islâmicos são muito diferentes uns dos outros, por isso, ao falar sobre o Afeganistão, é necessário minimamente entender seus enquadramentos históricos, sociais, políticos e culturais. Desde a Antiguidade, seu território se mostrava atrativo por sua localização estratégica, o que gerou uma sequência interminável de invasões e dominações sobre esta área: recebe, inclusive, o título de “cemitérios de impérios” por sua resistência face aos britânicos, soviéticos e estadunidenses que ali estiveram.

Assim, vê-se que o Afeganistão está historicamente atrelado às disputas políticas, aos interesses imperialistas, ao colonialismo e à colonialidade. As turbulências vividas por esse país definitivamente não se resumem à entrada ou saída do Talibã, e tampouco a violência pode ser entendida como unilateral: muito se fala sobre a perpetuação dos conflitos em determinadas nações do Oriente Médio e da Ásia Central, mas pouco se evidenciam as potências que se encontram em “guerra ininterrupta” contra esses países. Como salienta Said (2011), no “mapa do imperialismo”

temos territórios sobrepostos e histórias entrelaçadas: não se pode apagar uma história apenas escrevendo outra por cima.

Ainda que façamos um recorte na linha do tempo afegã e que nos detenhamos atentamente apenas sobre os acontecimentos mais marcantes do final do século XX ao início do XXI, constataremos que os conflitos no país já fervilhavam antes da invasão soviética em 1979, prosseguiram com a guerra civil entre 1992-1996, continuaram com os cinco anos subsequentes marcados pela presença do Talibã, e a estes seguiram-se os ataques dos Estados Unidos, iniciados em outubro de 2001, como resposta ao atentado às torres gêmeas do 11 de setembro.

Parece-nos relevante mencionar de antemão que as leituras são sempre parciais: como bem apontou Geertz (2008), apenas fazemos interpretações de segunda ou terceira mão, todavia pontuamos que os afegãos também fazem interpretação sobre o que acontece em “sua casa” e essas interpretações atravessadas por diferentes pertencimentos de classe, gênero, geração, etc. No entanto, precisamos nos aproximar de alguma forma desta compreensão para romper com a leitura evolucionista de que afegãos e muçulmanos em geral seriam os bárbaros, ao passo que os Estados Unidos e outras potências levantam a bandeira de representantes do processo civilizatório.

Barbosa (2021) escreveu para Jornalistas Livres que a primeira vez que ouviu falar do Talibã era estudante de Mestrado da Antropologia da USP (1999-2001) e estava tentando aprender sobre Islam para sua pesquisa. O Talibã é um grupo insurgente que se fortaleceu no período de 1992-96 com a expulsão das tropas soviéticas do Afeganistão do país. Neste contexto, surge em 1994, em um país devastado pela invasão soviética tendo como liderança o mulá Mohammed Omar. Talibã significa estudante em árabe, pois o grupo era formado por estudantes que viviam em campos de refugiados na fronteira com o Paquistão.

Importante compreender que neste período o Afeganistão estando devastado pelos estragos da dominação soviética e recebendo apoio do Paquistão, começa a estabelecer as bases dessa

“reconstrução”. Entretanto, apenas em 1996 ele se apossa da capital, Cabul. O que se viu nos anos seguintes foi de desolação para os outros grupos étnicos do Afeganistão, que passaram a ser perseguidos, e a intolerância religiosa acompanhada de uma leitura literalista das fontes islâmicas, fazendo com que o grupo fosse temido ainda mais, sendo inclusive associado a Al Qaeda, grupo este que assumiu a autoria dos atentados às torres gêmeas nos EUA em 11 de setembro de 2001. Esta associação levou a invasão americana ao país devido à “doutrina” Bush, que tornava os países “apoiadores do terrorismo” também objeto de suas ações. Houve uma resolução do Conselho de Segurança da ONU que legitimou essa invasão e desta forma a destituição completa do Talibã do poder, tornando-se refugiados nas fronteiras com o Paquistão.

Pensar a retomada deles agora é exercício importante que perpassa alguns pontos. O primeiro deles tem relação com a ocupação americana e a exclusão dos Talibã do acordo Bonn (2001), que eram as medidas provisórias para restabelecer as instituições governamentais. Outro ponto seria a presença indesejável dos EUA, presença essa legitimada pela ONU e por muitos da sociedade afegã, mas também pelos seus vizinhos, entre eles Paquistão, Irã, China, Tadjiquistão e outros, que foram os primeiros a cumprimentar o Talibã neste retorno.

Tal histórico de invasões disfarçadas de cooperação internacional e de ajuda humanitária aparece simbolicamente em uma cena emblemática do filme com o qual abrimos este capítulo. Enquanto Nafas segue sua jornada “cruzando o deserto de papoulas secas” rumo a Kandahar, a personagem para em um acampamento da Cruz Vermelha. Lá, homens que perderam seus membros inferiores buscavam próteses para si e para mulheres de suas famílias. Em momento inicial deste longa-metragem, havia sido mencionado que as pessoas ali morriam primordialmente por três motivos: pelas minas, pela fome ou pela seca.

Na cena em questão, de forma súbita, pares de pernas começam a literalmente “cair do céu”, tornando quase impossível não fazer uma analogia com a visão usualmente vigente de que

estas pessoas são incapazes de andar com as próprias pernas, desprovidas da habilidade de serem donos dos seus caminhos e dos seus destinos: em outras palavras, o filme nos permite entrever e criticar tal retratação dos afegãos como sempre dependentes de acordos e organizações exteriores para conduzirem os rumos de suas vidas e do seu próprio país. Na sequência do longa, não por acaso, para seguir viagem a protagonista se infiltra em um grupo grande de mulheres vestidas de burca, retratadas como uma massa indiferenciada. Embora o filme seja uma produção franco-iraniana, residem aqui duas representações que parecem dar o tom da construção ocidental sobre os afegãos: homens sem pernas e mulheres sem rosto.

Se no filme supracitado acompanhamos a jornada de Nafas em busca da irmã para salvá-la, na realidade temos toda uma movimentação organizada e ativa por parte das mulheres afegãs, que lutam não apenas por si mesmas ou pelas mais próximas, mas pela democracia, pela liberdade, pelos direitos das mulheres e pelos direitos humanos. Anne Brodsky, psicóloga professora da Universidade de Maryland, declaradamente feminista e interessada pela psicologia comunitária, nos apresenta à RAWA, a Associação Revolucionária das Mulheres do Afeganistão (*Revolutionary Association of the Women of Afghanistan*, em inglês), uma organização clandestina, independente e voluntária que tem como missão “ajudar e empoderar as mulheres afegãs e promover a criação pacífica de uma democracia afegã livre e secular” (Brodsky, 2005, p. 2). Fundada em 1977 por uma jovem universitária, a RAWA está presente no Afeganistão e no Paquistão e conta com a filiação de cerca de duas mil mulheres, além de simpatizantes e apoiadores diversos.

Em seus anos de pesquisa como voluntária da associação, Brodsky (2005) destaca uma série de ações concretas realizadas por este grupo de mulheres: assistência humanitária à população afegã, cursos de alfabetização, registros das atrocidades cometidas, publicações políticas e tentativas de manifestações, sempre privilegiando a base comunitária deste coletivo. Assim, engana-se

quem supõe que as mulheres estiveram anestesiadas, aguardando pelo momento de serem resgatadas pela América salvadora. Como evidenciado acima, mulheres afegãs vêm resistindo bravamente aos sistemas opressivos que historicamente têm construído a nação à qual pertencem, contestando a posição de subalternidade que usualmente lhes é atribuída (Spivak, 2010).

Se por um lado foram os eventos decorrentes do 11 de setembro de 2001 que lançaram este país, seu governo e suas mulheres às manchetes mundiais, por outro percebe-se pela linha do tempo sintetizada anteriormente que a luta e a resistência do povo afegão já se fazia necessária muito antes disso, o que ressalta a sua capacidade de autodefesa como resposta à violência - formas de reivindicar que minorias sejam entendidas como sujeitos com direito sobre a própria vida, conforme os termos de Dorlin (2020). Em agosto de 2021, tais questões têm sido relançadas de forma bastante acalorada, visto que um novo capítulo começa a ser escrito com a retirada das tropas estadunidenses e a retomada do Talibã. Entretanto, da mesma forma que esta está longe de ser a primeira contenda violenta enfrentada pela nação, definitivamente não será a última: assim como as gravíssimas crises enfrentadas pelo país não começaram com o Talibã, igualmente não terminaram com as duas décadas de presença dos Estados Unidos no país. Discursos salvacionistas à parte, a população sempre foi impelida à luta e à resistência, por sua conta e risco - e, dada a atual conjuntura, tudo indica que mais uma vez não será diferente.

Os EUA aparentemente parecem ter saído como perdedores, algo que não aventamos, porque nos parece um jogo de xadrez ainda em movimento, repleto de acordos que o tempo dirá se vão permanecer ou não. O fato é que a tentativa de enfraquecer o Talibã não foi alcançada. Fica claro que países que não tem proximidade com os EUA alimentaram este retorno do Talibã, como Irã, China, Paquistão, Rússia, mas certamente isso deve ter uma moeda de troca, talvez uma roupagem de um grupo mais tolerante, moderado, ao contrário do Talibã que exibiam suas armas e discursavam como se fossem religiosos que colocariam a moral e os bons costumes em nome

do Islam. Muitas pessoas perguntam se o Talibã pratica o Islam, a Sharia. Mais do que pensar se são ou não praticantes, cabe refletir sobre o entendimento que temos sobre Sharia.

O Caminho para as Águas: Entendimentos sobre a Sharia

A Sharia é um código de vida composto pelo Alcorão e a *sunnah* do Profeta Muhammad (seus ensinamentos, seu comportamento, etc) e tem cinco objetivos (*maqasid al-Sharia*): a preservação da religião, da vida, do intelecto, da família/linhagem, e da riqueza (propriedade). Conforme afirma Rabbani (2011), linguisticamente, *sharia* significa caminho, com a conotação de um caminho claro que leva até a água. “Islamicamente, é usado para se referir às questões de religião que Deus legislou para Seus servos (...)”. Assim, como a água é vital para a vida humana, a clareza e a retidão da Sharia é o caminho para a vida das almas e mentes. Se Sharia significa o “caminho que leva às águas”, significa que as fontes religiosas podem ser consideradas por essa água que lavam o fiel de seus erros e pecados.

Em uma *live* promovida pela Associação Nacional de Juristas Islâmicos (ANAJI) em 02 de setembro de 2021 via Instagram com dois *sheikhs* (líderes religiosos), o *sheikh* Mohamad El Bukai destacou que a palavra Sharia foi citada como tal apenas uma única vez no Alcorão, justamente com este sentido de “caminho”, em versículo que diz que “então, te ensinamos (ó Mensageiro) o caminho reto da religião” (45:18). Explica o *sheikh* que o significado linguístico da palavra Sharia é equivalente ao seu significado religioso: assim como a água natural é fundamental para a sobrevivência física do ser humano, os muçulmanos não podem viver sem a fonte espiritual - nas palavras do *sheikh*, os muçulmanos precisam igualmente da água corrente para a vida física, e da Sharia, da religião, para sua sobrevivência espiritual.

Por isso, a Sharia é entendida como o caminho a ser seguido: sabe-se que o Islam é entendido pelos muçulmanos como um código completo de conduta, que rege todas as áreas de suas vidas. A Sharia, portanto, está presente no cotidiano do muçulmano: é o seu dia a dia, sua vivência diária, e está sendo aplicada quando um muçulmano faz suas orações cinco vezes ao dia, jejua no mês do *Ramadan*, segue os ensinamentos proféticos de gentileza e bom trato com as pessoas, entre outros. Como usualmente apontamos, a religião islâmica está longe de ser estanque: na realidade, as comunidades religiosas estão constantemente debatendo internamente os grandes temas emergentes de cada momento histórico, cultural e social. Assim, não surpreende os exemplos dados pelo *sheikh* Rodrigo Rodrigues nesta mesma transmissão ao vivo, em complemento às explicações fornecidas pelo *sheikh* Bukai: não compartilhar *fake news* é praticar a Sharia, se vacinar é praticar a Sharia, ser respeitoso e tolerante tanto com muçulmanos como com não-muçulmanos é praticar a Sharia.

Entretanto, no assim chamado “mundo ocidental” há uma compreensão debilitada acerca da Sharia que a coloca como se fosse a “lei islâmica”, sendo abundantes as referências equivocadas feitas a ela, inclusive nos meios mais confiáveis. Em primeiro lugar, aponta-se que a própria tradução literal da Sharia como “lei” seria um equívoco, pois a ideia de lei no Islam estaria mais aproximada de *fiqh*, a jurisprudência. De acordo com Kus e Sanchez (2021), o significado de sharia é um “conjunto de valores éticos, religiosos e leis baseados nas fontes do Islam” (p. 310). Segundo os autores, muitos dos juristas islâmicos contemporâneos reivindicam que a jurisprudência acaba sendo confundida com o conceito de sharia, o que ocorre devido ao fato de, ao longo da história islâmica ter havido fusões vocabulares nos estudos jurisprudenciais e religiosos.

Em uma interessante analogia, o *sheikh* Bukai menciona que poderíamos entender a Sharia como a constituição, que tem que ser respeitada e preservada, ao passo que a jurisprudência pode ser modificada e repensada: a constituição não muda, já as leis podem mudar de acordo com as necessidades da época - semelhantemente, a

jurisprudência é mutável, mas a Sharia não, pois as prescrições divinas e os ensinamentos proféticos não se modificam. O que acontece é que esses escritos, esse código de conduta, passa por uma interpretação. Conforme nos aponta Barbosa (2021), as ciências islâmicas são compostas por cinco escolas de jurisprudência, uma xiita e quatro sunitas: Jafari, Hanbali, Maliki, Hanafi, Shafí's. Cada escola tem abordagens e metodologias específicas para derivar legislação, usando como fontes principais, o Alcorão e as práticas do Profeta Mohammad, e como fontes derivadas, o consenso jurídico (*ijma'a*) e a analogia jurídica (*qiyas*).

Mas como os grupos islâmicos fazem leitura e aplicação da Sharia? O professor Tariq Ramadan (2016), neto de Hassan Al Banna (fundador da Irmandade Muçulmana), em seu livro "*Le génie de l'Islam: initiation à ses fondements, sa spiritualité et son histoire*" expõe que sunitas e xiitas têm cinco grandes tendências: 1) literalistas, que leem as fontes sem considerar as perspectivas históricas e oferecem pouco lugar à razão; 2) tradicionalistas, que vão considerar os estudiosos antigos; 3) reformistas, que devem considerar a razão para compreensão dos textos, da *Ijtihad* e das Ciências 4) racionalistas, que afirmam que a razão deve se impor à autoridade dos textos e desenvolver um pensamento secularista; 5) místicos, que fazem uma leitura pela inteligência do coração e se dedicam à purificação e liberdade do ser.

É possível classificar o Talibã até 2001 como literalista, com um componente de violência e opressão que não existe no Islam, mas que se tornou passível da leitura deles. No primeiro período do regime Talibã no Afeganistão (1996-2001), foram impostas às mulheres uma enorme lista de restrições, que geraram consequências graves e praticamente irreversíveis sobre sua educação e saúde, fazendo imperar o analfabetismo e a miséria. Vale destacar que mais de três quartos dos afegãos residem na zona rural, e que foram privados até mesmo das condições mais elementares de subsistência: os conflitos dizimaram uma enorme porção da população masculina, os responsáveis pelo sustento das mulheres, e a nação, já pobre, foi à mendicância (Brodsky, 2005).

Essa realidade de miserabilidade da sociedade afegã permanece durante os vinte anos de ocupação americana aos dias de hoje. Para se ter uma ideia, apenas 24% das mulheres afegãs são alfabetizadas, isso demonstra que a maioria delas não tem acesso às escrituras religiosas para que possam fazer suas próprias interpretações, uma parcela muito pequena da sociedade teve acesso às universidades, não ultrapassando 20%. Os dados configuram que quem está deixando o país é uma classe social diferenciada socioeconomicamente.

Sabe-se que uma sociedade empobrecida e pouco escolarizada é uma sociedade fragilizada, suscetível à tomada de poder por grupos extremistas e suas medidas opressivas. Como tão bem pontuado por Veena Das (2020), em situações conflitivas extraordinárias, a violência desce ao ordinário, ao cotidiano, impregnando-o: passa-se a viver os efeitos violentos desses eventos críticos no dia a dia, sendo as mulheres as mais afetadas. O filme “Ganha Pão” (*The Breadwinner*, em inglês), indicado ao Oscar em 2018 como melhor filme de Animação, vai ilustrar essa questão por meio da história de uma garotinha afegã, Parvana, a qual se disfarça de menino para poder trabalhar e garantir o sustento da família, após a prisão de seu pai por forças Talibã.

O Talibã que se apresenta em 2021 não terá vida fácil, como vem indicando o professor Reginaldo Nasser, professor de Relações Internacionais da PUC – São Paulo, em suas falas públicas, prova disso foi o atentado sofrido no dia 8 de outubro de 2021, mas tais brutalidades outrora cometidas por este e por outros grupos extremistas, reduziu e estigmatizou a Sharia como uma série de leis penais atroz, e todo o restante do que de fato a constitui - rituais, crenças, regras e valores sobre a vida pública e privada, que regulam as relações entre indivíduos e destes com o Estado - são convenientemente ignoradas ou distorcidas, visto que o objetivo primordial da Sharia não é o de punir, mas sim o de preservar.

Por isso, se pensarmos do ponto de vista islâmico, as proibições impostas pelo Talibã às mulheres afegãs não são parte da Sharia, mas sim contrárias a ela. Em “A caminho de Kandahar”,

logo em uma das primeiras cenas deste longa, Nafas estabelece um diálogo imaginário com a irmã, discursando a nós, espectadores, que ela teria contado em suas cartas que a situação no Afeganistão “piorou”. Tal declínio é exemplificado por ela por meio dos fatos que mais chamam a atenção da sociedade: “você me contou que fecharam as escolas de meninas, que excluíram as mulheres da vida pública”. Como destaca o *sheikh* Rodrigo Rodrigues na mesma *live*, tudo aquilo que atenta contra o intelecto; a saúde física e mental; a honra e a dignidade de homens e mulheres, muçulmanos ou não; a sua descendência e a sua ascendência e a religião, está em oposição à Sharia. Dessa maneira, se bem aplicada a Sharia e seus princípios básicos, as mulheres deveriam ter garantidos todos os direitos que foram enunciados na ocasião da revelação do Islam: ao conhecimento, a trabalhar se assim desejarem, ao voto, ao divórcio, à herança e à participação comunitária, política e social.

Sobre isso, parece pertinente destacar um dado de campo: é frequente ouvir de algumas muçulmanas que elas não se consideram feministas, ou que não precisam do feminismo, justamente porque seus direitos já foram garantidos séculos atrás. Entretanto, até mesmo o que se denominou chamar de feminismo islâmico, acontece sobretudo no plural, feminismos islâmicos, pois o fato do Islam garantir direitos às mulheres não significa que isso aconteça em profusão nas comunidades islâmicas. Autoras como Abu-Lughod (2013), Saba Mahmood (2019), Asma Barlas (2002), Fatima Mernissi (2011) entre outras evidenciam essas relações em seus textos.

De fato, a discussão sobre as aproximações e distanciamentos entre feminismo e Islam é uma tarefa profunda que extrapola os limites do presente texto, mas as restrições mencionadas acima nos fazem lembrar que sociedades e religiões são constituídas por pessoas, e que estas podem ser injustas, podem fazer interpretações discrepantes, podem distorcer e corromper a Sharia: assim como existem os direitos das mulheres na religião, existem e persistem o machismo e a misoginia ao redor de todo o mundo, que muito extrapolam o Islam. Liberdade religiosa e educação são direitos civis de todos, mas na prática nem sempre serão mantidos e

praticados. O *sheikh* Bukai traz um exemplo bastante elucidativo: vivemos em uma democracia cujos princípios deveriam estar fincados com solidez na sociedade, mas muitas vezes alguns grupos agem contra ela, espalhando palavras de ordem antidemocráticas sob o pretexto de que isso também seria democracia, ou seja, instrumentalizam a democracia apenas como uma fachada para seus reais interesses.

Acontece o mesmo em relação aos extremistas - aliás, soa pertinente esclarecer que evitamos caracterizar tais grupos como fundamentalistas, pois a princípio seriam fundamentalistas aqueles que seguem os fundamentos da religião, o que não é o caso do Talibã e grupos similares. Ainda nas palavras do *sheikh*, se um determinado grupo ou governo proíbe uma mulher de frequentar a escola e a universidade, todos devem imediatamente compreender que isso não é aplicação da Sharia, nem tampouco o seguimento de um fundamento islâmico, pois não há nada no Islam que diga que as mulheres não devam estudar, pelo contrário: a primeira palavra revelada do Alcorão foi *iqra*, traduzida do árabe para o português como "leia", ou seja, um imperativo aos muçulmanos e muçulmanas para que busquem conhecimento ao longo de toda a sua vida. Assim, tal cerceamento à educação não faz parte da religião islâmica, ainda que o Talibã e outros grupos façam uso do Islam e de sua adjetivação para alimentar interesses escusos.

Entretanto, não se pode negar que há uma parcela considerável da população afegã que prefere o governo do Talibã à intervenção americana: ledo engano considerar que a violência exercida sobre os corpos é a única reconhecida, mas há violências profundas que se remetem ao pertencimento religioso/cultural e que, quando retiradas do seu contexto, também violam formas de pertencimentos e sentimentos - por sinal, a prática intensa de violência física e psicológica é um atributo do colonialismo americano, que se expressa muitas vezes pela via do estupro de mulheres muçulmanas, como bem pontua Carmem Rial (2007) quando discute a invasão do Iraque em 2003 pelos americanos. Veena Das (2020) escreve que as vozes que não são ouvidas afogam silêncios, o que pode ser letal: o

sofrimento social que muitas afegãs vivenciam são expressos por determinadas falas, como quando afirmam “queremos apenas viver”. Essas falas soltas acabam por revelar que não importa o governo, mas que suas vidas voltem ao “cotidiano”. Isto posto, é fundamental considerar a autodeterminação dos povos: o direito de se autogovernar, e por conseguinte realizar suas escolhas; considerar que essas pessoas são sujeitos políticos e podem ser sim autoras de suas próprias histórias.

No Contrafluxo: as Mulheres Muçulmanas Não Precisam de Salvação

Nas páginas iniciais de *“Do Muslim women need saving?”* (“As mulheres muçulmanas precisam de salvação?”, em português), que hoje é considerada uma de suas obras clássicas, Abu-Lughod (2013) relata seu diálogo com uma de suas interlocutoras, a egípcia Zaynab. Quando a antropóloga conta a ela que o tema de sua próxima pesquisa é a opressão exercida sobre as muçulmanas, Zaynab se empolga, concordando que de fato muitas mulheres são oprimidas e têm seus direitos suprimidos. Todavia, quando Abu-Lughod sinaliza para Zaynab que grande parte do mundo atribui tal opressão ao Islam, a egípcia se revolta: ela vive uma vida difícil, repleta de dificuldades em uma região precária de seu país, mas sua identidade como muçulmana é profundamente significativa para ela e sua fé em Deus é fundamental para sua percepção de si e do seu entorno - é por meio da religião que ela diz encontrar subsídios, pode-se pensar até mesmo em termos de uma fonte de recursos psicológicos, para seguir adiante.

Assim como há nesse breve interlúdio uma clareza de que o problema não é o Islam, Barbosa (2021) atualiza a discussão afirmando que “o problema não é a burca”: “é a opressão, o autoritarismo, a violação dos direitos humanos”. O contexto para que a autora fizesse essa postagem em uma de suas redes sociais foi a circulação massiva e descontextualizada de duas imagens

aparentemente antagônicas, como pode ser vista na Figura 1, nas quais vemos um grupo de mulheres afegãs com os cabelos e pernas à mostra andando por uma Cabul do final da década de 1960, em contraposição às mulheres de burca durante o regime do Talibã.

Figura 1: A burca



A suposição feita por trás de tal justaposição de imagens é a de que, na primeira foto, vestidas em suas minissaias, as mulheres teriam uma liberdade que, quando vestidas com suas burcas, lhes seria suprimida. Como é costumeiro quando se fala em muçulmanas, há um discurso que usualmente forja uma interconexão entre a forma de se vestir dessas mulheres e uma suposta opressão e repressão. A emergência desses questionamentos era aqui esperada pois, como elucida Butler (2015), os conflitos, sobretudo as guerras, sempre têm suas políticas particulares: maximizam a precariedade das vidas, impondo uma comoção diferenciada sobre as que são entendidas

como passíveis ou não de luto, e potencializam as reflexões que fazemos sobre determinadas culturas e seus enquadramentos sobre temas mais específicos, como a liberdade, também em seu sentido sexual (Butler, 2015, p. 47).

De acordo com os preceitos islâmicos, tanto homens quanto mulheres devem se vestir "com modéstia". O que isso quer dizer na prática pode variar muito, mas em geral significa que as mulheres precisam cobrir no mínimo os cabelos, o que é geralmente entendido pelas muçulmanas que o fazem como uma forma de devoção a Deus. Entretanto, como apontamos em publicações recentes (Paiva & Barbosa, 2021; Barbosa & Paiva, 2017), a vestimenta islâmica tem sido o cerne das polêmicas criadas ao redor das muçulmanas, como se cobrir o corpo imediatamente retirasse delas a liberdade, a autonomia e até mesmo a capacidade de pensarem por si mesmas - "o véu não cobre pensamento" (Barbosa-Ferreira, 2013, p. 194), tampouco suprime desejos (Paiva & Barbosa, 2021), mas sim engendra outras possibilidades de percepção sobre estes corpos.

A título de exemplo, no filme previamente citado, Nafas se pergunta se as mulheres afegãs ainda usariam pulseiras e esmaltes coloridos e se ainda trançariam seus cabelos, ao passo que logo na sequência vê mulheres passando batom e se olhando em espelhos por debaixo de suas burcas. Ainda que possa parecer uma questão menor, até mesmo com ares de futilidade para alguns, no contexto em questão pode-se elocubrar que o filme sutilmente aponta que não é porque não vemos ou não exibimos algo que isto deixa de existir: há formas diversas de experimentar o corpo, a sexualidade, a feminilidade.

Se o *hijab*, o véu islâmico que cobre os cabelos, as orelhas e o pescoço das mulheres deixando o rosto à mostra já causa controvérsias entre muitos, vê-se que há um abismo ainda maior diante da compreensão de outras modalidades de vestimenta, como o *niqab*, que cobre a face das mulheres, exceto por uma abertura na altura dos olhos, e a burca, que além da cobertura de todo o corpo e face, cobre também os olhos. Há alguns entendimentos passíveis de crítica que sustentam que o *hijab* seria

uma vestimenta “religiosa”, ao passo que o *niqab*, a burca e outras seriam “culturais”. Embora seja considerado um consenso do ponto de vista islâmico que a parte que deve ser coberta são os cabelos, sabe-se que as mulheres do Profeta Muhammad faziam uso do *niqab*, o que põe em xeque a afirmação de que estas seriam vestes “apenas” culturais. Além disso, é questionável que o cultural seja entendido como menor que o religioso, ou dele muito distinto: considera-se que a religião é um sistema cultural, já que é uma forma particular de ver o mundo, entre tantas possíveis (Geertz, 2008). Assume-se, portanto, que religião é também cultura, nuançando consideravelmente tais delimitações entre o que seria estritamente cultural e o que seria religioso.

Outra leitura feita sobre tais vestimentas é a de colocá-las em uma suposta ordem de rigor, segundo a qual a burca representaria o ápice da opressão, da rigidez e do extremismo. Com isso, ignora-se que tal forma de cobertura era já tradicional entre as mulheres *pashtun*, um dos grupos étnicos que compõem o Afeganistão: o uso da burca atendia tanto aos costumes da região como aos princípios religiosos da modéstia e da homosociabilidade que distingue homens e mulheres (Abu-Lughod, 2006). Assim, atenta-se ao fato de que o Talibã não “inventou a burca” no Afeganistão, o que explica também o motivo pelo qual as mulheres afegãs não se despiram de suas vestimentas no momento em que os Estados Unidos ocuparam o país. Afinal, se quisessem desesperadamente se livrar de tais vestes como muito supunham e ainda sustentam, teriam feito isso naquela ocasião. Por isso, Barbosa (2021) esclarece que “o problema não é a burca”, visto que há questões mais graves permeando a vida das mulheres, como o retrocesso da educação, o desrespeito às organizações democráticas, a fome.

A preocupação com as mulheres afegãs é legítima, mas moralizar a discussão ou lê-la apenas dentro das nossas chaves não ajuda: há de se ponderar o descompasso entre o que estamos considerando - e, incongruente, impondo - como liberdade. Tão compartilhadas quanto essas fotos usadas por Barbosa em sua reflexão, foram imagens de mulheres de burca acompanhadas de

citações da filósofa feminista francesa Simone de Beauvoir, como a que diz que "querer ser livre é também querer livres os outros", uma vez mais atrelando a liberdade a uma mera derrocada das burcas, uma atualização das queimas de sutiãs no final da década de 1960. Tal feminismo encarna uma "missão civilizatória" que sustenta que as mulheres precisam ter liberdade para se vestirem como bem quiserem mas, paradoxalmente, deveriam ser impedidas de usarem o véu ou qualquer outra vestimenta religiosa: indícios de uma colonialidade disfarçada de sororidade (Vergès, 2020).

É preciso reconhecer nossa profunda ignorância em relação às mulheres afegãs e os contextos islâmicos, pois supor que sabemos o que é melhor para todas as mulheres do mundo é uma demonstração de arrogância etnocêntrica: precisamos contestar o "*feminismo sinhá*" (Barbosa, 2019), em que algumas ditam as regras que as demais devem cumprir, pautadas em um feminismo branco eurocentrado que inclui algumas e exclui muitas. Embora possa soar como um movimento novo, as pautas que hoje chamamos de feministas permeiam os contextos islâmicos há muito tempo. Entretanto, tal apagamento é notório, até mesmo academicamente, pois intelectuais muçulmanas são pouco mencionadas nas grades, currículos e discussões: há um recorte explícito acerca de quais vozes importam e quais não, marcas do legado colonial sobre a produção e difusão do conhecimento, que segue imprimindo e reproduzindo a colonialidade sobre nosso saber.

Como apontou Mahmood (2019), o feminismo branco ocidental deslegitima o discurso das mulheres muçulmanas, forjando assim uma incompatibilidade: longe de estar a seu favor, o feminismo ocidentocêntrico é um dos "abismos opressivos" que estão no caminho das mulheres muçulmanas (Grosfoguel, 2014). Zakaria (2021), autora feminista muçulmana de origem paquistanesa, destaca sua percepção de que o feminismo branco só aceita dar espaço às muçulmanas quando estas estão dispostas a difamar suas culturas e, principalmente, a sua religião: se contrariarem o *mainstream*, serão silenciadas sob o pretexto de serem ou fundamentalistas ou excessivamente ingênuas.

Conforme vem sendo pontuado por Barbosa em suas falas públicas, a rigor, afirmar que o Islam é uma religião patriarcal não faria sentido, visto que nesta religião Deus não é entendido como “Pai”, mas sim como Criador. Semelhantemente, em relação às afirmações de que o Alcorão seria um texto patriarcal, Barlas (2002) esclarece que o Alcorão foi revelado em um contexto patriarcal, e vem sendo historicamente interpretado por homens acomodados e aderentes a tal patriarcado, o que é bem diferente. Assim, ser muçulmana não é sinônimo de estar alinhada com o patriarcado ou a ele submissa. Ao contrário, mulheres muçulmanas podem desafiá-lo por meio de uma leitura distinta dos ensinamentos alcorânicos, que permite que lutem por seus direitos dentro da religião, e não contra ela e seu Livro sagrado.

O feminismo branco ocidental não pode ditar as regras dos usos que mulheres muçulmanas fazem dos seus corpos e o modo que essas querem ser representadas. É preciso deixar que essas mulheres se manifestem como já estão fazendo, e não impor nossas regras e costumes. Além disso, as prioridades das mulheres afegãs podem não ser as mesmas das mulheres ocidentais: geralmente consideramos que determinados temas, como gênero e liberdade, são universais; quando muito assumimos que serão preenchidos com conteúdos locais. Dessa maneira, simplesmente negligenciamos a possibilidade de que as pautas que elas consideram como relevantes e urgentes podem ser outras, e que o que elas entendem como sendo seus problemas podem ser de ordem bastante diversa. De qualquer forma, continua-se tomando essas mulheres e suas realidades como subalternas: seguem mal compreendidas pela sociedade, pelos governos e pela mídia, que reduzem todos os seus sofrimentos ao Talibã e à burca.

Como afirmou a psicanalista Julia Kristeva, o estrangeiro nos habita, ele é a face oculta de nós mesmos. “O estrangeiro começa quando surge a consciência da minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros” (Kristeva, 1994, p. 9), pois há sempre algo que desconhecemos em nós mesmos, há algo que desconhecemos em nossa própria sociedade, mas nos sentimos

“salvadoras” de uma realidade que nós mesmos desconhecemos. Para Kristeva (2019) é preciso estabelecer um “vínculo unificador”, algo que transcenda as comunidades étnicas e políticas constituídas ao longo da história, refundando um humanismo universal. É preciso enxergar as mulheres, antes de enxergarmos o Afeganistão.

No longa-metragem de Makhmalbaf, quando vão cruzar as fronteiras do Irã ao Afeganistão, um senhor olha para um grande grupo de meninas, ainda crianças, e diz ingenuamente que “outros países saberão da situação de vocês e vão ajudá-las”. Imediatamente, como em um lampejo de consciência, ele logo emenda: “se não ajudarem, vocês deverão se ajudar, umas às outras”. Como mencionado anteriormente, não é de hoje que as mulheres muçulmanas têm seus próprios movimentos: estes não são necessariamente nomeados por elas como feministas, o que não é nenhum demérito para o fato de que são movimentos estruturados de mulheres.

O próprio termo “feministas islâmicas” foi uma nomeação ocidental para explicar os movimentos atribuídos às mulheres muçulmanas em países islâmicos, mas como já mencionamos, algumas nem se autodenominam dessa forma. Neste sentido, o texto de Saba Mahmood (2019) ilustra bem a agência das mulheres que não está presente apenas na “resistência”, mas também, nos papéis que assumem perante a sociedade na qual vivem. Há agência de mulheres: seja nas aulas na mesquita no Egito promovendo o revivalismo islâmico, seja no movimento feito pela RAWA, o qual mencionamos anteriormente, cujas ativistas, entre tantas outras ações cruciais, arriscavam-se colocando câmeras debaixo de suas burcas para então filmarem as atrocidades que elas viam e viviam.

Uma das cenas que mais parece ter impactado o restante do mundo nesta mais recente escalada do Talibã ao poder foi a dos afegãos no aeroporto de Cabul, com alguns agarrando-se às asas dos aviões, que seriam os últimos voos internacionais a decolar. Embora haja quem tenha desesperadamente tentado deixar o país, também houve quem quis ficar, não apenas por falta de condições para tal, mas por de fato desejarem permanecer. Ainda cabe

registrar, que na expulsão dos franceses da Argélia, a situação foi muito parecida, apenas não tínhamos a internet que temos hoje, partidários franceses lotaram o aeroporto em busca de refúgio no país colonizador. Para maior conhecimento dessa realidade vivida pelos argelinos, sugerimos os trabalhos de Frantz Fanon (2020), que discutiu as consequências psicológicas do colonialismo branco.

Nos relatos registrados por Logan (2006) antes e depois do primeiro período de controle do Talibã sobre o Afeganistão, assim como diversas mulheres que ela fotografou acabaram deixando o país, rumo a seus vizinhos, como o Paquistão, ou em direção a países ocidentais, a exemplo de Canadá e Estados Unidos, também variadas mulheres assumidamente optaram por permanecer no país, contando a ela que assim o fizeram por acreditarem que tinham o dever de ali ficar para defender de alguma maneira a sua terra de origem: lutas e pautas locais que estão além da nossa compreensão limitada e recortada. No filme, assim como Nafas e outras pessoas caminham no contrafluxo, indo em direção ao Afeganistão e não dele se afastando, aqui vamos no contrafluxo do discurso de que as mulheres precisam de salvação para sugerir que não precisam - e que, ainda que precisassem, não nos parece que a solução viria do Ocidente, mas emergiria delas próprias, como já vem sendo feito arduamente há bastante tempo.

Tem se percebido em redes sociais comentários islamofóbicos, quando se reduz a questão do retorno do Talibã à vestimenta das mulheres, a barba e ao turbante dos homens. Não se trata de moralizar o que está acontecendo no Afeganistão, mas ter olhos mais concentrados nas ações efetivas do grupo. Em 17 de agosto de 2021, eles se pronunciaram dizendo de uma “anistia” às mulheres e que as pessoas poderiam voltar para suas casas em segurança. É bom dizer que tomaram o poder sem resistência. Há muita água para passar por baixo da ponte, mas é preciso urgentemente decolonizar o olhar que sempre vê as mulheres muçulmanas como pessoas sem agência, ou que não tenham seus movimentos feministas/mulheres. A ideia de salvação das mulheres ainda persiste no pensamento ocidental. É preciso considerar que não é a

roupa que vai definir mais ou menos a opressão, mas sim, quando se tira o direito de (não) usá-la. Em sociedades islâmicas o “lugar de fala” que impera ainda é dos homens, mas isso não significa que as mulheres estão apáticas, mas sim, que elas constroem outras agências, redes que não são oficiais, mas são tão potentes quanto (Barbosa & Lima, 2020).

Como tentamos sinalizar, o discurso vigente tenta se apoiar na suposta existência de um “choque de civilizações” que coloca o Islam sempre atrelado a um belicismo espantoso. Longe de salvar qualquer mulher, tais discursos corroboram com a manutenção de uma visão estereotipada de que muçulmanas são silentes, oprimidas e subordinadas - aos homens, à sua cultura e ao Islam. A decolonização do olhar e do pensamento é fundamental quando se pensa nessas mulheres e em seus modos de vida. Se esses “novos” Talibã são literalistas ou não, é o que veremos, por enquanto, ainda temos apenas a vivência amarga de tempos passados, e o sensacionalismo das imagens que nos chegam. Neste momento estamos atentas aos próximos passos do Talibã como quem olha um tabuleiro e espera o movimento das peças. Neste jogo em movimento é preciso olhar para violência perpetrada pelos EUA em vários países islâmicos durante décadas, dominando contextos vulneráveis e estigmatizados.

Entre Nós e Elas: as Montanhas, os Vales e o Deserto

Além de estarmos atentas ao que vem acontecendo no Afeganistão, também compreendemos ser preciso olhar decolonialmente sobre nossas vivências como pesquisadoras de formações diferentes, assim como, nossos pertencimentos religiosos, estado civil e nossas inserções acadêmicas, como docente, egressa e doutoranda, além de outras percepções que nos diferenciam. Temos em comum a cor de pele branca, a nossa inserção no mesmo departamento de psicologia e nossa alteridade em relação às (essas) mulheres muçulmanas que se revelam para

nós em cada movimento reflexivo. Tudo contribui para construção do nosso modo olhar para as questões aqui propostas que são:

Primeiramente despertar a nossa alteridade em sentido antropológico máximo, ou seja, aquele que extrapola a mera tentativa de compreensão do que está fora, mas também do que está dentro: quando olhamos, ouvimos e pensamos atentamente sobre esses “outros” e “outras” aparentemente distantes, também repensamos sobre “nós”. Aqui revela-se como “nós” e “elas” sendo sujeito à sua maneira sob realidades diversas que se aproximam e se afastam.

O segundo ponto, sim, o Afeganistão e suas mulheres precisam estar presentes nas nossas discussões, mas não apenas em uma ou duas semanas de pavor global generalizado. E quando o Talibã deixar de ocupar as manchetes dos grandes jornais, ainda nos preocuparemos? E, ainda que a resposta seja positiva, este desassossego tem se mostrado verdadeiramente altruísta ou serve ao fomento de discursos islamofóbicos? É preciso tomar cuidado com suposições de algo que de fato ainda não aconteceu ou que não reflete com transparência os fatos, pois, como de praxe, todos os grandes acontecimentos que envolvem muçulmanos em contextos internacionais reverberam também nos muçulmanos do Brasil, gerando incômodos e perseguições principalmente sobre as mulheres que usam o *hijab*, visto que o véu expõe publicamente sua pertença religiosa. Nosso desconhecimento epistêmico sobre mulheres muçulmanas e tudo que se relaciona ao Islam é tão grande, que seria necessário ainda atravessar muitas montanhas, vales e desertos para ampliar a compreensão deste humano.

Terceiro, no Brasil, até recentemente privilegiávamos o entendimento de que haveria um mero desconhecimento sobre a religião islâmica por parte da maioria da população. Entretanto, nos últimos anos temos presenciado uma série de episódios que vem alertando os pesquisadores para o crescente recrudescimento da intolerância religiosa, que quando exercida contra os muçulmanos é direcionada sobretudo às mulheres, o que nos permite falar em uma islamofobia de gênero, como mostram os

resultados preliminares de uma pesquisa de abrangência nacional que foi conduzida virtualmente pelo GRACIAS em 2021.

Os dados evidenciam que, se por um lado as mulheres muçulmanas demandam atenção e cuidados específicos, não apenas no âmbito individual, mas principalmente comunitário-social, na mesma medida precisamos balancear o discurso para não acabarmos implicitamente sugerindo que tais mulheres são as únicas sujeitas às violências: são tantas as mazelas que nos avizinham que estamos mais do que saturados de exemplos que mostram como as mulheres do mundo todo sofrem discriminações e são injustiçadas nos mais diferentes níveis, cotidianamente. Do mesmo modo a pesquisa revela que homens muçulmanos vestido com roupas típicas de países árabes, que remetem às vestimentas do Profeta Muhammad também são vistos de forma negativa, isso revela o quanto a sociedade se importa com as roupas que os muçulmanos vestem: a burca, o turbante e a barba falam mais que as próprias ações dos muçulmanos.

Com isso, não se busca sugerir que não há opressão sobre as muçulmanas, nem apagar as particularidades dessas mulheres e de seus contextos, mas sim apontar que vivemos todas sob as agruras do patriarcado e que supor que as truculências e opressões são exclusivas ou mais presentes entre as mulheres muçulmanas é bastante tendencioso, e pouco verdadeiro. Nenhuma mulher, seja ela muçulmana ou não, deve ser tratada como objeto de troca. Mulheres muçulmanas não querem ser vistas como vítimas e não precisam ser salvas dos homens muçulmanos, nem de sua religião ou de suas culturas. Pelo contrário, querem o reconhecimento de seu lugar como mulheres e muçulmanas, possuidoras de agência e protagonistas de suas vidas. Quem está inserido em campo islâmico, como é o caso de todas as autoras, sabe que resistir é um ato cotidiano que rege a vida de muitas delas, mas as formas de “resistência”, como já deixamos entrever neste texto, não são as mesmas que de outras mulheres. A agência não é meramente resistir, mas existir aos seus moldes identitários.

O quarto ponto a refletir é que, se bem aliarmos a perspectiva antropológica à psicológica, intuito desse capítulo e de todas as considerações que buscamos adensar no GRACIAS, poderemos transpor as reflexões aqui tecidas sobre Talibã, Sharia e mulheres afegãs para pensarmos sobre a realidade brasileira. Na supracitada postagem viral de Barbosa em sua rede social, compartilhada por mais de 4000 usuários, a autora salienta que vivemos atualmente no Brasil um governo fascista, autoritário, violento; possuímos índices assustadores de feminicídio e de violências múltiplas contra as mulheres: tudo isso sem que elas estejam de burca. Guardadas as devidas particularidades, as mulheres vivem - seja no Brasil ou no Afeganistão - limitações de direitos que não serão desfeitas enquanto não analisarmos criticamente como foram construídas: e a chave, aqui ou lá, é o colonialismo. Na ânsia por querermos salvar o Afeganistão, ignoramos a história que está sendo tecida aqui, neste exato momento de 2021. Por isso, decolonizar nossas próprias práticas como mulheres facilita decolonizar as práticas das *outras*, que são espelhos de *nós - elas*, que evidenciam práticas de ser-estar, mas sobretudo de existirem à sua maneira.

Por fim, ainda nesse jogo de espelhos, como pesquisadoras filiadas tanto à psicologia como à antropologia, parece-nos fundamental apontar e questionar a parca e falha atenção que vem sendo dada às questões aqui levantadas, principalmente por parte da primeira. Quando se trata de pensar sobre o Talibã e outros grupos extremistas, a escassa literatura psicológica disponível têm se concentrado em fornecer uma visão individualizante e psicopatologizante, pouco atenta aos emaranhamentos sociais e às tramas políticas que são decisivas para uma análise mais consistente. Igual atenção deficitária vem sendo dispensada às religiões e seus seguidores, que carecem de interesse sobre seus traumas e sofrimentos, bem como sobre seus processos de subjetivação, suas potencialidades e seus saberes. Em síntese, consideramos importante que a psicologia se aproxime das mulheres muçulmanas e dos contextos islâmicos, dispondo-se a adentrar nesse terreno entendido como árido por esta área do conhecimento, que parece ainda temer cruzar esse deserto.

Referências

- Abu-Lughod, L. (2006). The Muslim woman: The power of images and the danger of pity. *Eurozine*. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Abu-Lughod, L. (2013). *Do Muslim women need saving?* Harvard University Press.
- Barbosa, F. C. (2019). Mulheres muçulmanas importam - uma escrita contra o feminismo Sinhá ou sobre feministas e 'halfies'. *ICArabe*. Disponível em: <https://icarabe.org/node/356>
- Barbosa, F. C. (2021). Feminismo ocidental não pode ditar regras pra mulheres muçulmanas. *Jornalistas Livres*. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/feminismo-ocidental-nao-pode-ditar-regras-pra-mulheres-muculmanas>
- Barbosa, F. C., & Lima, L. B. (2020). Empoderamentos múltiplos de mulheres muçulmanas em espaços públicos na França e no Brasil. *Revista de Antropologia*, 63(1), 59-82. doi: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.168619>
- Barbosa, F. C., & Paiva, C. M. (2017). Sexo/prazer no Islam é devoção. *Religião & Sociedade*, 37(3), 198-223. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0100-85872017v37n3cap08>
- Barbosa-Ferreira, F. C. (2013). Diálogos sobre o uso do véu (hijab): empoderamento, identidade e religiosidade. *Perspectivas*, 43, 183-198.
- Barlas, A. (2002). *Believing women in Islam: Unreading patriarchal interpretations of the Qur'an*. University of Texas Press.
- Brodsky, A. E. (2005). *Por baixo da burca*. São Paulo: A Senhora Editora.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Das, V. (2020). *Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário*. São Paulo: Editora UNIFESP.
- Dorlin, E. (2020). *Autodefesa: uma filosofia da violência*. São Paulo: Ubu Editora.

- Fanon, F. (2020). *Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos*. São Paulo: Ubu Editora.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Grosfoguel, R. (2014). Breves notas acerca del Islam y los Feminismos Islámicos. *Tabula Rasa*, 21, 11-29. doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.1>
- Kristeva, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Kristeva, J. (2019). Os estrangeiros, a globalização e os nacionalismos contemporâneos. *Revista IHU ON-LINE*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/589320>
- Kus, A., & Sanchez, W. L. (2021). Sharia, religião e secularização: um diálogo possível? *Interações*, 16(2), 310-324. doi: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Logan, H. (2006). *Mulheres de Cabul*. São Paulo: Geração Editorial.
- Mahmood, S. (2019). Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, 23(1), 135-175. doi: <https://doi.org/10.4000/etnografica.6431>
- Mernissi, F. (2011). *Beyond the veil: Male-female dynamics in a Muslim society*. Cambridge: Al Saqi Books.
- Paiva, C. M., & Barbosa, F. C. (2021). Decolonizando a sexualidade no Islã: um diálogo com mulheres muçulmanas brasileiras. *Psicologia & Sociedade*, no prelo.
- Rabbani, F. (2011). What is the Shariah? A Path to God, a Path to Good. *SeekersHub blog*. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Ramadan, T. (2016). *Le génie de l'Islam: initiation à ses fondements, sa spiritualité et son histoire*. Paris: Presses du Châtelet.
- Rial, C. (2007). Guerra de imagens e imagens da guerra: estupro e sacrifício na Guerra do Iraque. *Revista Estudos Feministas*, 15(1), 131-151. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000100009>
- Said, E. (2011). *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Vergès, F. (2020). *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu Editora.
- Zakaria, R. (2021). *Against white feminism: notes on disruption*. W. W. Norton & Company.

Capítulo 18

“Quando o trabalho se finda?”: condições de vida, trabalho e saúde de canavieiros aposentados

Cassiano Ricardo Rumin
Vera Navarro
Tanyse Galon
Silvia Franco
Maria Luiza Gava Schmidt

O velho não tem armas. Nós é que temos
de lutar por ele.
Ecléa Bosi

O incremento da expectativa de vida tem gerado um rápido crescimento do número de idosos no mundo. Tal fato desvenda um novo paradigma demográfico desafiador, sobretudo para os países da periferia do capital nos quais os efeitos da adoção das políticas neoliberais são mais sentidos, dentre eles o desmonte dos direitos e garantias trabalhistas, a destruição de sistemas públicos de seguridade social, a privatização dos serviços de saúde e a dificuldade de implementação de políticas públicas voltadas para a terceira idade.

Diante desse cenário, os desafios da população idosa frente ao mundo do trabalho são complexos e resultam das dificuldades de qualificação, da estigmatização da terceira idade nos ambientes laborais, da redução da capacidade funcional própria do envelhecimento, da diminuição da renda e do desemprego, dentre outros (Paolini, 2016; Batista & Teixeira, 2021). Tais desafios trazem novas questões para a agenda das pesquisas acadêmicas que

buscam subsidiar políticas públicas relativas ao envelhecimento dos que vivem do trabalho, o que exige debate sério e permanente de pesquisadores do campo da saúde do trabalhador.

As questões da velhice, dos cuidados com a população idosa e os aspectos relativos às aposentadorias e à seguridade social se agravaram sobremaneira no decorrer da pandemia da Covid-19 e devem ser prioritariamente pautados em agendas do ensino, pesquisa e extensão das universidades públicas.

O presente texto traz resultados da pesquisa de doutorado de Cassiano Ricardo Rumin, defendida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP, intitulada *“Quando o trabalho se finda?”: condições de vida e saúde de trabalhadores canavieiros aposentados*, que objetivou conhecer as condições de vida e saúde de trabalhadores rurais canavieiros aposentados, para saber em que medida tais condições foram determinadas pelo tipo de trabalho que exerceram ao longo da vida. A partir disso, buscou-se no presente texto uma reflexão sobre a relação trabalho e saúde da população idosa no contexto do capitalismo neoliberal.

Efeitos do Neoliberalismo sobre o Trabalho, a Previdência Social e a Vida dos Trabalhadores Idosos

O envelhecimento humano é um fenômeno não apenas biológico: dentre nós ele é afetado por determinações históricas, políticas, econômicas e socioculturais (Tavares, 2020). No cenário brasileiro, é mister reconhecer que a Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988 abriu caminhos para a participação da sociedade e a ampliação de políticas públicas, o que colaborou para garantir a elaboração de leis com vistas ao atendimento das expectativas demandadas por diversos segmentos, incluindo a população idosa, definida no Brasil como a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos (Brasil, 2003).

A CFB garante os direitos fundamentais do idoso e, a partir dela, foram originados outros marcos legais protetivos, dentre os

quais a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei 8.742, de 7/12/1993), a Política Nacional do Idoso (Lei 8.842, de 4/1/1994), a Lei Federal do Atendimento Prioritário (Lei 10.048, de 8/11/2000), a Lei Federal da Acessibilidade (Lei 10.098, de 19/12/2000), o Estatuto do Idoso (Lei 10.741, de 1/10/2003) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146, de 6/7/2015), entre outras.

No entanto, a condição da pessoa idosa no Brasil, principalmente daquela que vive do trabalho, é permeada por um abismo entre os direitos conquistados e seu cumprimento, bem como por uma dupla precarização: as crônicas dificuldades de ser idoso neste país e a progressiva perda de direitos no trabalho.

A crise estrutural do capital nos anos de 1970, intensificada a partir da crise financeira de 2008, desdobrou-se em um processo de reestruturação produtiva permanente, culminando na atualidade em precarização ampliada e multiforme (Praun & Antunes, 2020). O mundo do trabalho contemporâneo, sob a égide do capitalismo voraz, é permeado por um movimento de mundialização neoliberal, com avanço da financeirização, das tecnologias digitais, da inteligência artificial e da denominada Indústria 4.0, que agudizam a informalidade, o subemprego, o trabalho intermitente, a terceirização, o adoecimento físico e mental dos trabalhadores e o desemprego estrutural (Praun & Antunes, 2020; Navarro & Oliveira, 2021).

As reformas trabalhista e previdenciária no Brasil foram substanciais para a consolidação desse cenário destrutivo às trabalhadoras e trabalhadores. A “contrarreforma” trabalhista de 2017 (Brasil, 2017) produziu segurança jurídica ao capital e concomitante precarização ampliada para o trabalho, enquanto a recente reforma da previdência de 2019 (Brasil, 2019), camuflada de “combate a privilégios”, apenas têm acentuado as desigualdades sociais no país, o que pode levar inúmeros trabalhadores a jamais alcançarem uma aposentadoria ou, caso consigam, a receberem um valor ínfimo diante de suas necessidades humanas básicas.

A experiência chilena de privatização da previdência social desvela há décadas as trágicas consequências do desmonte dos direitos no trabalho, especialmente para a pessoa idosa. O fundo

previdenciário chileno foi transferido à iniciativa privada na década de 1980; na época, tal transação foi elogiada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e hoje enfrenta um de seus momentos mais complexos dos últimos 30 anos. Após a reforma de 2008, apesar do aumento de aposentados que receberam algum tipo de benefício, houve crescimento no número de aposentados ou pensionistas que trabalham, de 8,5% em 2009 para 14% em 2017 (Oliveira, Machado, & Hein, 2019). Além disso, as altas taxas de suicídio alertaram o país para a gravidade dos problemas de saúde mental da população idosa (Oliveira, Machado & Hein, 2019). Os dados nacionais evidenciaram que “em 2016, a taxa de mortalidade por suicídio para a população chilena foi de 10,2 por 100 mil habitantes; na faixa etária de 60 a 64 anos, a taxa foi de 12,0, e na de 80 anos ou mais, de 16,2” (Oliveira, Machado & Hein, 2019, p.3).

Nesse sentido, o que esperam os brasileiros mediante as contrarreformas produzidas pelas políticas neoliberais e destrutivas intensificadas nos últimos anos? Por fim, quais são as consequências desse *cenário de precarização brutal do trabalho para a população idosa brasileira*?

Diante dessas questões, este texto buscou atentar para o tema a partir das experiências de trabalhadores canavieiros aposentados, com vistas a pensarmos em possibilidades de transformação da realidade desses e de outros trabalhadores idosos no Brasil.

Trabalho e Saúde de Trabalhadores Rurais Canavieiros Aposentados

Desde sua origem, o trabalho na cultura da cana-de-açúcar brasileira é hostil aos trabalhadores. É um trabalho marcado pela informalidade, penosidade, periculosidade, espoliação, disparidade de direitos, sazonalidade, contratos precários, baixos salários e, nas últimas décadas, pelo incremento da mecanização, tanto do plantio quanto da colheita, situações que dificultaram o

acesso dos trabalhadores aos benefícios previdenciários (Rumin, 2020; Rumin & Navarro, 2021).

É necessário lembrar que a infiltração do capitalismo no meio rural brasileiro se intensificou a partir da década de 1960 com a expansão da mecanização, mudanças de culturas, incremento do uso de insumos agrícolas e modificações nas formas de organização e relações de trabalho. Segundo Alessi e Navarro (1997), à época, “o trabalho no campo, sob a égide das relações capitalistas de produção, passou a ser marcado pela extensão da jornada de trabalho, intensificação do seu ritmo, pagamento por produção, decréscimo real do valor dos salários e descumprimento de direitos trabalhistas”.

Tais transformações, que repercutiram negativamente nas condições de vida, trabalho e na saúde de grande parcela dos trabalhadores rurais, foram objeto de estudo de pesquisadores da área como Rosa e Navarro (2014), ao relatarem que “(...) Na agroindústria canavieira ocorreram mudanças no processo produtivo que, por um lado resultaram em aumento significativo da produtividade, competitividade e melhoria na qualidade dos produtos e, por outro, uma maior precarização e intensificação do ritmo de trabalho”. Rumin, Navarro e Perioto (2008, p.194) destacaram que “O caráter do moderno aparato tecnológico incorporado às diferentes etapas da produção, contrastam com as precárias condições laborais e arcaicas relações de trabalho predominantes nesse setor”, e que:

A reestruturação produtiva na agroindústria canavieira, intensificada nas últimas décadas, envolve a adoção de novas variedades de cana produzidas a partir de biotecnologia, o uso de maquinários e equipamentos informatizados, a intensificação do corte mecanizado e a adoção de novas técnicas de controle do processo produtivo e do controle social do trabalho. Para os trabalhadores, esse processo resultou em intensificação do ritmo de trabalho, precarização das condições e relações de trabalho e em desemprego (Rumin, Navarro & Perioto, 2008, p.196).

Atualmente o trabalho rural na agricultura canavieira do Estado de São Paulo é regido predominantemente por relações assalariadas de trabalho. Nas últimas décadas ocorreu um incremento da mecanização do corte da cana-de-açúcar em todas as regiões do Estado, fato que resultou em desemprego, intensificação do trabalho, redução dos salários, enfraquecimento do movimento sindical e agravamento das condições de trabalho e saúde dos trabalhadores.

A Pesquisa

Neste estudo foram entrevistados dez trabalhadores rurais aposentados, dentre os quais sete homens e três mulheres residentes na base territorial do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Adamantina (STRA), município situado no extremo oeste do estado de São Paulo.

Foram critérios determinantes para a inclusão dos entrevistados: ter alcançado a aposentadoria enquanto trabalhador rural (por idade/tempo de contribuição ou por invalidez) e a concordância formal em participar do estudo através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), sob o número CAAE: 75384617.1.0000.5407.

O contato primário com os potenciais participantes ocorreu através de indicação do STRA. Inicialmente foram contatados, através de telefonemas, 27 trabalhadores que receberam informações sobre a pesquisa. Dos inicialmente contatados, dez se dispuseram a gravar entrevistas. Dentre os motivos alegados para a recusa, se destacam o temor de que as informações prestadas fossem usadas para o cancelamento de benefícios previdenciários, para a contratação irregular de crédito consignado ou mesmo resultar em represálias contra filhos e/ou outros familiares que

tinham vínculos empregatícios com as usinas da região. Entretanto, alguns dos que se recusaram a serem entrevistados forneceram, em conversas informais, informações importantes que auxiliaram na elaboração do roteiro de entrevistas e na compreensão da problemática investigada.

Resultados e Discussão

Várias consequências do trabalho rural na cana-de-açúcar à saúde dos trabalhadores foram relatadas pelos entrevistados, com destaque para os problemas osteomusculares, dentre eles dores na coluna e articulações, hérnias de disco e artroses. Além disso, os trabalhadores comumente enfrentaram o presenteísmo, ou seja, mantiveram-se ativos no trabalho apesar de doentes, o que agravou sobremaneira o processo de adoecimento e cronificação do estado de saúde na velhice.

“Eu tenho hérnia de disco. A minha coluna é torta, desviada. Tem, desgaste nos joelhos, pobrema aqui nessa mão que ela é toda dura e dói pra caramba. Esse meu ombro aqui eu não ergo muito pra cima, que é um nervo deslocado... [Quando trabalhava] eu tinha crises, tinha crise, que eu ficava andando que nem um robozinho, dura. Ia agachando assim..., num conseguia fazer as coisas, andando assim encuidinha. Aí ia pro pronto-socorro tomar injeção, Aí foi feito vários exames e constou a lesão na coluna”. (Entrevistada 2)

“Comecei a pensar [em aposentar] quando completei 60 anos. Parei de cortar cana e trabalhei mais dois anos arrancando praga. Aí eu estourei duas hérnias. Desceu duas hérnias pra baixo aí eu parei (...). Eu operei quatro vezes da hérnia. Peguei muito peso”. (Entrevistado 8)

“Eu fiquei tendo hérnia de disco, desgaste na coluna, desgaste no joelho, desgaste nos braço também, os dois. É que eu cortava com as duas mãos, aí desgastou os dois braços”. (Entrevistada 1)

“Eu tinha uma marcação de um exame com o doutor. Aí quando o doutor viu o amontoeiro de problemas na coluna, no joelho, essas coisas todas, ele falou: ‘Óh rapaiz, eu acho bom você parar de trabalhar, porque a

coisa aí tá feia'. Tinha muita tortura no corpo, tinha hérnia de disco, artrose, apareceu um monte de coisa..." (Entrevistado 10)

Outras formas de risco e adoecimento oriundas do trabalho foram citadas pelos entrevistados, dentre elas os acidentes com animais peçonhentos durante as atividades no campo, e o desenvolvimento de problemas respiratórios em decorrência da frequente e intensa queimada da cana-de-açúcar. As falas dos entrevistados evidenciaram que suas condições laborais podem ser fatais ou dar origem a problemas crônicos de saúde que interferirão negativamente na qualidade de vida até a senilidade. Essas informações reiteram a insalubridade e a precariedade das condições do trabalho rural canavieiro - danosas no presente e no futuro - em termos de proteção, saúde e segurança dos trabalhadores.

"O fogo [da queimada da cana-de-açúcar] limpa tudo... Quer dizer, você fica naquela queimada... Tem aquela poeirinha que você respira, a cinza né? Porque eu tenho uma asma que eu adquiri com a cinza da cana. Você também corre o risco de pisar numa cobra, pegar nela, que nem já aconteceu da gente estar trabalhando e ver a cobra e ter que sair correndo. Meu primo foi picado de cobra no rosto, numa cana com uma cobra. Quando ele abaixou, ela tava na cana e ele não viu". (Entrevistada 2)

A perversidade desse cenário evidencia como o sistema capitalista utiliza de corpos e mentes adoecidos, extraindo deles a mão-de-obra para além de limites dignamente humanos, a ponto de trabalharem mesmo doentes (Moraes, Alves, Caetano, Navarro & Galon, 2021). As exigências corporais relativas ao uso dos instrumentos de trabalho no contexto rural ocasionam sintomatologias dolorosas extremas ao ponto de inviabilizarem a realização do trabalho (Biazus, Moretto & Pasqualotti, 2017), até culminarem na busca pela aposentadoria, evidenciada na fala dos participantes desta pesquisa. Nesse sentido, a insuficiência da renda e a degradação acentuada da saúde aloca o envelhecimento dos trabalhadores rurais canavieiros na "onipresença da morte que não cessa de ameaçar" (Goldfarb, 1998, p. 87).

No resgate das experiências de trabalho vividas, os aposentados entrevistados manifestaram a injustiça de que,

embora tenham intensificado o trabalho unicamente para sobreviver, adoecerem nesse processo. Para eles, o trabalho insalubre e extenuante, os ganhos por produção e os poucos rendimentos geraram negativas consequências à saúde e ao desempenho de atividades da vida diária, sentidas hoje na velhice.

“Naquele tempo eu achava que estava bom porque eu ganhava um pouco mais. Mas eu avalio assim, muito cansativo, muito trabalhoso e muito sofrimento, porque a gente fica doente por conta do trabalho pesado (...), sentindo dor ou não sentindo dor tá lá né? Tem que ir todos os dias. Não tem jeito. Então eu acho assim: o trabalho da cana é muito pesado mesmo, é muito cansativo”. (Entrevistada 1)

“Até hoje eu sinto meu pé doer. Não aguento calçar sapato, tênis, essas coisa. Tudo por causa do bico de ferro (se referindo à biqueira da botina de segurança). Eu andava na terra tombada, entrava terra na botina. O pé engolia a meia e fica tudo empurrado no bico de ferro. Os dedo do pé ficava assim igual pé de loro na gaia fina... Meu irmão, quando eu tirava as bota e as caneleira o bicho pegava, o bicho era brabo...” (Entrevistado 10)

Diante da precarização do trabalho e dos consequentes danos à saúde, os trabalhadores entrevistados expressaram suas lutas e dificuldades para conseguir uma aposentadoria por tempo de serviço ou invalidez. Muitos tiveram que obter ajuda familiar, ultrapassar burocracias ou recorrer a meios legais para conseguir se aposentar, desgastando-se mental e financeiramente nesse processo. Os custos com exames médicos e o endividamento para manter a sobrevivência durante a busca pela aposentadoria também foram relatados, cujos prejuízos se estenderam por anos.

“Trabalhei dezessete anos na cana, mas contou doze; precisou de advogado pra fazer a contagem; pra contar tempo, teve que pegar sete anos de produtor rural no café, oito anos como maquinista de café e quatro anos na fazenda”. (Entrevistado 8)

“Eu fiquei durante dois anos em auxílio-doença... Tá tudo bem, dava pra controlar as contas. Só que depois eu fui acumulando conta. Aí eles me cortaram. Eu fazia pedido, fazia pedido, e eles não dava de jeito nenhum. E eu continuei o tratamento. A família foi me ajudando,

ajudando, ajudando, e eu fui obrigado a ingressar na justiça. Ingressei na justiça, e fomo indo até que saiu. Demorou quase dois anos. Aí veio a aposentadoria. Fui obrigado a me encher de consignado pra pagar comida, água, luz... Tudo atrasado pra controlar. Hoje eu devo mais pro banco". (Entrevistado 10)

"O dinheiro só dava pra pagar doutor e exame, num sobrava, INSS [Instituto Nacional do Seguro Social] só vive pedindo exame. E você vê, vai um cortador de cana lá, eles dá três mês, seis mês. Aí tinha que pagar doutor, tomografia. Aí eles corta, aí você tem que fazer tudo de novo, aí fica sem salário. Aí pedia mais exame e tinha que pagar, aí o menino [filho do participante] pagava". (Entrevistada 4)

O tolhimento institucional para a aposentadoria, sobretudo na caracterização do nexa técnico epidemiológico, resultou em morosidade na concessão de benefícios, evidenciada em expressões como *"O INSS só me lascou"*. Para piorar o cenário de desproteção aos trabalhadores, a Lei nº 13135/15 (Brasil, 2015) suspendeu em larga escala benefícios decorrentes de invalidez, incapacidade ou deficiência. O reflexo dessa regulamentação é percebido na necessidade de *"ponha na mão de advogado"* para buscar alguma alternativa reparadora. Sem que houvesse melhorias nas condições de trabalho, a destituição de direitos, anteriormente estabelecidos como políticas de proteção social, atende às necessidades do *"sociometabolismo da barbárie"* (Alves, 2011) que reduz o ordenamento jurídico ao seu caráter reparador. Por conseguinte, à medida que alguém se sinta prejudicado, é necessário, de modo isolado, mover as instâncias jurídicas, atomizando a reivindicação e desarticulando-a de uma perspectiva coletiva.

A gravidade da progressiva perda de direitos previdenciários no Brasil é tamanha que, quando galgaram uma aposentadoria, os trabalhadores entrevistados demonstraram sentimentos de alívio e gratidão mesmo diante do desgaste frente às inúmeras barreiras ultrapassadas e do recebimento de uma renda insuficiente para lidar com as necessidades básicas, especialmente na velhice. Ao sentirem-se privilegiados frente àqueles que faleceram sem alcançarem o benefício - mesmo após anos de contribuição irrestrita

ao mercado de trabalho e ao capital – evidenciaram como o “privilégio da servidão” é condição *sine qua non* dos trabalhadores neste capitalismo neoliberal voraz (Antunes, 2018).

“Tá sendo bom porque todo mês eu sei que eu tenho uns troquinho... Muito ou pouco eu tenho e agradeço muito a Deus. Tem muita gente que fala ‘ah! é uma mixaria’... Eu agradeço a Deus e não falo que é uma mixaria porque mal de mim se não fosse isso... Porque quantos coitado morreu aí sem nenhum tostão e precisando né. Então pra mim a aposentadoria tá muito bem...” (Entrevistada 1)

Por fim, ao alcançarem a aposentadoria, os trabalhadores se depararam com um precário quadro de saúde que não pôde mais ser revertido – em síntese, se viram e deram conta de um *aposentarse sem saúde*. Um dos entrevistados expressou tristeza e frustração ao constatar que a velhice chegou marcada pelo desgaste físico/mental e distante de um ideal comumente sonhado: o de poder desfrutar dessa importante e singular fase da vida com saúde e bem-estar.

“Se eu tivesse aposentado com saúde e pudesse pegar um carro, ir pra praia, pudesse ir pescar, passear, fazer um cruzeiro, tudo bem, era outros quinhentos. Mas não posso fazer nada rapaiz! É triste!...” (Entrevistado 10)

Diante das falas apresentadas, é fundamental trazer à tona as graves consequências da reforma da previdência brasileira para as condições de vida e saúde da pessoa idosa que viveu ou ainda vive do trabalho. Dentre as diversas precarizações, destacaram-se as mudanças na idade mínima para aposentadoria - 65 anos para homens e 62 anos para mulheres - e as novas fórmulas para cálculo do benefício, que dificultaram seu alcance. Para obter direito a 100% da média dos salários, a mulher terá que contribuir por no mínimo 35 anos, e o homem, por 40 anos (Brasil, 2019). Logo, a “contrarreforma” da previdência adiou ou inviabilizou o sonho da aposentadoria para inúmeros idosos e suas famílias.

Tais medidas de austeridade, ancoradas em argumentos controversos como crise financeira e “inchaço da máquina pública”, levaram os trabalhadores a sentimentos de perplexidade e injustiça frente a medidas que nunca foram tomadas na história

do país, como a taxaço das grandes fortunas ou a incluso dos altos cargos e hipersalários nas reformas aprovadas. Nesse sentido a populao idosa, ainda que dedicando sua vida ao mundo do trabalho, encontra uma velhice marcada pelo desamparo do Estado a quem tanto contribuiu com sua forca de trabalho, agora desgastada e sofrendo as mazelas da precarizao laboral.

Assim, observa-se um contingente de brasileiros que vivem mais, entretanto, com reduzida ou nenhuma autonomia ou qualidade de vida, adoecidos física e mentalmente, sem direitos ou com direitos fragilizados e burocratizados, e tendo como única alternativa a responsabilidade individual pela sua subsistência em virtude da fragilidade da protecao social coletiva, que se exacerba em nossa sociedade capitalista e neoliberal.

Considerações Finais

Os depoimentos obtidos por meio das entrevistas evidenciaram que os trabalhadores rurais canavieiros aposentados enfrentaram diversas formas de adoecimento em decorrência do trabalho, com destaque para os problemas osteomusculares, cujas consequências se agravaram e se estenderam para a velhice, com prejuízos à qualidade de vida.

Ao resgatarem as experiências de trabalho vivenciadas, os entrevistados manifestaram a injustiça de terem desempenhado um trabalho penoso para sobreviver, porém, a custa de intenso adoecimento e incapacidade física.

Os participantes também expressaram suas lutas e dificuldades para conseguirem uma aposentadoria por tempo de serviço ou invalidez, enfrentando burocracias e endividando-se ao terem que buscar auxílio legal. Por fim, ao alcançarem a aposentadoria, os trabalhadores se depararam com um precário quadro de saúde que não pôde mais ser revertido – em síntese, um *aposentar-se sem saúde*.

As informações coletadas confirmaram a tese de que numa atividade tão árdua, penosa e precariamente regulamentada, os trabalhadores alcançaram a aposentadoria com a saúde debilitada. A combinação do trabalho de intensidade elevada, com extensas jornadas e de remuneração flexível, contribuiu para a precocidade da degradação da saúde e a aposentadoria por invalidez.

Concluiu-se que a reforma previdenciária de 2019 e a política econômica neoliberal podem agravar a segmentação excludente de camadas da população, incluindo os trabalhadores rurais canavieiros, que poderão experimentar maior precarização das condições de vida, trabalho e aposentadoria.

Logo, o fortalecimento da sindicalização e a união da classe trabalhadora, somados a uma permanente luta da sociedade geral por direitos sociais e humanos coletivos - dentre eles o trabalho, a saúde e uma velhice digna a todas e todos - são demandas imprescindíveis.

Referências

- Alessi, N. P., & Navarro, V. L. (1997). Saúde e trabalho rural: o caso dos trabalhadores da cultura canavieira na região de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 13(Supl. 2), 111-121.
- Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital* (2ª ed). São Paulo: Boitempo.
- Batista, R. L., & Teixeira, K. M. D. (2021). O cenário do mercado de trabalho para idosos e a violência sofrida. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 24(6), e210022.
- Biazus, M., Moretto, C. F., & Pasqualotti, A. (2017). Relação entre queixas de dor musculoesquelética e processo de trabalho na

- agricultura familiar. *Revista Dor*, 18(3), 232-237. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5935/1806-0013.20170107>
- Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019*. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Recuperado de: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm
- Goldfarb, D. C. (1998). *Corpo, tempo e envelhecimento*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Lei Nº 13.135, de 17 de junho de 2015*. Altera as Leis no 8.213, de 24 de julho de 1991, no 10.876, de 2 de junho de 2004, no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e no 10.666, de 8 de maio de 2003, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13135.htm
- Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm
- Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm
- Moraes, A.R.C., Alves, A.F.O., Caetano, M.D., Navarro, V.L., & Galon, T. (2021). Presenteísmo em trabalhadores da enfermagem: reflexos da radicalidade da exploração do trabalho. In A.L.Vizzaccaro-Amaral & G. Alves (Orgs). *Trabalho, Saúde e Barbárie Social: Pandemia, Colapso Ecológico e Desenvolvimento Humano no século XXI*. (pp. 210-228). Marília/SP: Projeto Editorial Praxis.
- Navarro, V.L., & Oliveira, E.E. (2021). Pandemia, negacionismo perverso e precarização do trabalho no Brasil. *Revista ADUSP*. Recuperado de: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/65/11.pdf>

- Oliveira, S.C., Machado, C.V., & Hein, A. A. (2019). Reformas da Previdência Social no Chile: lições para o Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 35 (5), e00045219.
- Praun, L. & Antunes, R. (2020). A demolição dos direitos do trabalho na era do capitalismo informacional-digital. In: Antunes, R. (Org.). *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0* (1ª ed). São Paulo: Boitempo.
- Paolini, K. S. (2016). Desafios da inclusão do idoso no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 14(2), 177-82.
- Rosa, L. A., & Navarro, V. L. (2014). Trabalho e trabalhadores dos canaviais: perfil dos cortadores de cana da região de Ribeirão Preto (SP). *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17 (1).
- Rumin, C. R. (2020). *Quando o trabalho se finda? Condições de vida e saúde de trabalhadores canavieiros aposentados* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Rumin, C. R., Navarro, V.L., & Periotto, N.W. (2008). Trabalho e saúde no agrobusiness paulista: estudo com colhedores manuais de cana-de-açúcar da região oeste do Estado de São Paulo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 11 (2), 193-207.
- Rumin, R. R., & Navarro, V. L. (2021). O Trabalho Reestruturado na Agroindústria Canavieira: Impactos à Saúde dos Trabalhadores Rurais. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, 12 (1), 95-115.
- Tavares, M. A. (2020). Envelhecimento e trabalho na sociedade capitalista. *Revista Katálisis*, 23 (1).

Capítulo 19

Participação das infâncias e processos de apropriação dos espaços urbanos em uma cidade brasileira

Juliana Bezzon da Silva
Débora Imhoff
Ana Paula Soares da Silva

A proposta deste texto é apresentar uma reflexão sobre como os processos de apropriação dos espaços urbanos relacionam-se com possibilidades de participação das crianças na cidade, emergindo ao mesmo tempo como âmbitos relevantes de socialização social e política, principalmente considerando as tensões entre gerações. Partimos de uma abordagem crítica sobre a apropriação do espaço como processo psicológico vivenciado ao longo do desenvolvimento humano e que promove implicações nos modos de participação social. As reflexões derivam da pesquisa de doutorado “Apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: vivências na unidade sujeito-meio” (Silva, 2021), desenvolvida entre 2017 e 2021 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (Brasil). Seu objetivo geral foi investigar a relação criança-cidade, considerando a interação entre os modos de organização da cidade e as vivências das crianças na apropriação dos espaços urbanos. A partir da análise do material empírico dessa pesquisa, a proposta é contribuir para o conhecimento sobre as relações de participação, considerando a intergeracionalidade presente nessa dinâmica. No caso das crianças, enquanto grupo etário subalternizado, as relações intergeracionais e as concepções impressas nos territórios urbanos mostram-se fundamentais para o entendimento sobre como avançar no debate da participação infantil protagonista.

A Apropriação dos Espaços Urbanos e a Participação Infantil

Apropriação dos espaços urbanos e participação infantil são dois processos extremamente interligados, embora nem sempre assim tratados na literatura. Os debates sobre a apropriação do espaço dialogam com pesquisas e estudos que exploram as relações constitutivas entre pessoas e meio (Tassara & Rabinovich, 2003; Moser, 2009); a participação, nesse cenário, aparece como fundo, como um processo que subjaz essa coconstrução. Por outro lado, os estudos sobre participação infantil, em geral, abarcam as dinâmicas e possibilidades da autonomia e da liberdade das crianças desde sua posição nas relações geracionais, ou seja, no exercício e negociação do poder (Pires & Branco, 2007; Carvalho, 2011). A articulação desses processos é defendida como fundamental para fazer avançar o direito das crianças à cidadania.

A apropriação é um processo psicológico do desenvolvimento humano presente ao longo de toda a vida de um indivíduo. A concepção de apropriação a que nos filiamos decorre da tradição vigotskiana de desenvolvimento (Vygotsky; 1934/2009), que reconhece a condição humana como dependente das mediações socioculturais na relação sujeito-meio, em que a linguagem e o processo de significação assumem um papel fundamental. A apropriação passa por uma construção dialética e de transformações qualitativas no uso de signos e instrumentos culturais que se tornam também instrumentos e funções psicológicas. Nessa forma de conceber o desenvolvimento, exterior e interior são duas dimensões contínuas submetidas a transformações recíprocas (Vygotsky, 1934/2009). Sujeito e meio são, portanto, uma unidade no desenvolvimento humano e o processo de apropriação dos recursos históricos e culturais repercute no potencial criativo do sujeito dessa unidade.

Em confluência a essa concepção, quando nos remetemos à apropriação dos espaços, ela pode ser definida como um processo

dialético por meio do qual pessoas e espaços vinculam-se mutuamente, em determinado contexto sociocultural, na interação entre diferentes escalas (individual, grupal, comunitária e social). Isto envolve o reconhecimento de um aspecto fundamental: para que esse processo dialético seja tal, os sujeitos envolvidos devem ser considerados sujeitos sociais ativos e protagonistas. No entanto, em relação às crianças, esta ideia é rara, pois as representações sociais dominantes as consideram como sujeitos sociais incompletos, como seres pré-sociais e pré-políticos, sem capacidade de ação social e política relevante.

Vidal e Pol (2005), resgatando as origens e distinções do termo apropriação, propõem um modelo no qual a apropriação do espaço é concebida como um processo que ocorre por duas vias complementares: a ação-transformação e a identificação simbólica. A ação-transformação caracteriza-se pelas ações que atribuem significados através da interação com o ambiente. A identificação simbólica é compreendida como o modo de vincular os espaços a processos afetivos e cognitivos, ou seja, à produção simbólica-emocional dos sujeitos e dos coletivos espacializados (Pol, 1996; Vidal & Pol, 2005). O espaço apropriado desenvolve papel primordial nos processos cognitivos, afetivos e de identidade, reiterando-se a perspectiva de coconstituição (Moser, 2009; Pol, 1996; Vidal & Pol, 2005) e, desde a abordagem vigotskiana, são eles mesmos transformados em processos psicológicos, constituindo memória, emoções, linguagem e pensamento. Ao longo do desenvolvimento humano, a apropriação dos espaços implica em construir gradativamente o reconhecimento de que se é parte deles, refletir sobre eles e atuar como potencial agente de transformação (Vidal & Pol, 2005), no movimento duplo e complementar entre ação-transformação e identificação simbólica. Esse modo de compreender os processos de apropriação dos espaços coloca em relevo a importância da participação, pois a ação nos espaços e sua transformação são expressões simbólicas da participação social, política e protagonista dos sujeitos.

Pinheiro e Silva (2018), na articulação entre a concepção vigotskiana e a proposta por Vidal e Pol (2005), chamam a atenção para o fato de que os processos de apropriação do espaço urbano são marcados pela interação entre tempos, poderes e intencionalidades diversas, além de distintos recursos materiais e técnicos (Santos, 2006). O sujeito, no ambiente urbano, vivencia-o enquanto um meio de significação da consciência de si e do mundo. Nesse processo, as tensões de poder entre grupos diversos geram apropriações desiguais na relação sujeito-cidade, frequentemente provocando ou intensificando processos de exclusão social. A história da urbanização evidencia que são criados modos de vida e formas de participação conforme a inclusão ou a exclusão das pessoas nos diferentes espaços, territórios e instituições das cidades. Assim, com acessos diversos, cada grupo social vive restrições ou privilégios nos espaços urbanos conforme características socioeconômicas, racializadas, culturais, de gênero, etário/geracionais. Por meio da análise dos processos de apropriação dos espaços urbanos, é possível compreender elementos das tensões entre essas diferenças.

Esse reconhecimento, quando se considera a infância, pressupõe que crianças constituem uma das pontas de exclusão, por sua posição urbana que, em geral, ao aspecto minoritário geracional, agrega também a condição social e racializada. Isto é ainda mais urgente para as meninas, para as quais a dimensão de gênero acrescenta-se a estes fatores de exclusão. Ou seja, são exatamente as (im)possibilidades de participação da criança nas dinâmicas socioculturais que circunscrevem seus processos de apropriação do espaço urbano.

A participação social, em seu sentido ampliado, toma forma com a presença nos processos de interação humana e ocorre assim na vida da criança em ações conjuntas com outros atores sociais. A participação existe sempre, a partir do nascimento do bebê que, inserido no mundo, percebe a capacidade de interferir nos eventos ao seu redor desde seu choro ou movimentos (Hart, 1992).

Em seu sentido restrito, a participação social tem sido entendida, na literatura, como o processo de compartilhar decisões que afetam a vida da pessoa e de sua comunidade (Hart, 1992). Ela inclui as possibilidades criadas social e institucionalmente para as crianças dialogarem e manifestarem suas opiniões acerca das questões relacionadas ao seu cotidiano, considerando as peculiaridades de suas maneiras de se expressar e a pertinência de outros recursos dialógicos além da argumentação racional (Castro, 2004).

O estudo científico da participação social das crianças, em seu sentido restrito, é relativamente recente e acompanha os desdobramentos de perspectivas que reconhecem as crianças como sujeitos, de direitos e desejos, e não como objetos da tutela do Estado ou dos adultos. Uma das vertentes desses estudos explora benefícios pessoais e sociais da participação das crianças em atividades públicas e políticas. Entre esses benefícios, destacamos impactos para a dignidade humana e a autonomia das crianças, além do fomento ao desenvolvimento comunitário e a facilitação da aquisição de atitudes pró-sociais e empatia (Imhoff & Brussino, 2013; 2017; Liebel, 2007; Piotti & Lattanzi, 2007; Scherrod, Flanagan & Youniss, 2002; Van Dijk Kocherthaler, 2006).

Além disso, alguns autores e autoras assinalam que a participação é em si mesma um âmbito de socialização política, pois permite a construção de conhecimento social e político e o alargamento dos "círculos éticos" (Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona, 2011, p.14), possibilitando o reconhecimento e o respeito aos outros e a responsabilidade coletiva. A dimensão política presente em toda interação humana, nesse sentido, toma também uma forma própria, dependente dos modos como concebemos a participação da criança.

As experiências de participação infantil nessa articulação entre os diferentes âmbitos implicam diretamente as relações etárias, pois o modo como as crianças se expressam e participam são necessariamente relacionados com a forma como os adultos promovem espaços e oportunidades nessa interação. Esses espaços e oportunidades são frequentemente marcados pelo

adultocentrismo e por formas simuladas ou simbólicas de participação, que se distanciam da participação social protagonista das crianças, ou seja, de uma participação em espaço público na qual suas opiniões são destacadas e o sentido da participação é prioritário para as próprias crianças. Na maioria das vezes, resultado de processos históricos, as formas simbólicas dos espaços e relações sociais convidam as crianças a participarem de atividades que não têm nenhum significado real ou impacto na dinâmica social, com pouco poder de transformação estrutural. Ao contrário disso, a participação infantil protagonista requer um compromisso radical com o reconhecimento da criança como sujeito e implica a promoção do envolvimento das crianças em ações que possam efetivamente gerar um impacto em sua comunidade (Imhoff & Brussino, 2013; 2017).

O planejamento urbano, ao destinar espaços específicos e ignorar o cotidiano das crianças e suas demandas na relação com a cidade, especialmente os espaços públicos, não oferece chances de superar a lógica institucionalizante a que foi submetida a infância. Essa lógica é enfrentada pela análise sobre como os processos de apropriação, além de outros determinantes, podem possibilitar às crianças questionarem os espaços permitidos e/ou proibidos pelos(as) adultos(as), negociarem e/ou disputarem sua inserção e/ou exclusão na cidade, desenvolvendo sua cidadania. Portanto, é necessário visibilizar a interdependência entre o processo de interação da criança com a cidade (nos usos que a criança faz dos espaços) e o processo de interação da cidade com a criança (na oferta de espaços de participação e/ou de contenção).

Assim, os modos como as crianças ocupam e participam dos espaços urbanos estão intrinsecamente relacionados com as características da dinâmica da cidade. A organização urbana contemporânea responde a uma lógica do capital, cuja primazia está na celeridade, eficácia e maximização dos lucros. Tonucci (2020) refletiu sobre essa transformação das cidades na modernidade ao terem seus espaços públicos invadidos pelos carros, reduzindo possibilidades de uso por aqueles que se

deslocam a pé ou de bicicleta. Segundo o autor, o percurso que devem tomar os pedestres é sempre uma rota mais longa e extenuante porque a estrutura urbana passou a ser construída com foco nos veículos automotivos.

Müller e Nunes (2014) propuseram que as reflexões sobre a relação entre infâncias e cidades envolvam necessariamente a esfera dos espaços públicos, caracterizados como aqueles que provocam riscos e os que são previamente planejados para a infância. Essa demarcação acaba por contribuir para a fragmentação da cidade, excluindo o encontro entre diferentes grupos e pessoas. As autoras, em sintonia com Tonucci (2020), propõem a construção de paradigmas que promovam uma cidade compartilhada e que rompam com a imagem hegemônica do urbano como portador mais de perigos do que de oportunidades para as crianças. Nesse sentido, para Tonucci (2020), a retomada do foco na autonomia das infâncias pode ser um caminho seguro para a recuperação e sobrevivência das cidades. Isso porque a autonomia das infâncias implica em proporcionar espaços públicos que permitam apropriações pelas crianças com maior segurança e, portanto, de modo menos supervisionado pelos adultos.

Finalmente, vale a pena notar que desde a lógica do capital se convoca as crianças em seu papel como consumidores, e não como cidadãos. Ou seja, geralmente excluídas das dinâmicas sociais relevantes, as crianças entram no mundo público na medida em que podem se inscrever na lógica do mercado. As ofertas publicitárias, culturais e sociais dirigidas às crianças as convidam a participar como consumidores, o que gera mais uma esfera de exclusão para crianças de setores vulnerabilizados.

Apropriação do Espaço e Participação Infantil, na Periferia de uma Cidade Brasileira

A pesquisa de doutorado referida foi realizada em Sertãozinho, município de médio porte do interior do Estado de

São Paulo/Brasil. Os procedimentos para a construção de material empírico organizaram-se com foco em diferentes escalas: (1) escala macroanalítica: caracterização do município pela análise de documentos oficiais abrangendo aspectos históricos, sociodemográficos e de projetos sociais para infância; (2) escala intermediária: observação de espaços públicos, realizada de maio a outubro de 2018, em uma região de periferia, com registro em diário de campo, focalizando os modos de ocupação pelas crianças; (3) escala microanalítica: oficina sobre a cidade com sete crianças entre 8-11 anos (entrevistas iniciais; cinco encontros da oficina para a construção de uma ação conjunta na cidade; entrevistas finais), moradoras da periferia investigada sendo seis meninas (duas negras e quatro brancas) e um menino branco. O número de participantes foi estabelecido de modo a garantir a possibilidade de análise qualitativa das subjetividades em suas singularidades, sem, contudo, prejudicar a compreensão de particularidades que medeiam as experiências de um grupo identitário. As crianças participaram mediante manifestação de interesse após divulgação da pesquisa no Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU), local frequentado pela faixa etária proposta e por meio da indicação de profissionais vinculados aos projetos ali desenvolvidos. Durante esse período de convite às crianças no CEU, houve registros das interações em diário de campo, o que também compôs o material de pesquisa. O grupo constituiu-se a partir do convite para participar da pesquisa, mas as crianças já se conheciam e a maioria possuía afinidade, pois frequentavam projetos extracurriculares no CEU e a mesma escola pública de ensino fundamental, sendo que todas eram matriculadas em escolas públicas da área investigada.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, orientando-se nos princípios da Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. O projeto de pesquisa foi apresentado ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Sertãozinho/SP, que autorizou a consulta aos registros do Conselho e ofereceu orientação sobre o

CEU como um espaço profícuo para a realização da investigação. O coordenador do CEU autorizou o desenvolvimento do estudo no local. Buscamos construir vínculo inicial diretamente com as crianças, por meio da divulgação da pesquisa no CEU e indicação de profissionais que atuavam no local, principalmente com o objetivo de que as crianças participassem da pesquisa por desejo próprio. A participação das crianças nesta pesquisa foi autorizada por meio de termo de consentimento livre e esclarecido dos(as) responsáveis por elas e pelo termo de assentimento para criança, ambos em linguagem acessível e com atendimento às possíveis dúvidas. Os nomes das(os) participantes são fictícios, tendo sido escolhidos pelas próprias crianças.

A faixa etária foi escolhida por ser um período de transição da infância para a adolescência, correspondendo, portanto, a uma fase em que podem estar ampliando-se processos sociais e inter-relacionais nos espaços da cidade. A ação escolhida pelas crianças foi a limpeza da praça do bairro em que mora. O período total de construção do material empírico ocorreu de maio a novembro de 2018, e a oficina sobre a cidade concentrou-se entre setembro e novembro de 2018. O tratamento do material levou à identificação de nove categorias que permitiram apreender um processo dinâmico de apropriação dos espaços urbanos (Silva & Silva, 2021): autonomia (ou não) na mobilidade urbana, vivências no território de moradia, supervisão parental, concepções de proteção/risco, interação entre coetâneos, desejo por diversão, conhecimento sobre os espaços, interações por expressões corporais, consciência ambiental. Esses modos de ser da apropriação da cidade pelas crianças expressaram-se de maneira articulada entre si, com a participação de mediadores da unidade criança-cidade (gênero, idade, tempo de moradia no local, vínculo com projetos sociais, condições socioeconômicas, etc.).

Nesse texto, focalizaremos algumas dessas dinâmicas, argumentando que a apropriação e a participação implicam na compreensão da ocupação dos diferentes territórios, da estrutura dos projetos territorializados e das relações intergeracionais.

Territórios Cotidianos

Sertãozinho/SP, por ser uma cidade interiorana, com aproximadamente 120 mil habitantes, possui um modo de vida e uma organização que integra centro-periferia. Os espaços da periferia, destinados à população de baixa renda trabalhadora da agroindústria e serviços, não são totalmente excluídos da infraestrutura urbana. Por sua vez, a praça central, marca urbana de cidades brasileiras de pequeno e médio porte, é referenciada como um lugar de encontro e que agrega certa diversidade. Além disso, as distâncias entre centro e periferia são permeáveis por acessos diversos, não necessariamente dependente de veículos motorizados, possíveis até por caminhada longa. No caso da periferia estudada, ela dista 4,5 quilômetros da praça central. Isso abre às crianças e outros grupos a possibilidade de vivenciarem a cidade em suas contradições de desigualdades, com espaços públicos que, ao mesmo tempo que delimitam acessos baseados nos grupos socioeconômicos e geracionais, por vezes, também promovem o encontro de diversidades.

Nesse amplo cenário citadino, a periferia estudada circunscreveu particularidades às vivências das crianças. O interesse por estarem cotidianamente com amigos em situações de lazer e diversão ampliava oportunidades de circulação e vínculo com lugares como pontos de referência (casas de familiares/amigos, instituições/projetos e espaços de lazer). Assim, os elementos que mais sobressaíram na ocupação e participação das crianças com os espaços da periferia foram o desejo por brincadeira, associado à possibilidade de interações entre coetâneos. Além disso, a busca por estar entre iguais era uma tentativa das crianças de se fortalecerem e superarem a hierarquia etária da organização urbana, em que adultos(as)/instituições supervisionam e estabelecem regras que limitam sua interação nos espaços públicos.

Também as ações desenvolvidas pelos projetos sociais ofertados para as crianças do bairro mobilizavam a circulação das crianças nos trajetos entre suas casas e esses projetos, além de favorecerem, por meio do programa de atividades, a interação das crianças com elementos ambientais, sociofísicos e culturais dos próprios espaços dos projetos e do entorno. Assim, a existência dos projetos e a frequência às suas atividades diárias criavam e impulsionavam tempos e outros espaços enriquecendo as experiências de conhecimento e mobilidade no próprio território de moradia.

O modo como elas interagem com os espaços urbanos no cotidiano evidenciava usos bastante familiares, numa territorialidade que transparecia sentirem-se à vontade e com liberdade de mobilidade. A partir da casa, o território de moradia mostrou-se ampliado, incorporando a ocupação de espaços nos quais as crianças circulavam em seu cotidiano como parte das atividades de rotina. Para além de trajetos casa-escola (rotineiramente presentes na vida das crianças), estavam presentes pontos na região da casa (fixos) e seus trajetos (fluxos).

Os espaços ocupados cotidianamente e que a criança conhece com propriedade são denominados por Muchow como espaços de vida (Muchow & Muchow, 2015). Nas rotinas das(os) participantes do estudo, os espaços de vida eram comumente: a casa; a escola; os projetos sociais que frequentavam (com propostas extracurriculares, desenvolvidos por organizações da sociedade civil), tanto no bairro (principalmente) como em outros locais da cidade; as residências de familiares e amigos, na maioria situadas na própria região da criança; e espaços públicos de lazer ou comércios (de bens e alimentos), também localizados principalmente próximos à casa.

O território de moradia das crianças atuava nos processos de apropriação da cidade das seguintes formas: moradia estendida (interação cotidiana entre casas de familiares ampliando a convivência nas proximidades do ambiente doméstico); modos de viver a cidade marcados por experiências mais intensas no território de moradia, onde as crianças constroem seu

pertencimento e sentidos de acolhimento por lugares pelos quais nutrem afeto positivo; contribuição de espaços institucionalizados, presentes na vizinhança, para a proteção da infância na cidade (por exemplo, escolas, centros de lazer, instituições de cultura ou esportes); oportunidades de circulação cotidiana promovendo interação entre coetâneos; percepção das diferenças socioeconômicas com o que é externo ao território de moradia contribuindo para processos de apropriação e identidade.

Projetos Sociais Territorializados

Um dos espaços do território de moradia das crianças participantes do estudo, no qual lhes era possível um modo ativo/criativo de uso, principalmente para a diversão entre os coetâneos, era o CEU, caracterizado como um espaço de acesso público e gratuito, composto por biblioteca, anfiteatro, telecentro, quadra, parque infantil, horta, lona de circo, salas de multiuso e salas administrativas, e grande área verde, composta por bancos e equipamentos de ginástica e parte destinada a jardim. Englobava quase todo um quarteirão e havia obras para fechamento com alambrados. Trata-se de uma instituição intersetorial, que desenvolve atividades promovidas pelas Secretaria de Assistência Social, Secretaria da Cultura e Secretaria de Esportes, além de incentivar projetos criados pela própria comunidade e por organizações não governamentais. O espaço é aberto ao público de segunda a sábado, das 7h às 21h. A proposta era de que a gestão do programa fosse compartilhada entre poder executivo e comunidade, pautando-se em uma política de territorialização.

As crianças referiam-se ao CEU com ternura e empolgação, expressavam sensações de acolhimento e deram a impressão de que os espaços lhes pertenciam e eram parte delas. As condições daquele ambiente, estruturado para oferecer autonomia de circulação e de permanência das crianças conforme seus interesses, mostraram-se como contribuintes para esses sentimentos, para a

construção de afetos positivos. A interação com os amigos estava mediada, para além da escola, pelo espaço público do CEU, que oportunizava, portanto, a interação entre coetâneos e o desenvolvimento da autonomia.

A maioria das crianças que participou da pesquisa apresentou o CEU como um dos únicos locais em que era permitido frequentar sozinho. Essa exclusividade era apoiada pelo caráter público institucionalizado, em que há profissionais vinculados a cursos extracurriculares organizados especificamente para o atendimento à infância.

Outros espaços presentes naquela periferia, como o campinho de futebol e uma piscina de um Centro de Lazer, eram ambientes para uso livre, nos quais as crianças não realizavam atividades estruturadas, sistematizadas em horários e datas específicas da rotina ou supervisionadas pelos professores/instrutores, permitindo o exercício da autonomia atrelada às características de cada um deles. Os espaços em que faziam cursos extracurriculares, com professores/educadores de referência, podiam ser frequentados sem supervisão parental. Já locais de uso livre (campinho, piscina) demandavam acompanhamento de adultos(as).

As diferenças entre espaços públicos institucionalizados e aqueles de uso livre trazem elementos para a compreensão dos processos de apropriação. O CEU era uma instituição, mas com circulação relativamente aberta. Relativa porque, devido à presença de pessoas com interesses ilícitos em um momento de sua existência, houve uma tentativa de maior delimitação para a frequência apenas a quem estivesse ali para realizar alguma atividade planejada e autorizada. No caso das crianças, havia maior flexibilidade para permanecerem. Portanto, era um espaço mais flexível que outros presentes na vida da criança, como a escola, mas mais estruturado/institucionalizado do que a praça ou o campinho, por exemplo. Essas diferenças na estruturação dos espaços socioculturais acenam para aspectos específicos que promovem ou não a participação diferenciada, mais ou menos protagonista.

Espaços públicos acessíveis e convidativos às crianças foram apontados no estudo de Severcan (2017) em diferentes bairros de Istambul como mais apreciados por elas. Em nossa investigação, o CEU pareceu representar um desses espaços. A perspectiva de que as políticas públicas sejam conduzidas no sentido de organizar a cidade de modo a equipá-la com instituições e/ou espaços públicos menos enrijecidos, mais interativos com o território dos bairros do entorno, pode promover oportunidades interessantes de participação das crianças na cidade (Severcan, 2017). O CEU ilustrou essa busca por ambientes convidativos. Era um espaço externo à casa e que permitia o encontro com pessoas da mesma idade, em um contexto menos estruturado que a escola. As crianças referiam-se a ele com mais afeto do que ao ambiente escolar, o que parecia ser resultado da diferença: na estruturação dessas duas instituições (escola com maior supervisão de adultos/as e CEU com maior autonomia na exploração dos espaços); na relação das crianças com o trajeto (escola, mobilidade por meio de ônibus escolar e CEU a pé ou de bicicleta); na obrigatoriedade ou não da frequência e projetos (escola obrigatória e com currículo formal e CEU com projetos extracurriculares).

O CEU era, portanto, um espaço que potencializava a ação das crianças no bairro, pois oportunizava experiências afetivas significativas baseadas em autonomia, participação e vivência da cidade de maneira territorializada. Lopes e Suarez (2018) analisaram o protagonismo infantil nos espaços vividos explicando que, ao se apropriarem dos lugares, as crianças os reconfiguram, reconstróem, criando territorialidades. Os autores explicaram que existe uma linguagem e uma memória espaciais próprias da infância, com as quais se cria uma vivência espacial como atividade criadora.

As experiências de pesquisa no CEU nos mostraram a potencialidade da unidade sujeito-espaço por meio da qual um equipamento público passou a ser apropriado e se tornou um lugar ao qual as crianças nutriam grande afeto e realizavam grande parte de suas atividades significativas do cotidiano, inclusive ações espontâneas de brincadeiras entre coetâneos.

A partir da análise dos territórios do cotidiano e de espaços públicos como o CEU, podemos identificar que os modos de apropriação da cidade pelas crianças estão imersos no intermitente embate entre territórios de contenção e territórios de expansão da ação do indivíduo no mundo (Lopes & Motta, 2021). Algumas experiências das(os) participantes da pesquisa demonstraram que características do bairro, da região de moradia, assim como de espaços públicos que promovem autonomia, compartilham a função de ampliação dos processos de apropriação. Enquanto isso, outras relações das crianças com os espaços podem atuar no sentido de conter/constranger à ação, tanto por meio de mecanismos de exclusão social como por estratégias relacionais de imposição de limites.

A Intergeracionalidade

O modo como as crianças circulavam pela cidade, se foi potencializado por instituições com características como o CEU, estava, o tempo todo, mediado pelas regras estabelecidas pelos pais ou responsáveis. Regras e modos de interação com os(as) adultos(as) corresponderam à forma como a supervisão parental atuava na apropriação dos espaços urbanos. A supervisão parental foi compreendida não apenas como o exercício da autoridade e da vigilância de adultos(as) sobre as crianças, mas, de modo geral, acompanhá-las, ou não, nas situações da vida, no sentido de proporcionar ou restringir participações no cotidiano.

A supervisão parental determinava papéis de cuidado e condições de autonomia conforme as características dos espaços urbanos (espaços institucionalizados ou apropriados *versus* espaços não formais ou pouco conhecidos no cotidiano). Além disso, caracterizava-se pelas oportunidades de autonomia na mobilidade urbana das crianças, mediada pela necessidade de comunicar aos pais onde estavam. Os(as) adultos(as) eram os responsáveis por delimitar o território entre locais permitidos e

proibidos conforme seus sentidos de proteção e risco, havendo tentativas das crianças de negociar esses limites.

Segundo Tonucci (2020), quando elas conseguem autonomia para percorrer um trajeto da cidade a pé, promovem recursos para decisões sobre qual caminho fazer, em quais momentos parar ou andar, o que observar e até onde ir. Cada ação dessas envolve inúmeros aspectos afetivos e cognitivos e expressam a unidade da criança com aquele espaço percorrido. Assim, o deslocamento de um ponto a outro, comumente investigado nos estudos sobre mobilidade urbana, passa a ser compreendido como um percurso experienciado, uma vivência. Nele, pode haver muitos pontos intermediários, cada um talvez mais importante que o ponto de chegada em si. É na travessia que o desenvolvimento interage com recursos capazes de promover saltos qualitativos.

Na virada do século XX para o século XXI e décadas consecutivas, os(as) adultos(as) passaram a acompanhar as crianças com maior frequência (pais, professores, monitores de espaços públicos, etc.), diferentemente do que acontecia até o final da década de 1970 em cidades do mundo ocidental, quando as crianças possuíam um momento sem supervisão, brincavam entre si nas ruas com maior autonomia (Tonucci, 2020). Fotel e Thomsen (2003) realizaram um estudo sobre a vigilância da mobilidade das crianças, referindo-se à supervisão parental na cidade. As autoras abordaram a relação desse tema com o bem-estar das famílias, explicando que a necessidade de intensa vigilância dos pais com os filhos pode gerar estresse e ambiguidade no exercício do papel parental. Elas apontaram que a mobilidade independente, garantida a segurança na cidade, é um direito das crianças e deve ser considerado no planejamento urbano e de políticas públicas, a fim de promover menor necessidade de vigilância e contribuir para o bem-estar familiar e social.

A supervisão parental é um dos principais modos de relação intergeracional da infância. O peso do papel parental na definição do que seria uma situação de risco e até que ponto podemos permitir a autonomia da criança em espaços públicos gera bastante

insegurança, tensão e conflitos intergeracionais. Nessa perspectiva, a dialética entre autonomia e dependência é parte do desenvolvimento das infâncias, na qual os recursos do espaço são fundamentais para ponderar os limites do controle e as possibilidades de ser independente.

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) analisaram que, de modo geral, os projetos voltados para a infância possuem uma tendência explícita de privatização das crianças, pois estão pautados no princípio de proteção que é explicado pela subordinação a um regime de autoridade paternalista. O encaminhamento para espaços educativos e institucionais extracurriculares para preencherem a rotina demonstra a intenção de estender a custódia familiar, alargada às múltiplas agências de atendimento à infância, ilustrando a atividade da criança majoritariamente dependente e vigiada pelo(a) adulto(a).

Esse modo de organizar a vida das crianças é fruto das desigualdades provocadas pelo modelo capitalista de sociedade, no qual as cidades e seus espaços públicos apresentam altos índices de conflitos sociais, violências e inseguranças. Evidencia-se, portanto, a interdependência entre aspectos estruturais (modelo econômico global), sociais (organização urbana) e as relações interpessoais (neste caso, a intergeracionalidade). Esses aspectos da vida urbana contemporânea intensificam as ações de um modelo de supervisão parental situado dramaticamente entre a promoção do direito de participação da criança e os seus direitos de proteção.

A participação das crianças na cidade inclui, portanto, conflitos e possibilidades na relação com a supervisão parental, que implica no modo como os pais ou responsáveis percebem o risco e se sentem com relação a viver naquela específica cidade, na relação com as concepções de infância e a estrutura social disponível (espaços para a infância e/ou espaços que incluam as crianças) e na relação com a percepção das crianças sobre os modos de se relacionar com os(as) adultos(as) e com as estruturas urbanas disponíveis ou não.

Considerações Finais

Repensar a cidade como um espaço de cidadania implica em esvanecer as diferenças por meio do compartilhamento dos locais públicos, respeito à diversidade, redução das desigualdades socioeconômicas e superação das condições estruturais de racismo e patriarcado. Como uma minoria etária subalternizada, as crianças apropriam-se dos espaços urbanos de maneira cerceada, excluída, institucionalizada e frequentemente conflitiva nas relações intergeracionais. Nesse sentido, o debate sobre acesso público e gratuito aos espaços urbanos é pertinente para a participação social, devido ao importante papel que exercem nos processos de apropriação, tanto no sentido de identificação simbólica como de ação-transformação por meio de ocupação cotidiana e ativa.

A participação social infantil pode contribuir para melhorias no planejamento urbano. Compreender o que as crianças têm a dizer sobre as oportunidades de participação na cidade e suas vivências dos espaços urbanos contribui para o debate sobre a efetivação de políticas públicas. A construção de propostas que incluam as infâncias no planejamento e organização urbana permitirão o debate crítico e constantemente atualizado para as demandas sociais, de modo geral, e específicas da infância, proporcionando, inclusive, a superação de modelos que excluem, institucionalizam e individualizam problemas que são de ordem estrutural.

Referências

- Carvalho, R. S. (2011). *Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Castro, L. R. (2004). *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras.

- Fotel, T. & Thomsen, T. U. (2003). The surveillance of children's mobility. *Surveillance and society*, 1(4), 535-554. <https://doi.org/24908/ss.v1i4.3335>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Imhoff, D. & Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba / Argentina. *Revista LIBERABIT*, 19 (II), 205-213. Recuperado de: http://revistaliberabit.com/es/wp-content/uploads/2013/revistas/liberabit19_2/6_imhoff.pdf
- Imhoff, D. & Brussino, S. (2017). Socialización política: la dialéctica relación entre individuo y sociedad. En Brussino, S. (Comp.) *Políticamente, contribuciones desde la psicología política en Argentina* (pp.37-70). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4910>
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (1era ed.) (pp. 113-146). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lopes, J. J. M. & Motta, F. M. N. (2021). Crianças deslocadas: narrativas em territórios das palavras. *Zero-a-Seis*, 23(43), 602-626, DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e72297>
- Lopes, J. J. M. & Suarez, M. P. (2018). “É de outro planeta, ele é extraterrestre”: revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil. *Contemporânea*, 8(2), 495-512. Recuperado de <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/641/pdf>.
- Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale: les relations homme-environnement*. Paris: Groupe de Boeck.
- Muchow, M. & Muchow, H. (2015). The life space of the urban child. Em G. Mey, & H. Günther, *The life space of the urban child: perspectives on Martha Muchow's classic study* (pp. 63-146). New Brunswick, USA: Transaction Publishers.

- Müller, F., & Nunes, B. F. (2014). Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação e Sociedade*, 35(128), 629-996.
- Ospina, M.C.; Alvarado, S.V.; Botero, P.; Patiño, J.A. & Cardona, M. (2011). *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Pinheiro, R. L. & Silva, A. P. S. (2018). Apropriação do espaço e psicologia histórico-cultural: reflexões e apontamentos para possíveis aproximações. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 259-273. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300018&lng=pt&tlng=pt.
- Piotti, M. L. & Lattanzi, M. L. (2007). *La politización de la niñez y la adolescencia y el trabajo social*. XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social - FAAPSS -. La dimensión política del Trabajo Social. Mendoza-Argentina.
- Pires, S. F. S. & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paideia*, 17(38), 311-320.
- Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. Em L. Iñiguez & E. Pol (coord.) *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, Monografies Psico/Socio/Ambientals nº 9.
- Pol, E. (2011, 12 de julho). *Psicología Ambiental 007: Enric Pol - Apropiação del Lugar* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=e5L52ssO6VE&t=43s>
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: EDUSP.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206. Recuperado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>.
- Severcan, Y. C. (2017). Changing places, changing childhoods: regeneration and children's use of place in Istanbul. *Urban Studies*, 00(0), 1-18.

- Sherrod, L.; Flanagan, C. & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6, 264-272.
- Silva, J. B. (2021). *Apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: vivências na unidade sujeito-meio* (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Silva, J. B. & Silva, A. P. S. (2021). Ciudad, infancia y psicología ambiental: estudio de caso al interior del Estado São Paulo / Brasil. *Revistarquis*, 10(2), 172-198. Recuperado de: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**10.15517/ra.v10i2.44556.
- Tassara, E. T. O. & Rabinovich, E. P. (2003). Perspectivas da Psicologia Ambiental. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 339-340. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19052.pdf>
- Tonucci, F. (2020). O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Práxis Educacional*, 16(40), 234-257. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897>
- Van Dijk Kocherthaler, S. C. (2006). Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía. *TRAMAS*, 28, 43-66.
- Vidal, T. & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003>
- Vygotsky, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado 1934).

Capítulo 20

« Marielle, présente ! » : la langue de vent balaie les rues et les écrans

Lucília Maria Abrahão e Sousa
Dantielli Assumpção Garcia
Karen Gabriele Poltronieri
Anna Deyse Rafaela Peinhopf
Maria Eduarda Alves da Silva

« Pleure notre patrie, mère gentille
Pleurent des Marias et des Clarices sur le sol du Brésil »

Attester que ce texte est né de notre désir – nécessité urgente – de nous exprimer face à l’horreur, à l’extermination et à l’innommable qu’est la mort, c’est ce qui nous pousse d’emblée. Peut-être que la chanson *Abraço*, de Caetano Veloso, pourra résonner ici de sa mélodie de lamentation : « Je me sens vide et tout de même rassasié / Je suis triste, si triste / Et le lieu le plus froid de la rivière, c’est ma chambre ». L’écran de notre ordinateur est, lui aussi, resté ainsi, froid et muet, étonné devant un fait portant l’énormité d’une hantise : l’exécution d’une femme sur la voie publique en plein centre-ville à Rio de Janeiro. Une femme tuée sur la chaussée, ce serait déjà assez, mais il ne s’agissait pas d’une femme quelconque.

Marielle Franco prenait parti en tant que représentante du pouvoir législatif pour défier le discours dominant établi de manière hégémonique ; elle a été, était et est toujours la voix qui remet en question l’ordre endurci des évidences qui condamne les pauvres à demeurer où l’on s’attend, rendus invisibles par la misère et par le

silence. Elle s'inscrivait dans une zone de sens qui désobéissait, sous la meilleure rébellion intellectuelle et pratique, à tout ce que le dispositif idéologique fai(sai)t paraître tout naturel : une femme noire et pauvre d'une cité doit rester telle quelle. Il n'en fut pas ainsi. Elle a étudié, milité, elle s'est engagée dans les luttes des femmes noires, elle a posé sa candidature et a été élue conseillère municipale. Elle se plaçait en tant qu'une voix qui insérait la population périphérique (à prendre ici dans toute la polysémie du terme) dans l'ordre du jour du pouvoir législatif, ouvrant ainsi la place à la circulation d'autres sens de la lutte politique et à la dispute des sens sur la justice, et elle a dénoncé les abus de la gendarmerie. La voix de ce sujet-femme a fait éclater au grand jour les effets de division d'une ville divisée et d'un pays polarisé entre des haines extrêmes, y compris celle adressée aux homosexuels.

Ce préambule sert à montrer que notre texte a, à l'horizon, une manière de traiter l'indignation et la barbarie par l'analyse discursive d'images et de dires ayant circulé dans les rues et sur la Toile sous forme d'affiches lors des manifestations, d'inscriptions urbaines sur les murs de la ville, de poèmes et de textes littéraires, en plus de témoignages d'écrivains de la littérature brésilienne. Nous avons remarqué, sur tout le corpus – d'une manière toujours singulière, déroutante et surprenante – des façons dont les sujets ont élaboré leur deuil dans des espaces publics de parole leur permettant d'exprimer leur condamnation et leur répulsion à la violence et à l'extermination et de soutenir leur filiation aux effets des luttes de Marielle. Des Marias et des Clarices pleurent sa mort, crient collectivement un tonitruant *non* à la barbarie et dénoncent l'intolérance et la violence (y compris celle de l'État) ; des Marias et des Clarices pleurent la lutte interrompue d'une femme qui a osé dire non, elles pleurent les liens sociaux effilochés par la mort et par la peur du silence qui se fait complice d'un si grand nombre, elles pleurent en faisant de l'art et de la poésie et en promouvant les glissements de sens parlant de lutte, de droits et de sourires. Aussi, pleurons-nous par ce texte.

Langue de Vent: une Résistance à la Force de Langue de Fer

« Elle danse sur la corde avec une ombrelle
Et à chaque pas sur ce fil elle risque de se blesser »

Afin d'analyser comment un traitement de la tristesse, de l'horreur et de l'indignation a été transformé en discours par le biais d'images/dires qui ont dépassé le cadre des rues et ont pénétré le cyberspace, nous considérons important de reprendre les concepts de langue de vent et de bois, tels que travaillés dans l'Analyse du discours. Après l'assassinat de Marielle, à travers le Brésil et le monde (Argentine, Chili, Portugal, France, Barcelone), des affiches, des poèmes, des inscriptions urbaines ont été produits et diffusés dans les réseaux sociaux ; des matérialités qui ont mis en évidence un mode de fonctionnement des langues de bois et de vent (Gadet et Pêcheux, 2004; Courtine, 1999), produisant des effets imprévisibles d'alliances et de ruptures, de peurs et de résistances. Nous nous intéressons, dans ce travail, à la matérialité inscrite non seulement dans l'ordre de la langue, mais principalement dans l'ordre des discours qui sont diffusés et produisent de la subjectivité ; autrement dit, en analysant, dans ce texte, l'énonçable de la douleur,

nous ne parlons pas de *langue*, mais de *discours*, c'est-à-dire, d'un ordre propre, distinct de la matérialité de la langue ; non pas de l'ordre du *grammatical*, mais de l'ordre de l'*énonçable*, l'ordre de ce qui constitue le sujet parlant comme sujet de son discours et auquel il s'assujettit en contrepartie (Courtine, 1999, p. 16).

Dans l'ordre de l'énonçable de la douleur, les sujets de leur discours, en parlant de l'assassinat de Marielle, produisent, de par le fonctionnement de la langue de vent, une bouffée de mouvement des sens, déplaçant l'assassinat brutal vers le champ de la lutte, de la résistance. Plus encore... En dénonçant la défaillance,

l'équivoque que l'on ne saurait gommer devant un traumatisme (social) produit sur la voie publique, à ciel ouvert, sous des coups de feu passés sous silence, par la rudesse de la répression et de leur langue de bois. La *langue de bois* se réfère, selon Gadet et Pêcheux (2004) et Courtine (1999, 2006), à un système fermé, doctrinaire, prescriptif-normatif (comme, par exemple, la langue de la grammaire, de la politique, semblable à la Novlangue du roman *1984*, de Orwell, ou encore comme dans le régime stalinien), des langues se constituant en systèmes logiques, déterminés, fermés, selon une orientation logique et/ou fonctionnelle) :

la langue de chiffon, rude, âpre, inégale, ou encore, langue pâteuse, qui pèse dans la bouche et la remplit. Des langues de poids, taillées dans la masse (les masses?) fusionnées en un bloc, des langues de marbre, des langues de fer (Courtine, 1999, p. 16).

Dans la langue de bois, les sens durcissent et sont contrôlés, répétés de façon monolithique et réglés par la rigidité. La *langue de vent* (Gadet et Pêcheux, 2004) se base, quant à elle, sur la volatilité, la fluidité, l'instabilité des sens, « discours d'un maître qui n'ose pas dire son nom » (Courtine, 1999, p. 16). La métaphore du vent nous semble indicatrice de quelque chose qui se détache, qui flotte au gré d'une certaine imprévisibilité et peut emprunter des sentiers imprévus, toujours en déplacement. Dans ce cas, nous avons la langue des porosités, des trous et des mouvances, qui rend possible l'émergence des déplacements de sens et les ruptures de ce qui est établi comme système compact. La langue de vent répand et mène à un non-contrôle, à une espace permettant à la résistance de signifier le lieu où s'émiette la dominance du sens stabilisé et institutionnalisé ; la langue de la circulation.

'Ça circule', comme nous nous sommes habitués à le dire, faisant de cette circulation l'image positive de notre modernité discursive libérée ou, à l'envers, la fausse monnaie des langues de vent ; les tourbillons enfumés du 'n'importe quoi' destinés

à attirer l'attention (...) parce que ce 'n'importe quoi' n'est jamais 'n'importe quoi' ? (Pêcheux, 2016 p. 28).

Tel le vent qui peut être défini comme le déplacement de grandes masses d'air ou comme le flux de gaz à grande échelle, condition de sa force, la langue de vent installe ce trait de déplacement et de courant, produisant le passage de grandes quantités de paroles en flux. Tout comme le vent produit de l'énergie à son passage (en faisant tourner des moulins, par exemple) et provoque des résonances (des bruits allant de la brise à la tornade), la langue de vent fait du bruit, met un ensemble de mots en réseaux(x) qui s'alimente(nt) de la force collective pour faire tourner ses ailes de signifiants, convoquent les sens à circuler de façon moins rigide, plus poétique. Au fil du discours des matérialités analysées (comme nous le montreront ci-après), les formulations constitutives d'une relation imaginaire entre le moment de l'énonciation et le domaine de la mémoire d'un fait dévastateur meuvent la langue de vent, produisant des averses, des typhons et des brises. L'assassinat dans passé récent est repris poétiquement par le fonctionnement de la fluidité de la langue de vent, produisant un recouplement temporel, rattachant le présent de l'énoncé au passé et aussi au futur, où la rigidité, l'âpreté de la langue de fer, de bois, de marbre de la classe au pouvoir ne soit pas si présente ni oppressive ; où une « 'langue fasciste' (...) langue logique, langue métallique, sans aspect extérieur » (Gadet et Pêcheux, 2004, p. 23) soit confrontée à la poésie et à l'art, où l'opprimé, les classes dominées inventent un mode de surmonter le deuil par le trait de la poétique, de l'équivoque et de la défaillance qui constituent les langues. Voyons comment cette résistance s'instaure.

Un visage, un Nom, une Lutte: l'Énonçable de la Douleur

« Mais je sais qu'une douleur aussi percutante
Ne peut l'être inutilement, l'espoir »

Marielle Franco : femme, Noire, lesbienne, mère, enfant de la *favela* (Medeiros, 2017). Les énoncés qui entourent Marielle reprennent l’imaginaire du lieu d’appartenance de cette femme qui a osé occuper d’autres places et faire des résistances dans les espaces politiques et sociaux. La femme militante, qui luttait afin que les droits humains soient respectés et les lois accomplies dans une ville telle que Rio de Janeiro – dont la police/milice est celle qui tue le plus –, qui meurt au nom d’une « fausse protection », cette femme est assassinée par balle dans une rue centrale de la dite « ville merveilleuse ». Nous pouvons répliquer ici toute la force du vers issu de « *Construção* », chanson de Chico Buarque, qui dit : « il est mort en sens interdit gênant la circulation », se référant à un ouvrier qui tombe de l’échafaudage du bâtiment qu’il escaladait pour aller travailler dans sa cage, sans autre issue que la chute fatale. Des décennies après la circulation de ce vers, soit imprimé, soit chanté, nous avons une chute d’un autre ordre. Le corps qui tombe maintenant est celui d’une femme qui dénonce les abus de violence de l’État et la mort de jeunes Noirs par le biais du projet d’intervention fédérale à Rio de Janeiro, une voix qui fonce le doigt dans les blessures historiques de l’esclavage ayant constitué le pays et le traitement adressé aux Noirs pauvres. En peu de temps, ce fait occupera les pages nationales et internationales des réseaux sociaux, donnant ainsi un corps à la voix des sujets qui essaient de comprendre et de (d)énoncer leur douleur, poussant la langue de vent à produire un flux de grandes quantités de matériaux symboliques et imagés dans les réseaux et dans les rues, et balayant les effets de conformisme et de résignation. Nous avons appris, avec Pêcheux, que

la langue comme lieu d’un savoir dans lequel des fictions peuvent être réglées est le point logophilique contradictoire par lequel la linguistique touche à son réel (...) la langue est un système qui ne peut être fermé, qui existe en dehors de tout sujet, ce qui n’implique absolument pas qu’elle échappe au représentable (Pêcheux, 2004, p. 63).

Théoriquement, cela ouvre une division importante pour la théorie déjà présagée par Saussure dans l'étude des anagrammes : ce qui est propre au système organise et échappe, fixe et laisse basculer, structure et touche à l'impossible de la langue, mieux, à ce qui échappe au représentable. Dans ce cas, deux impossibles s'entrecroisent : l'impossible de la mort de Marielle, mort qui est innommable d'emblée, mort pour laquelle il n'y a pas de signifiant capable d'étancher la blessure et pour laquelle le trou reste béant ; et l'impossible de l'histoire, contradiction marquée par la façon dont la lutte de classes fait grincer la division historique des sens à propos de vie et mort, à propos de vivre sur les monts et mourir, à propos de ceux qui peuvent et doivent parler/taire. Le réel pointe vers l'équivoque qui jaillit comme le point d'entrecroisement entre la langue et l'histoire, point instable et sensible où il « apparaît exactement comme le point où l'impossible (linguistique) vient se rallier à la contradiction (historique) ; le point où la langue atteint l'histoire » (Gadet et Pêcheux, 2004, p. 64). Une telle imbrication nous convoque à interpréter le post ci-dessous comme une matérialité dans laquelle cette équivoque propre à la langue – condition du poétique – laisse des traces :

Image 1: Dans la favela, mont est verbe



Remarque. Droits D'auteur 2018 par le page Facebook « Coletivo Projetação ».

« Mont est verbe (*Morro é verbo*) » produit un déplacement, dans l'ordre de la langue, de ce qui serait une manière de nommer les communautés à partir de leur localisation géographique (Mont – *morro* – de Mangueira, Mont de Cantagalo, etc.) vers le verbe mourir. Cette formulation indiquant la pincée de l'histoire sur la langue, nous pouvons avancer afin de comprendre que, ici, le sujet se situe dans la *favela*, parle à partir de ce lieu, connaît la polysémie du mot *morro* et en fait un point de confirmation de la pratique de l'extermination puisque ses dires s'accompagnent du portrait de Marielle, souriante, et de la formulation « *ObrigadX Marielle !* » (Merci, Marielle!). Ce X n'est pas sans conséquence, se rapportant à l'inscription « *lésbica* » (lesbienne) entre des signes de représentativité et de force (marques du symbole du féminin ♀) qui font transparaître les luttes dans lesquelles Marielle était impliquée. En employant le « x », on ne précise pas le genre grammatical (masculin ou féminin) du sujet énonciateur. Le genre est indistinct et indique, avec le « x », un imaginaire d'inclusion de « toutes » les identités de genre et sexualités. Le sujet qui remercie Marielle laisse en suspens son genre et pointe vers une lutte de plus parmi celles tenues par la conseillère municipale tuée brutalement : celle des vies subalternes, marginalisées, qui meurent du fait d'être homo-/trans-/bi-/x-sexuels. Comme l'affirme Ribeiro en théorisant la place de la parole, celle-ci « ne se limite pas à l'acte d'émettre des paroles, de pouvoir exister » (Ribeiro, 2017, p. 64). En parlant, en criant, Marielle a dérangé ceux qui ne partageaient pas les mêmes intérêts, ceux qui défendaient le contraire de ce qui doit être défendu et qui ont commis le crime d'ôter une vie qui ne leur appartenait pas, une vie qui appartenait au peuple, qui portait la voix du peuple car élue légitimement pour les représenter. Le droit à la vie – le plus grand parmi tous –, Marielle l'a perdu pour défendre des effets de droit en faveur de la *favela* et de son peuple :

L'histoire nous montre que l'invisibilité tue, ce que Foucault appelle « laisser vivre ou laisser mourir ». La réflexion fondamentale qui doit se faire consiste à s'apercevoir que,

quand des personnes [comme Marielle] [...] revendiquent le droit à avoir une voix, elles revendiquent le droit à leur propre vie (Ribeiro, 2017, p. 64).

De cette manière, nous nous rendons compte que, au moment où la voix de la femme noire, lesbienne, mère, issue de la communauté a parlé et a revendiqué des droits égaux d'être et d'exister comme sujet, dans la lutte de classes, elle a causé une gêne dans le rapport de forces aperçu comme hégémonique et rendu naturel en tant qu'évidence dans la société ; elle n'a pas respecté les espaces du dire qui se sont cristallisés et stabilisés afin de se faire occuper. Plus encore, en occupant une représentativité dans le législatif, elle a provoqué davantage d'instabilité pour ce qui est tenu comme évident et qui est accepté par un conseiller municipal, y inscrivant un programme de revendications et de dénonciations peu banales. Elle a été mise au silence, ce qui montre que le sujet de la *favela* ne doit pas parler et que si jamais il ose le faire au-delà du seuil de l'acceptable – qui est d'ailleurs très restreint –, il sera brutalement tué. C'est de ce jeu de forces entre dire et taire sur l'arène politique (Costa, 2014), et entre avoir le droit à la vie et être renvoyé à la mort dans le cadre des tensions sociales, que dérivent les effets qui soutiennent l'affiche, que nous verrons ci-dessous, exhibée lors de la manifestation dans Cinelândia, à Rio de Janeiro.

Image 2: Ton drapeau ensanglanté ne restera pas par terre !



Remarque. Photo: Paulo Barros/ Favela em Foco, Cinelândia, RJ, le 15/03/2018.

Droits D'auteur 2018 par le page Facebook "FAVELA EM FOCO-Coletivo Multimídia".

Sur l'affiche, portée « haut les mains » – geste qui rappelle celui de l'obéissance et qui dit la répression et son appareil (la police, par exemple) – on observe les marques de coups de feu qui rendent discursif le fait que Marielle a été la cible de plusieurs balles du tireur ; l'image est une voix de plus dans le chœur car elle dit. Dans le fonctionnement de la langue, « ton drapeau » laisse ouverte sa signification. Serait-ce le drapeau du pays que portait Marielle ? Ou bien parle-t-on de l'étendard de ses luttes, sa militance ? Les deux sens sont possibles quand on dit à propos des drapeaux de Marielle (qui, dans sa lutte en faveur des sujets marginalisés, luttait aussi pour bâtir un Brésil plus égalitaire et moins violent) et les sujets qui manifestent leur deuil le savent et montrent que, même « ensanglanté », ce drapeau ne restera pas par terre parce que différents sujets commenceront à le porter, ils hisseront le même drapeau qui s'agitait auparavant dans la main de la militante noire devenue la conseillère ayant remporté le plus grand nombre voix à Rio de Janeiro.

Nous remarquons encore une adresse directe de cette affiche à Marielle, comme si quelqu'un lui écrivait un message tel que « sois tranquille, ton drapeau ne tombera pas dans l'oubli ». Ce genre de

message évoque une certaine familiarité, une proximité ou intimité avec celle à qui l'on écrit, à qui l'on dit, et c'est ce qui se produit dans le fonctionnement de la langue avec l'histoire. Un sujet qui dit aussi quelque chose de soi-même à l'autre, rendant « ton drapeau » une métaphore non seulement de Marielle et son travail, sa voix et sa trajectoire, mais, surtout, de la voix de celui qui porte l'affiche et qui promet que le drapeau « ne restera pas par terre », impliquant ainsi un temps futur marqué par la continuité des luttes pour les droits. Une telle ouverture est le résultat de la langue de vent en marche – le politique faisant souffler des sens – dessinant un jeu tendu entre violence et résistance, atteinte aux droits et lutte politique. Nous avons remis en question la force de cette promesse « ton drapeau ne restera pas par terre » : si, d'un côté, le corps de Marielle, rendu cadavre, est une dépouille tacite déchiquetée sur la chaussée, de l'autre côté, son drapeau, lui, n'aura pas le même sort, car les effets de lutte continuent à l'œuvre. Dans la lutte pour résister à une réduction au silence par la langue de fer et par la violence, la production d'autres dire est en marche et rendent évidentes les luttes pour que les lieux de dire et d'exister soient annoncés, réclamés et garantis.

Image 3: Siguen vivos



Remarque. Photo: RO Ferrer. Droits D'auteur 2018 par le page Facebook "Mídia Ninja".

L'emploi, sur les affiches et les posts ayant circulé sur la Toile, des possessifs « sa », « son », rendant individuelle la possession et indiquant le possesseur (Marielle), provoque un glissement. La voix, la lutte, l'engagement, l'amour et le drapeau étaient ceux de Marielle, mais désormais, après son meurtre lâche, sont « toujours vivants » et reviennent à tous les sujets qui se sont indignés devant un tel fait et ont osé crier et refuser « une minute de silence ». « Aucun pas en arrière », car il y aura lutte ; en fin de comptes, « ils nous tuent, mais ils oublient que nous sommes semence ». Nous remarquons ici un fonctionnement qui peut se combiner avec l'affiche précédente, indiquant une régularité : les effets d'annonce, de continuité de la lutte et de persistance dans la revendication de droits ne meurt pas. Le besoin de l'affirmer relève, peut-être, d'un mode poétique d'affronter la brutalité de la mort de Marielle. Dire autant de la vie, de la présence et de la continuité des drapeaux est un indice de combien barbare et absurde a été son exécution, et comment l'horreur de cette barbarie nous plonge, face à l'innommable, dans un désarroi et dans une immense insécurité dans le lien social. Cela nous fait aussi tisser des réseaux d'accueil et de solidarité entre/avec ceux qui luttent sous le même drapeau des droits, soit en portugais, soit en espagnol. Disons, au passage, l'emploi de cette langue – étrangère et aussi latine que la nôtre – marque un mode de rendre familier et proche l'indignation face au meurtre de Marielle et produit un mode d'opérer le manque et l'innommable par voie poétique. Encore davantage, pour le sujet, dans la langue de vent, il est possible de faire une affirmation par le biais des phrases négatives : le silence n'est pas de mise, la lutte n'est pas finie, aucun pas en arrière, ce qui montre que l'aspect négatif de la mort ne suspend pas l'acte de continuer la vie. Le recul est inadmissible. Voici la langue de vent, dans son fonctionnement de flux et d'énergie, allant des rues vers les réseaux numériques et vice-versa, dedans et dehors du pays, dans la circulation d'images et de paroles dont les frontières nationales ont été mises à bas et dont l'implication vient de l'effet de lutte. Dans cet exemple, cela se fait par la diffusion d'une image où Marielle est dessinée portant sa

robe à fleurs et le turban – si caractéristiques de sa présence –, chaussant des souliers verts et un certain contour jaune autour du corps – couleurs du drapeau brésilien –, avec ses cheveux noirs, les yeux grands ouverts et l’allure d’un garçon.

Image 4: Visage dans l’escalier



Remarque. Droits D'auteur 2018 *Vai ter luta*. Hommage à Marielle Franco réalisé dans l’escalier du croisement des rues Cardeal Arcoverde et Cristiano Viana, à São Paulo.

Au milieu d’escaliers couverts de graffitis ou tagués dans le quartier de Vila Madalena, à São Paulo, quartier connu pour ses bars, ses restaurants et sa vie nocturne culte, un immense graffiti de Marielle subit des interventions au fil du temps. Son visage, après le meurtre, est devenu si connu dans le pays et dans le monde qu’il ne se fait même plus nécessaire de dire qui est celle qui sourit sur le portrait. Car, enfin, tous re-connaissent qu’il s’agit de Marielle, tous le savent, tous ont déjà vu ses traits. C’est l’effet idéologique d’évidence dont parle Pêcheux ([1975] 1997) en reprenant ce qu’a enseigné Althusser dans sa Théorie de l’Idéologie. Voyons.

L'idéologie est une 'représentation' de la relation imaginaire des individus avec leurs conditions réelles d'existence (...) toute idéologie représente, dans sa déformation nécessairement imaginaire, non pas les relations de production existantes (et les autres relations qui en découlent), mais, surtout, la relation (imaginaire) des individus avec les relations de production et avec les relations qui en découlent. Ce qui est représenté dans l'idéologie n'est donc pas le système des relations réelles qui régissent l'existence des individus, mais la relation imaginaire de ces individus avec les relations réelles dans lesquelles ils vivent (Althusser, 1994, p. 126-128).

Selon l'auteur, la façon dont l'homme prend part à la réalité est donnée par l'idéologie en tant que relation imaginaire qui l'interpelle comme sujet de son discours. En ces termes, la langue est le point d'ancrage de ce processus, vu qu'elle établit – quoique provisoirement – une manière de fixer ce qui est à savoir et les lieux du dire. Une telle assertive nous intéresse parce que, en prenant la parole et en s'inscrivant discursivement, le sujet le fait pris par l'effet imaginaire selon lequel il semble évident que l'on sait ce que signifie x , qu'il n'existe qu'une manière correcte de parler de x , c'est-à-dire, que devant x il n'y a pas de doute (Pêcheux, [1975] 1997). En regardant l'escalier et l'inscription urbaine, l'effet selon lequel tous savent à qui appartient ce visage, que son identité est partagée comme un savoir socialement donné et que la joie est l'expression la plus évidente à elle attribuée, devient naturalisé. S'effacent, par exemple, les effets d'un visage détruit par les projectiles d'une sous-mitrailleuse à usage exclusif de la gendarmerie ; se taisent les effets d'un visage marqué des effets de douleur et de laceration physiques. Le visage que l'on veut rappeler est celui du sourire, celui qui *s'affiche* sur la voie publique, autre et différente de celle où elle a été exécutée. Il est intéressant d'apercevoir que ce visage au graffiti sur le mur a subi des interventions au fur et à mesure que passaient les jours. On est en train de construire (car encore en cours) un montage qui, dans le

flux urbain, se met à jour, demande toujours un point de plus, un trait à être ajouté, au point même de marquer comment les sujets s'octroient le droit d'y dire quelque chose, en complétant prétendument le tableau avec une intervention de plus, soit par des images, soit par des textes. Voyons.

Image 5: Interventions sur le graffiti



Remarque. Photo: Bethania Sousa Romão. Droits D'auteur 2018 par le SENAC/ SP.

Une pluie de couleur sur le visage et une fleur à la place de la blessure sur le front de Marielle. Ainsi se présente l'intervention sur le graffiti tapissant le mur. Nous questionnons : que discursivise une fleur, dans ce contexte ? La fleur, par l'effet idéologique d'évidence donné dans notre contexte socio-historique, inscrit des effets de délicatesse, hommage, passion et amour ; lors des funérailles, on utilise, encore aujourd'hui, des fleurs comme un dernier hommage à ceux qui partent – et cette tradition n'est pas née d'aujourd'hui puisqu'elle remonte à la Grèce antique, où les couronnes de fleurs représentaient le cercle de la vie éternelle. Dans le jeu de la relation tendue entre la langue et l'histoire, les sens de la fleur sont mis à jour et déplacés, soutenus par ce qui est/était déjà donné avant et quelque part, et par ce qui s'y met aujourd'hui par rapport à Marielle (Pêcheux, [1975] 1997). Dans ce cas, les sens déjà cités sont pris de façon à produire un glissement, un effet poétique

d'inscription de quelque chose qui nous semble, au-delà d'un hommage, plutôt une manière de boucher le trou de balle, de tamponner la douleur dans le corps de la victime, d'élaborer une tendresse et la rendre au visage où il y avait un sourire et une lutte, et où il ne reste maintenant qu'un vide et une absence. Les mouvements de cette intervention passent par le visage souriant, sur la première image, par le visage perforé par balle d'où coulent du noir et du rouge, sur le deuxième registre, et par le visage photographié avec l'intervention urbaine.

Image 6: Le coup de feu et la fleur



Remarque. Photo: Bethania Sousa Romão. Droits D'auteur 2018 par le SENAC.

La fleur, ici, fait valoir et rehausser la vie de Marielle, la mettant davantage en relief et résistant à la violence et à l'extermination ; il n'y a pas, ici, de langue en fonctionnement, mais un vent qui représente le coup de feu et la solution poétique trouvée pour étancher la douleur et produire même une douceur au sein de la ville si mouvementée et âpre. Tout autour du portrait, une série d'interventions urbaines sont construites et alimentées de façon anonyme, des affiches sont collées, des phrases sont écrites, des tags sont annotés, des direx sont effacés, des tampons laissent des marques.

Image 7: Des inscriptions et des effacements



Remarque. Photo: Bethania Sousa Romão. Droits D'auteur 2018 par le SENAC.

Image 8: Des affiches et des inscriptions dans l'escalier



Remarque. Photo: Bethania Sousa Romão. Droits D'auteur 2018 par le SENAC/SP.

D'un côté et d'autre, en montant ou en descendant les marches, la langue de vent souffle faisant bouger la fleur rouge, mettant du mouvement dans l'escalier. Deux formulations nous intéressent en particulier : « L'impunité s'habille en tenue » et « Il y aura de la lutte

». En ce qui concerne la première, nous remarquons des échos du film « Le Diable s'habille en Prada », où le monde de la mode est fouillé dans son jeu permanent de pouvoir exercé grâce au fait d'avoir un poste supposé inébranlable, de définir qui ou quoi est à la mode, de tisser le jeu économique dans les coulisses d'un processus inconnu de la majorité. Dès lors, « L'impunité s'habille en tenue », loin de laisser relégué à l'ignorance, matérialise, dans la langue, un mode d'affirmer, d'attester, de nommer qui s'habille en quoi, en plus d'assurer une correspondance entre la tenue de policier/militaire et l'impunité. En désignant la tenue comme signe d'impunité, le sujet fait dire que l'existence de la répression et de la violence des policiers ne sont pas une nouveauté ni n'a fait de Marielle leur « seule » victime, mais sont historiquement consolidées dans notre pays. Nous avons ici un mode de parler de cet appareil répressif de l'État (Althusser, 1992) légitimé par la formation discursive dominante, (Pêcheux, [1975] 1997) comme autorisé à tuer en tant qu'exterminateur impunissable, en tant que force meurtrière dans une société inégale. Concernant cette condition de l'État brésilien, un autre dire nous saute aux yeux : « il y aura de la lutte », promesse qui règle les effets de continuité que nous avons déjà interprétés ci-dessus avec les métaphores du drapeau et que nous verrons ensuite avec la métaphore de la semence.

Des actes de protestation contre le meurtre de Marielle et des hommages à sa voix et à ce qu'elle représentait se sont déroulés non seulement lors des manifestations à Rio de Janeiro ou à São Paulo, ou encore dans les réseaux sociaux (ce serait déjà beaucoup), mais se sont répandus comme une traînée de poudre dans plusieurs villes du monde. Nous avons sélectionné une photographie lors d'une manifestation à Barcelone.

Image 9: ous sommes semence



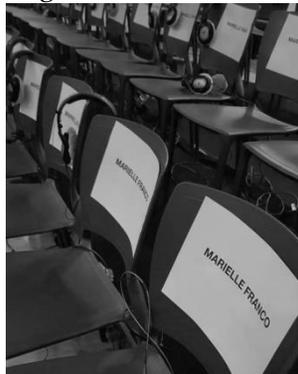
Remarque. Source : #BARCELONA. Aujourd'hui, sur la Plaza Sant Jaume, dans le centre de Barcelone, environ 200 personnes se sont réunies pour un acte de répudiation au meurtre de la conseillère municipale Marielle Franco (PSOL) et de son chauffeur, Anderson Gomes. Des manifestants du Chili, d'Argentine, des États-Unis, de France et du Portugal se sont aussi organisés pour lui rendre hommage. Photos: Thiago Prudêncio/Jornalistas Livres. Droits D'auteur 2018.

Une fois encore, les pronoms se font présents, produisant, cependant, une indistinction. Qui « nous tuent » ?, qui « sommes-nous » ? Sur l'affiche, la main d'un homme cache le sujet (apparemment, ce serait le pronom « ils ») et, par cet acte de couvrir, on ne sait pas qui est l'assassin, on ne sait pas qui oublie. Le « nous » est évident, ce sont les sujets qui portent les affiches, qui manifestent, qui luttent pour que la mort de Marielle ne soit pas seulement une mort de plus d'une femme, noire, lesbienne, issue de la *favela*. Sur les affiches, un jeu entre le dit et le non dit, un cri et un silence. De par son assassinat, Marielle est réduite au silence ; cependant, par les interventions (poétiques, politiques) elle se rend présente, puisqu'elle était/est semence et que, de son sang, elle a arrosé le sol qui a fait pousser la lutte et le cri d'indignation. Son nom, son corps, son visage sont mis en évidence, montrant la face de la victime qui a osé hisser un « drapeau » contre l'horreur produit par une police génocidaire, telle celle du Brésil. En faisant circuler « nous sommes semence », le sujet s'inscrit dans les dires de l'affiche, dans la lutte de Marielle, dans la façon de nier la mort

et d'affirmer la vie. Et nous remarquons ici, encore une fois, la régularité selon laquelle sa voix à elle ne sera pas mise au silence, ne se perdra pas, ni ne tombera dans l'oubli. Leur erreur – et ici se place le litige discursif avec le « nous » –, c'est d'oublier la « semence ». Quel effet poétique cette marque porte-t-elle ? Comment la prendre dans le jeu politique où la mort (et Marielle le savait bien) est une monnaie si courante dans notre pays ? Être semence, c'est réaffirmer la lutte et la vie, indiquant la métaphore qui montre que quelque chose renaît et que la mort d'une dirigeante n'arrête pas le cours des sens de lutte. La langue de vent de la rue, des mobilisations, des affiches écrites une à une, des direx anonymes produit des bouffées d'un réseau solidaire en faveur de la vie et contre la violence.

De la rue vers le théâtre, le nom de Marielle a eu aussi des échos. Lors d'une intervention poétique, tous les sièges du théâtre CCBB, à Rio de Janeiro, ont été réservés au nom de Marielle Franco. La pièce jouée était *Grande Sertão : Veredas*, adaptation de Bia Lessa du roman de Guimarães Rosa, où l'ancien *jagunço* Riobaldo se rappelle ses luttes, ses peurs, ses traversées, les zones d'ombre de son cœur, les plusieurs modes d'être différent dans le *sertão*, son amour vrai et équivoque pour Diadorim.

Image 10: Marielle Franco



Remarque. Source : page Facebook « Dodô Azevedo ». Hier, toutes les places pour la pièce *Grande Sertão Veredes*, adaptation

de Bia Lessa pour la Bible de Guimarães Rosa à l’affiche au CCBB, ont été réservées pour Marielle Franco. Ceux qui passaient par là s’arrêtaient, pleuraient et réfléchissaient. Il ne s’agit pas seulement de l’omniprésence de la conseillère municipale, mais surtout du fait que nous sommes tous, après son meurtre, entourés d’un profond *sertão*. L’ouvrage de Rosa parle de vie, de mort, de sacrifice et de violence, et contient des passages colossaux. « On meurt pour prouver qu’on a vécu. » « La mort est pour ceux qui meurent. » Et celui qui décrit le mieux notre moment : « Comment est-ce que je peux [supporter] ce monde ? La vie est ingrate dans la tendresse de soi, mais trans-apporte l’espoir même au milieu du fiel du désespoir. ». Droits D’auteur 2018.

Ceux et celles qui s’asseyaient sur les sièges du théâtre touchaient de leur corps le nom de Marielle, s’en approchaient et, d’une certaine manière, s’y appuyaient. Remarquons, ici, la répétition du nom de Marielle comme un indice de la persistance de la mémoire de sa lutte et de sa permanence en tant que présence vivante et répandue en ces lieux et dates. Dans le corpus que nous avons dressé, on voit des marques qui jalonnent cet effet de présence, telles que « Marielle, présente » et « #Mariellepresente ». Cependant, cela n’est pas répété, ici, de la même manière, mais apparaît matérialisé sous la forme des photocopies de son nom affichées partout. Ce jour-là, elle y était présente, multipliée par le nombre de sièges, et chacun à sa manière s’est attaché, littéralement et métaphoriquement, à sa présence vivante. Nous n’avons pas eu, ici, la répétition du jargon politique, tant de fois crié lors des manifestations et actes politiques ; voici la langue de vent chuchotant d’une autre manière, soufflant et éparpillant un nom, faisant présentifier Marielle dans tous les coins du théâtre.

La note qui circulait dans les réseaux sociaux marquait l’indistinction des sujets qui passaient par là, qui pleuraient, qui réfléchissaient. « Tous », pronom indéfini, se trouvent dans un « *sertão* profond ». Le seul nom qui importait, ou mieux, le seul sujet qui importait était Marielle Franco, qui s’y est fait présente après son

assassinat brutal, prouvant avoir vécu en faveur d'un agenda politique qui discoursivisait les droits refusés aux pauvres et aux population périphériques, luttant contre les différentes formes de violence, d'extermination et de répression. Sa mort est mise en œuvre à partir de deux coordonnées : d'un côté, l'aridité du *sertão* sur le plan littéraire, où des hommes abrutis vivent en bandes rivales et, d'un autre côté, la brutalité de la vie dans une ville marquée par d'immenses inégalités, par l'ingérence du pouvoir public en connivence avec la police et les milices. Toutefois, cette mort, pour ceux qui meurent et pour ceux qui vivent, sert de déclencheur de la formulation et de la circulation de résistances, de dires poétiques qui redonnent de l'espoir lors du deuil, dans le fiel du désespoir. Sa mort a rassemblé des poètes et des citoyens communs qui ont montré « comment est-ce que je peux [supporter] ce monde ? »

L'année dernière, notre chère Marielle avait rendu hommage à Conceição Evaristo en lui décernant la médaille Pedro Ernesto. Aujourd'hui, après un événement à Paris, Conceição a créé un beau poème en hommage à Mari.

*Les pointes de étoiles croisent les pointes des pointes d'autre étoiles.
Non, nous nous refusons à croire
qu'un corps tombe vide
et se désagrège dans l'espace
tel poussière ou fumée
pénétrant dans le néant des néants
s'anéantissant*

*Pour cela, dans la solitude de ce banzo ancien
évoquant de toutes et de tous,
ceux qui d'auprès de nous sont déjà partis
c'est dans l'espace de notre douleur
que nous dessinons
sa lumière-femme – Marielle Franco –
Et les pointes de son étoile
orneront les jours*

*qui nous attendent encore
et croiseront les pointes
des pointes d'autres étoiles,
habitants qui nous guident,
nous éclairant et nous raffermissant
dans la constellation de nos manques*

Le corps n'est pas tombé dans le vide, ni s'est désagrégé dans l'espace, s'anéantissant. Il s'est dessiné, selon les dires de la poétesse Conceição Evaristo, femme noire, comme une étoile qui guide la lutte pour des jours meilleurs, avec moins de douleur. L'étoile de Marielle, en tant que guide, a fait émerger le deuil, non seulement comme substantif de la douleur, mais aussi comme verbe qui produit de la résistance, de la fluidité, une percée dans la répression violente dans une société si inégale comme celle du Brésil, qui tue ceux et celles qui cherchent l'humanité pour leur peuple.

Considérations Finales

« Malchance, l'espoir équilibriste
Sait que le spectacle de tout artiste se doit de continuer »

Le poétique et l'art dans les trames de l'urbain, les discours de résistance dans la rue et dans les réseaux numériques, la langue de vent inscrite dans différents lieux du dire : voici quelques réponses après l'assassinat de Marielle. Toutes matérialisent des échos et des cris produits par différents sujets face à l'impossible et au traumatisme (social) que produit l'exécution sommaire d'une militante des droits de l'homme. Plus encore, elles transforment en icônes des manières de (d)énoncer la violence politique – de l'État ou du pouvoir parallèle – devant une voix qui représentait un agenda de droits historiquement refusés à la plupart des gens. Il est intéressant de penser à la réduction au silence de Marielle comme une tentative de censurer ses étendards, sa militance. Orlandi (2007) affirme qu'une des manières d'observer

la façon de signifier du silence est de penser son lien avec la fonction d'auteur. Selon elle, cet auteur, qui promeut des discours publics, a un engagement de clarté et de cohérence, il doit être visible pour la société, et porte la responsabilité des sens qu'il soutient. Et telle était Marielle : défenseur des droits de l'homme depuis l'âge de 20 ans, après la mort tragique d'une amie, elle devient, en 2016, la conseillère municipale ayant remporté le cinquième plus grand nombre de voix, plus de 46 mille, et soumettant 13 projets de loi à la chambre des conseillers, en faveur, entre autres, de la femme dans la politique, de la sécurité dans les favelas, du droit à l'avortement (Medeiros, 2018).

Dans le discours de Marielle, il y avait une critique aussi bien à la violence de la police de la ville de Rio de Janeiro qu'à la récente intervention militaire imposée dans tout l'État. Dans sa cohérence et sa clarté comme auteur, elle avait, peu avant son assassinat, pris la charge de la Commission de surveillance de l'intervention militaire et maintenait toujours sa position de dénonciatrice des abus survenus dans le secteur. La censure exercée sur le discours de Marielle devient, donc, évidente dans l'acte de son assassinat, marquant ainsi une tentative de réduire au silence sa fonction d'auteur. Cette censure est aperçue, comme l'affirme Orlandi, dans « l'interdiction au sujet de s'inscrire dans des formations discursives déterminées, c'est-à-dire, certains sens sont interdits car on empêche le sujet d'occuper certaines places, certaines positions » (Orlandi, 2007, p. 104). La place qu'occupait Marielle dérangeait d'autant plus que, dans les conditions de production actuelles, il y a un mouvement promouvant la censure aux discussions en faveur des droits de l'homme alors que des discours aux traits autoritaires sont autorisés. Nous pouvons comprendre dès lors que, avec la mort de Marielle et la tentative de réduire son discours au silence, il y a eu aussi des efforts pour éviter que d'autres sujets occupent la place qu'elle avait laissée, la place de la mise en question du pouvoir hégémonique, puisqu'une caractéristique de la censure, c'est d'empêcher que le(s) sujet(s) circule(nt) dans certaines zones déterminées par leurs différentes positions (Orlandi, 2007). Pour que la censure fonctionne, elle doit « élire » un auteur, c'est-à-dire, elle

renvoie à la responsabilité du sujet (auteur) ce qu'il dit. Elle modèle la relation de l'individu avec son identité sociale et avec l'État et, de ce fait, tenant compte que « la fonction énonciative-discursive est la plus sujette aux contraintes sociales, le silence met en œuvre un travail qui retombe justement sur le jeu de l'identité sociale ; en d'autres mots, sur la dimension publique du citoyen : celui-ci est responsable devant la loi » (Orlandi, 2007, p. 107). Par conséquent, ses faits et gestes et, plus précisément, ce qu'il dit et ce qu'il tait, comment il le dit et à qui il s'adresse, feront référence au cadre de l'éthique et de la politique.

Compte tenu, donc, que les actions et les paroles, ou les silences, concernent le cadre de l'éthique et de la politique, Orlandi (2007) signale un aspect fondamental de la censure : soumis à elle, le sujet ne peut dire ni ce qu'il connaît, ni ce qu'il suppose connaître, c'est-à-dire, ce n'est pas du fait de ne pas disposer d'informations ou de ne pas connaître les choses que le sujet ne dit pas. Nous pouvons en conclure que la censure ne signifie pas absence d'information, mais plutôt interdiction de sens. Dès lors, ce n'est pas parce que, dans une tentative de censure, il y a cette recherche de suppression du sens, que, face à elle, nous manquons d'informations pour autant. Bien au contraire, c'est ici que le silence peut signifier, vu que, dès qu'il y a une tentative de remise au silence, il y a une éclosion de voix – comme nous avons pu remarquer dans différents dires qui, depuis l'assassinat de Marielle, ont commencé à circuler.

Nous avons vu comment les sujets, dans l'usage d'une langue de vent, formulent des sens et font des plis, des entorses à la langue de fer, qui, elle, essaie de faire taire la division et l'inégalité par la répression et la mort. Comme le disait Pêcheux, « il n'y a pas de domination sans résistance (...) ce qui signifie qu'il faut 'oser se révolter' » (Pêcheux, [1975] 1997, p. 304); de ce fait, nous avons analysé les essieux sur lesquels roulent des effets de révolte, qui crient « Marielle, présente », Marielle semence, Marielle étendard, Marielle cri d'indignation qui nous transperce. Même devant la résistance, la mort prend une place relevante dans le cyberspace,

apportant une nouvelle configuration des cérémonies traditionnelles, construisant une nouvelle représentation et une signification devant la mort. La mort est célébrisée dans le monde virtuel moyennant des posts, éternisant non seulement l'inhumation, mais surtout, selon Mueller (2014), un mode de permanence. Les images et dires à propos de Marielle sont un moyen de déclarer sa présence devant l'élimination du corps et de la voix, la souffrance, l'oubli et la décomposition du corps. Une présence qui se déploie sous les différentes formes de parler de sa force en tant que femme, dirigeante communautaire, universitaire, conseillère municipale, mère, fille, protagoniste de la lutte pour les droits ; une présence discursivée dans les rues et sur les écrans, lors d'actes politiques et de manifestations publiques dans le pays et à l'étranger ; une présence sous forme de poèmes, de vers, de dessins et de théâtre. Sa présence se fait chair aussi à travers nos dires, qui demeurent, ici, comme une façon de résister à la barbarie et de croire qu'« une fleur a poussé dans la rue ».

Références

- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Althusser, L. (1994). Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In S. Zizek (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Contraponto.
- Costa, G. C. (2014). *Sentidos de milícias – entre a lei e o crime*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Courtine, J-J. (1999). O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In F. Indursky et M. C. L Ferreira (Orgs.). *Ensaio: Múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre, RG: Sagra Luzzatto.

- Courtine, J-J. (2006). *Metamorfoses do discurso político: as derivações da fala pública*. São Carlos, SP: Claraluz.
- Gadet, F., et Pêcheux, M. (2004). *A língua inatingível. O discurso na História da Linguística*. Campinas, SP: Pontes.
- Medeiros, R. (2018). *Quem é Marielle?*. Disponível sur: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
- Mueller, L. (2014). Memorial Facebook. Meu epitáfio é minha página. As representações da morte no ciberespaço. *Revista Uninter de Comunicação*, 2(2), 126-14. Disponível sur: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** com/revistacomunicacao/index.php/revistacomunicacao/article/view/544
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. ([1975], 1997). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Pecheux, M. (2016) *Materialidades discursivas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Ribeiro, D. (2017) *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento - Justificante.

ÍNDICE REMISSIVO

Abordagem Multimétodos	191
Afeganistão	387
Angústia de castração	213, 225
Antropologia	346
Aposentadoria	416
Aprendizagem individual	309
Aprendizagem organizacional	310
Apropriação do espaço	431
Assistência em Saúde	99
Atenção Básica	63
Atenção psicossocial	64
Autenticidade	167
Avaliação Psicológica	191
Bifobia	106
Binegatividade	112
Biossemiótica	358
Bissexualidade	99
Cidade	148 / 436
Cirurgia bariátrica	196
Clínica ampliada	68
Clínica etnopsicológica	371
Colonialidade	389
Competência social	234
Comportamentos externalizantes	246
Comportamentos internalizantes	241
Comunidade	150 / 357
Condições de trabalho	420
Construcionismo social	43 / 129

Conversação	43 / 131
Corporeidade	167
COVID-19	23
Criança/adolescente	259
Dialógico	48 / 135
Diálogo	45 / 133/ 179
Discurso	42 / 135 / 401
Drogas	81
Edith Stein	167
Edmund Husserl	150 / 170
Educação Física	167
Efetividade	279
Empreendedorismo	311
Envelhecimento	415
Escuta participante	377
Espiritualidade	378
Estratégias de Aprendizagem	297
E-terapia	27
Falso-self	226
Família	42 / 233 / 420
Feminilidade	178 / 214
Feminismo islâmico	398
Fenomenologia	170 / 342
Funcionamento cognitivo	196
Goldstein	348
Grupo Comunitário de Saúde Mental	147
Habilidades sociais	233
Heteronormatividade	101
Impacto do treinamento no trabalho	281

Infâncias	431
Inovação	309
Inquiry	137
Instrumentos de autorrelato	195
Integralidade no cuidado	63
Intencionalidade	178 / 353
Interação dialógica	47
Intergeracionalidade	455
Interprofissionalidade	70
Islam	388
Marielle Franco	453
Maurice Merleau-Ponty	341
Meditação	175
Mediunidade	365
Memória	41 / 195
Metassíntese qualitativa	167
Método de Rorschach	197
Métodos projetivos	191
Mindfulness	127
Modelo bioecológico	252
Momentos marcantes	41
Monossexualidade	103
Mudança Organizacional	281
Mulheres muçulmanas	387
Negligência	257
Normativas brasileiras para atendimento psicológico	17
Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF)	64
Obesidade	196
Ordem simbólica	341
Orientação Sexual	99

Pandemia	23
Parentalidade	262
Participação infantil	432
Pertencimento	147 / 378
Pesquisa etnográfica	366
Pesquisa etnopsicológica	365
Pfister	200
Plasticidade	234
Poética social	46
Práticas corporais	167
Processo terapêutico	41
Processos de subjetivação	106 / 169
Psicodinâmica	194
Psicologia do Esporte	170
Rede de Atenção	63
Redução de danos	79
Regulação emocional	197
Regulamentação das práticas psicológicas	25
Rorschach	198 / 211
Saúde do trabalhador	416
Saúde mental	64 / 105 / 147
Saúde sexual	100
Sharia	387
Singularidade	147
Sistema de proteção	257
Sistema Único de Saúde	63 / 116
Stresse	114 / 252
Suporte Psicossocial à transferência	283
Talibã	387
Tecnologias Digitais	279
Terapia de casal	41
Trabalhadores rurais	416

Transição ecológica	233
Umbanda	365
Universitários	80 / 291
Urbano	431
Vínculo	214
Violência	100 / 257 / 389
Vulnerabilidade	139 / 236
Vulnerabilidade social	265
Zulliger	200

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Achilles Gonçalves Coelho Júnior. Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (2018), com estágio na Pontificia Università Lateranense di Roma, na Area Internazionale di Ricerca Edith Stein nella Filosofia Contemporanea. Possui Mestrado em Psicologia (2006) e graduação em Psicologia (2001), ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto no Centro Universitário FIPMoc/Afya em Montes Claros/MG.

Alice Costa Macedo. Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, com estágio doutoral na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (Amargosa - BA). Pesquisadora do Laboratório de Etnopsicologia da USP e coordenadora do POÁ - Psicologias para Organizações Populares e Ancestralidades (UFRB).

Aline Cristina Antonechen. Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Psicologia, Universidade de São Paulo (Brasil), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia. Contato: aline_antonechen@usp.br

Ana Paula Medeiros. Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Psicologia pela Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Especialista em Psicologia Jurídica pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Especialista em Neuropsicologia pela Unileya. Especialista em Violência Doméstica pela Faveni.

Psicóloga do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e Docente de Ensino Superior da Fundação Hermínio Ometto.

Ana Paula Soares da Silva. Psicóloga, Docente de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Ambiental no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP, coordenadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE/FFCLRP-USP). Área de pesquisa e atuação: relações sujeito-ambiente em contextos rurais, periurbanos e urbanos; subjetividade, educação e infância nos territórios rurais e urbanos; políticas e programas para a infância. Contato: apsoares.silva@usp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>

André Luiz de Carvalho Braule Pinto. Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia, Universidade de São Paulo (Brasil), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia. Contato: braulepintoalc@gmail.com

André Villela de Souza Lima-Santos. Psicólogo e Bacharel em Psicologia pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Mestrando em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de Mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo número 160741/2021-1. Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde - LEPPS (FFCLRP-USP-CNPq). Co-coordenador do Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero - VIDEVERSO (FFCLRP-USP). Contato: andvillela@usp.br

Andrea Ruzzi Pereira. Terapeuta Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos, (1999), especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde Mental pela Universidade de Campinas (2007) e em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015), mestre (2007) e doutora (2015) em Ciências Médicas pelo Programa de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Realizou estágio pós-doutoral (2020) em Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e professora colaboradora no Curso de Mestrado em Estudos da Ocupação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde orienta mestrado.

Anna Deyse Rafaela Peinhopf . Doutoranda em Letras, pela Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE), orientada pela Professora Doutora Dantielli Assumpção Garcia. Mestra em Letras pela UNIOESTE (2020). Licenciada em Filosofia pela UNIOESTE (2013). Atualmente é bolsista CAPES. Pesquisa, entre outros temas, a autoria de filósofas na História pelo viés da Análise de Discurso materialista. E-mail: anna.deyse.peinhopf@gmail.com

Camila Motta Paiva. Psicóloga, Mestra e Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP/USP. Especialista em Psicologia Analítica (UNICAMP) e em Arteterapia (Instituto Sedes Sapientiae). Pesquisadora do GRACIAS desde 2015. Contato: camilapaiva@usp.br

Carla Guanaes-Lorenzi. Psicóloga, Terapeuta Familiar. Mestre e Doutora em Psicologia pela USP-Ribeirão Preto. Livre-docente em Psicologia (Área: Práticas Grupais: Teorias e Técnicas) pela FFCLRP-USP. Professora Associada do Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP, onde coordena o Laboratório de Pesquisa e Estudo em Práticas Grupais (LAPEPG-USP,

<https://sites.usp.br/lapepg/>). Co-líder do Grupo de Pesquisa Psicologia, Saúde e Construcionismo Social (CNPq). Membro associada do Taos Institute. CV: <http://lattes.cnpq.br/5305070621567074>. Contato: carlaguanaes@usp.br

Carmen Lúcia Cardoso. Universidade de São Paulo. Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicologia. Professora Associada do Departamento de Psicologia e docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Coordenadora do Laboratório de Processos de Subjetivação em Saúde (LaProSUS). Contato: carmen@ffclrp.usp.br

Carolina de Souza. Psicóloga e Bacharela em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP), Mestra e Doutoranda em Psicologia pela FFCLRP-USP. Bolsista de Doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo número 2020/09464-3. Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde - LEPPS (FFCLRP-USP-CNPq) e do Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero - VIDEVERSO (FFCLRP-USP). Contato: carolina2.souza@usp.br

Cassiano Ricardo Rumin. Psicólogo. Graduado (FCL-UNESP/Assis). Mestrado em Ciências Médicas (FMRP/USP) e Doutorado em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Docente do Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI). e Coordenador do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador (NAST) Integrante da Banca de Avaliadores da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS) do Ministério da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa “Retratos do Trabalho no Brasil”, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lucia Navarro (FFCLRP-USP). CV: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Contato: casrumin@usp.br

Cintia Bragheto Ferreira. Psicóloga, Mestre e Doutora em Enfermagem em Saúde Pública pela EE de Ribeirão Preto-USP. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFTM. Membro associada do Taos Institute. Realiza pesquisas e intervenções baseadas nas artes. CV: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**). Contato: cintiabragheto@gmail.com

Clarissa Mendonça Corradi-Webster. Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1997), mestrado em Saúde na Comunidade pela Universidade de São Paulo (2004), doutorado em Psicologia pela USP (2009) e livre docência em Psicopatologia pela USP (2020). É Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - FFCLRP-USP. Coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicopatologia, Drogas e Sociedade (LePsis-USP). Editora associada do periódico PAIDÉIA.

Cristiano Roque Antunes Barreira. Professor Associado (RDIDP) da Universidade de São Paulo, na Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP-USP) e professor orientador no Programa de Pós-graduação em Psicologia/ FFCLRP - USP. Possui Bacharelado e Licenciatura em Psicologia (1999) e formação de psicólogo (2000) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP e doutorado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP (2004) com estágio pela Università Lateranense (Roma) e Université de la Sorbonne (Paris).

Dantielli Assumpção Garcia. Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Graduada em Licenciatura em Letras: Português/Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Atualmente, é docente no curso de Graduação e de Pós-Graduação em Letras da Universidade

Estadual do Oeste do Paraná e Bolsista Produtividade da Fundação Araucária (PR). E-mail: dantielligarcia@gmail.com

Débora Imhoff. Psicóloga, docente da Facultad de Psicología da Universidad Nacional de Córdoba – UNC e Pro-secretaria de Género, Diversidad y Feminismos da mesma Faculdade. Pesquisadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Investigadora do Grupo de Psicología Política, Laboratorio de Psicología Cognitiva da Facultad de Psicología (UNC). Área de pesquisa e atuação: Psicologia Política; Direitos da Criança; Participação Infantil; Gênero e Diversidade.

Eduardo Name Risk. Servidor público federal, Professor Adjunto do Departamento de Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Psicólogo e Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP), Mestre e Doutor em Psicologia pela FFCLRP-USP. Realizou estágio de pós-doutorado no Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP, como bolsista de pós-doutoramento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. E-mail: eduardorisk@ufscar.br

Érika Arantes de Oliveira-Cardoso. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e psicóloga do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Psicóloga e Bacharel em Psicologia, Mestre e Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP. Co-coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde - LEPPS (FFCLRP-USP-CNPq). Coordenadora do LUTE - Lutos e Terminalidades (FFCLRP-USP). Contato: erikao@ffclrp.usp.br

Fabio Scorsolini-Comin. Psicólogo e pedagogo. Mestre, Doutor e Livre-Docente em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio doutoral na Universidade do Porto, em Portugal. Professor Associado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP, Centro Colaborador da OPAS/OMS. Professor do Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica e do Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da EERP-USP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenador do *ORÍ* – Laboratório de Pesquisa em Psicologia, Saúde e Sociedade.

Fernanda Papa Buoso. Psicóloga e mestranda em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP – USP) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial (GEPDIP).

Flávia Andrea Pasqualin. Psicóloga, Pedagoga e Comunicadora Social. Mestre e Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Docente nas faculdades de Psicologia e Direito do Centro Universitário Barão de Mauá. Contato: fpasqualin3@gmail.com

Flávia Helen Moreira da Silva. Possui graduação em Psicologia (2015) pela Universidade de São Paulo e Mestrado em Psicologia (2019) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, membro do Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Realiza pesquisas na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Organizacional e do Trabalho, com ênfase em gestão de pessoas, aprendizagem e treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E). Contato: flavia.helen.silva@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7416-2625>

Francirosy Campos Barbosa. Antropóloga, docente associada no departamento de Psicologia da FFCLRP/USP. Coordenadora do GRACIAS – Grupo de Antropologia em Contextos Islâmicos e Árabes; pós-doutorado pela universidade de Oxford. Autora dos livros: “Hajja, hajja - uma experiência de peregrinar”; “Performances Islâmicas em São Paulo: entre arabescos, luas e tâmaras”, diretora do documentário “Allah, Oxalá na trilha Malê”, entre outros. Contato: franci@ffclrp.usp.br

Gabriela Maldonado Farnochi. Psicóloga e Mestre em Psicologia pela USP- Ribeirão Preto. Terapeuta de Casais e Famílias pelo Instituto Conversações de Ribeirão Preto. Psicóloga clínica, atendimento individual, de famílias e de casais. CV: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Contato: gabi_maldo94@hotmail.com

Gilberto Hoffmann Marcon. Psicólogo e Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP – USP). Atualmente desenvolve pesquisa de Doutorado em Psicologia pela mesma instituição.

Giulia Peruzzo. Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas com ênfase em Saúde Pública e membro do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas em Saúde (LAPEPPS). Bolsista de Iniciação Científica pelo fundo de apoio da PUC-Campinas entre 2018 e 2019, e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, entre 2019 e 2020. Participou do grupo de pesquisa Atenção Psicológica Clínica em Instituições: prevenção e intervenção, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

Ingrid Igenes Battisti. Psicóloga graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família, membro do

Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas em Saúde (LAPEPPS), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Realiza pesquisas em gestão e assistência pública em saúde, com ênfase na análise das relações micropolíticas de trabalho em equipe e inserção do psicólogo em serviços da Atenção Básica e da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS).

Irene Kazumi Miura. Mestrado em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), doutorado em Administração pela FEA/USP e Livre Docente pela FEARP/USP (2006). Atualmente é Professora Associada na USP, atua no campus de Ribeirão Preto, na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEARP/USP. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas e Gestão Cultural. Desenvolve pesquisas nas áreas de Internacionalização de Ensino Superior; Gestão de Organizações Educacionais e Educação a Distância (qualidade).

João Diogo Filippini Fernandes. Psicólogo clínico formado (2017) pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), mestre (2020) em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma unidade. Redutor de danos, ex-presidente e atual conselheiro do Coletivo Acalma Redução de Danos. Experiência em ações e projetos envolvendo universitários e pessoas em situação de rua.

João Maurício Gimenes Pedroso. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (2013). É mestre (2021) em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Atua com psicologia clínica de orientação psicanalítica, é redutor de danos no Coletivo Livre Redução de Danos. Tem experiência com reabilitação psicossocial e cooperativismo social, atuou como coordenador de campo no Núcleo de Economia Solidária, o NuMI-EcoSol (2014-

2017). É membro da Associação Brasileira Multidisciplinar de Estudos sobre Drogas e conselheiro da Rede Brasileira de Redução de Danos e Direitos Humanos.

Jorge Henrique Corrêa dos Santos. Psicólogo. Especialista em Psicologia da Saúde pela Fundação Hemocentro de Ribeirão Preto – Faculdade de Medicina (FMRP-USP), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS-FFCLRP-CNPq). Membro do Grupo de Estudos Luto e Terminalidades (LUTE-FFCLRP-USP).

José Francisco Miguel Henriques Bairrão. Psicólogo e filósofo. Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas e Livre-Docente pela Universidade de São Paulo. Professor Associado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP e do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Coordenador do Laboratório de Etnopsicologia da FFCLRP-USP, onde orienta e desenvolve pesquisas pautadas pelo interesse em não divorciar reflexão epistemológica (Epistemologia da Psicologia, Filosofia da Psicanálise) e pesquisa empírica (Psicologia da Cultura, Psicologia da Religião), bem como abertas à interdisciplinaridade.

Juliana Bezzon da Silva. Psicóloga do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo - TJSP, mestre e doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP, membro do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE/FFCLRP-USP). Área de pesquisa e atuação: Psicologia Histórico-Cultural; Direitos da Criança e do Adolescente; Políticas e Programas para a Infância. Contato: jbezzon@alumni.usp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8903-6939>

Karen Gabriele Poltronieri. Mestre em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) -

Universidade de São Paulo, com projeto intitulado "Sujeito mulher: entre o calar e o dizer". Graduação em Biblioteconomia e Ciências da Informação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) - Universidade de São Paulo. Contato: karengpoltronieri@gmail.com

Laura Vilela e Souza. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordenadora do grupo do CNPq e Laboratório de Pesquisa DIALOG (Laboratório de Pesquisa em Práticas Dialógicas e Colaborativas da Universidade de São Paulo).

Leticia Carolina Boffi. Psicóloga e Bacharela em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestranda em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo número 88887.600239/2021-00. Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde - LEPPS (FFCLRP-USP-CNPq) e do Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero - VIDEVERSO (FFCLRP-USP). Contato: leticiaboffi@gmail.com

Lilian Regiane de Souza Costa-Dalpino. Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Especialista em Teorias e Técnicas Psicanalíticas pelo Instituto de Estudos Psicanalíticos de Ribeirão Preto (IEP-RP). Especialista em Psicologia Hospitalar pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Especialista em Neuropsicologia pela Unyleya. Psicóloga da Prefeitura Municipal de Pitangueiras e Psicóloga Clínica. Foi membro do Grupo de Assistência a Transtornos Alimentares (GRATA) do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (HCFMRP-USP).

Luciana Carla dos Santos Elias. Psicóloga, Especialista em Dificuldades na Aprendizagem, Mestre em Saúde Mental- FMRP-USP e Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP. Profa. Dra. da Graduação e Pós- Graduação do Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP, onde coordena o Laboratório de Psicologia da Educação e Escolar – LAPESS.

Luciano Giromini. Psicólogo, Doutor em Psicologia, Universidade de Turim (Itália), Departamento de Psicologia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Psicológicas, Antropológicas e Educacionais. Coordenador do Grupo de Pesquisa “*Evidence-Based Psychological Assessment (EPA)*” da Universidade de Turim. Contato: luciano.giromini@unito.com

Lucília Maria Abrahão e Sousa . Graduação em Letras. Doutorado em Psicologia pela FFCLRP/USP (2002). Livre-docente em Ciência da Informação e Documentação pela mesma instituição (2010). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Discurso e memória: movimentos do sujeito, cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq, e do E-L@DIS, Laboratório Discursivo. Bolsista de produtividade/ CNPq. Membro do Fórum do Campo Lacaniano/ SP (FAPESP). Contato: luciliamasousa@gmail.com

Máira Stivaleti Colombarolli. Psicóloga, Doutoranda em Psicologia, Universidade de São Paulo (Brasil), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia. Contato: maira.colombarolli@gmail.com

Manoel Antônio dos Santos. Professor Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Psicólogo pelo Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Clínica do IP-USP. Livre-docente em Psicoterapia Psicanalítica pela FFCLRP-USP. Coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde - LEPPS (FFCLRP-USP-CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), PQ-1A. Membro Titular da Academia Paulista de Psicologia (cadeira 33). Editor Chefe da revista Paidéia (Qualis CAPES A1). Contato: masantos@ffclrp.usp.br

Márcia Viana Amaral. Psicóloga, Mestre em Psicologia pela FFCLRP-USP e atualmente Psicóloga junto ao Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

Maria Eduarda Alves da Silva . Graduada em Psicologia pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Mestranda em Psicologia pela FFCLRP. Pesquisadora e colaboradora do E-l@dis – Laboratório Discursivo. Contato: psicologia.eduardasilva@gmail.com

Maria Luiza Gava Schmidt: Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Pós-Doutorado em Saúde Pública pela FSP/ Professora Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Editora Chefe da Revista Laborativa. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicossociologia do Trabalho - ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós - Graduação em Psicologia). CV: <http://lattes.cnpq.br/2100242063714231>

Marina Gregghi Sticca. Possui graduação em Psicologia (2005) pela Universidade Federal de São Carlos e graduação em Administração (2011) pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado (2007) e Doutorado (2012) em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos na área de Trabalho, Tecnologia e Organização. Atualmente é Professor Doutor da

Universidade de São Paulo (USP) na FFCLRP. Participa do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do GT de Psicologia Organizacional e do Trabalho na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. Contato: marinagreggi@ffclrp.usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0838-0189>.

Marina Rezende Bazon. Psicóloga, Professora Associada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP-RP) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial (GEPDIP).

Marina Simões Flório Ferreira Bertagnoli. Psicóloga, docente do Departamento de Psicologia na área de Políticas Públicas em Saúde, orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas em Saúde (LAPEPPS) – FFCLRP-USP. Mestre e Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP, realiza pesquisa e intervenção nas áreas de gestão e assistência pública em saúde. Especialista em Gestão da Clínica nas Regiões de Saúde (Fundação Hospital Sírio Libanês), tem experiência em gestão de saúde, Educação Permanente em Saúde e coordenação de projetos.

Marta Regina Gonçalves Correia Zanini. Psicóloga, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru,, Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP e Pós-Doutorado pela FMRP- USP. Professora e pesquisadora do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE e do Centro Universitário Barão de Mauá.

Nathália Fernandes Minaré. Universidade de São Paulo. Psicóloga. Pós-graduada em Promoção de Saúde na Comunidade pelo Programa de Aprimoramento Profissional do Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (HCFMRP).

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Membro do Laboratório de Processos de Subjetivação em Saúde (LaProSUS). Contato: nathaliafminare@gmail.com.

Pamela Perina Braz Sola. Psicóloga. Especialista em Psicologia da Saúde pela Fundação Hemocentro de Ribeirão Preto – Faculdade de Medicina (FMRP-USP). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Pesquisadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS-FFCLRP-CNPq).

Rafael Franco Dutra Leite. Psicólogo formado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial (GEPDIP).

Raíssa Bárbara Nunes Moraes Andrade. Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFAFIBE e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Membro do Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho (LabPOT/ USP). Consultora de Gestão de Pessoas.

Regina Helena Lima Caldana. Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1998). Atualmente é Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

Reinaldo Furlan. Graduado em Filosofia (PUCamp), Mestre em Filosofia e Metodologia das Ciências (UFSCar) e Doutor em Filosofia (Unicamp). Atualmente é Professor Associado do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

Richard Theisen Simanke. Graduado em Psicologia (UFRGS), Mestre em Filosofia e Metodologia das Ciências (UFSCar) e Doutor em Filosofia (USP). Atualmente é Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Sílvia Franco. Psicóloga. Licenciada em Psicologia de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Especialista em Gestión de Recursos Humanos (Universidad Católica del Uruguay). Doutorado em Economía y Dirección de Empresas (Universidad Deusto, San Sebastián - España). Profesora Adjunta del Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República – Montevideo – Uruguay. Grupo de investigación em violência, acoso y discriminación em las organizaciones. Contato: sfrancov@psico.edu.uy

Sonia Regina Pasian. Psicóloga, Mestre em Filosofia e Epistemologia das Ciências, Doutora em Saúde Mental, Professora Titular do Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, onde coordena o Centro de Pesquisas em Psicodiagnóstico. Contato: srpasian@ffclrp.usp.br.

Tanyse Galon. Enfermeira. Doutorado Direto em Ciências pela USP-Ribeirão Preto. Doutorado Sanduíche pela Universidad de Alicante (Espanha). Especialista em Enfermagem em Saúde Mental, Álcool e Drogas (UNIARA). Pós-Doutoranda pelo Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP. Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem na Assistência Hospitalar

(UFTM). Membro do Grupo de Pesquisa “Retratos do Trabalho no Brasil”, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lucia Navarro (FFCLRP-USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/8040138271180283>. Contato: tanyse.galon@uftm.edu.br

Tatiana Noronha de Souza. Pedagoga, docente da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - Araraquara. É orientadora no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP - Franca. Mestre e Doutora em Psicologia, atua nas áreas de avaliação da qualidade do atendimento educacional infantil, atuação das parcerias público-privadas para o atendimento à primeira infância, gestão de instituições educativas e políticas de formação docente.

Thaís Zerbini. Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Livre-Docente em Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) pela Universidade de São Paulo. Professora Associada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Fundadora e Coordenadora do Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho (LabPOT/ USP). Foi 1a. Secretária e Vice-presidente SBPOT. Foi Editora-chefe da Revista Psicologia: Organizações e Trabalho (rPOT).

Thalita Nicolau Freire. Psicóloga formada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mestranda em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP - USP) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial (GEPDIP).

Valeria Barbieri. Psicóloga, professora sênior do Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo. Livre-Docência em Psicodiagnóstico: Enfoque avaliativo e interventivo pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Mestrado e Doutorado

em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Especialista em Psicologia Clínica pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e em Teorias e Técnicas Psicanalíticas pelo Instituto de Estudos Psicanalíticos de Ribeirão Preto.

Vera Navarro. Cientista Social. Livre-Docente em Ciências Sociais e Professora Associada da FFCLRP-USP. Membro dos grupos de trabalho “Estudos do mundo do trabalho e suas metamorfoses” e “Trabalho e processos organizativos na contemporaneidade”. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Retratos do Trabalho no Brasil” (FFCLRP-USP). Membro titular do Conselho e Diretora Científica adjunta da Associação Brasileira de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Membro da comissão editorial da Revista ADUSP. Conselheira fiscal da Associação Brasileira de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (ABRASTT) e da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET). CV: <http://lattes.cnpq.br/5551833209837122>. Contato: vnavarro@usp.br.

Victor Hugo Loureiro Tapias Gomes. Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Membro colaborador do Laboratório de Pesquisa DIALOG (Laboratório de Pesquisa em Práticas Dialógicas e Colaborativas da Universidade de São Paulo), instrutor de *mindfulness* pela Universidade Federal Paulista e de autocompaixão pela *University of San Diego*.

Vinícius Alexandre. Psicólogo e Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde - LEPPS (FFCLRP-USP-CNPq). Coordenador do Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero - VIDEVERSO (FFCLRP-USP). Contato: valexandre83@gmail.com.

Wanderlei Abadio de Oliveira. Psicólogo. Doutor em Ciências (2017) pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem em Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão da Universidade de São Paulo (EERP-USP). Pós-Doutor pelo Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), PQ-2. Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS-FFCLRP-CNPq).

“Em um momento em que o Brasil vive tempos sombrios em praticamente todas as áreas e, com triste destaque para a saúde, a educação e a ciência, o livro “Comportamento humano em diferentes vertentes: estudos contemporâneos” é um clarão, a nos lembrar da potência da comunidade docente e científica brasileira. Quem atua em Psicologia ou se interessa pelo comportamento humano é brindado com uma meritória publicação. Estamos diante de uma obra robusta que apresenta discussões atuais sobre processos e práticas psicológicas, com uma lógica reflexiva, que se opõe ao caminho vazio e perigoso da prescrição”.

Luciana Mourão

Professora titular do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira, professora visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro da Coordenação de Área da Psicologia na CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

