



# PSICOLOGIA:

Trabalho e sociedade,  
cultura e saúde

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA  
(ORGANIZADOR)



# PSICOLOGIA:

Trabalho e sociedade,  
cultura e saúde

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA  
(ORGANIZADOR)

**Editora Chefe**  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

Shutterstock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

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

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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

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

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diocléia Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágnor Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gírlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

#### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Sidney Gonçalo de Lima – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

#### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

#### **Conselho Técnico científico**

Prof. Me. Abrão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrião – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Heilton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Prof. Me. Marcos Roberto Gregolin – Agência de Desenvolvimento Regional do Extremo Oeste do Paraná  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais  
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Sulivan Pereira Dantas – Prefeitura Municipal de Fortaleza  
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Universidade Estadual do Ceará  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

## Psicologia: trabalho e sociedade, cultura e saúde

**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Giovanna Sandrini de Azevedo  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Ezequiel Martins Ferreira

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P974 Psicologia: trabalho e sociedade, cultura e saúde /  
Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa -  
PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-268-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.682210707>

1. Psicologia. I. Ferreira, Ezequiel Martins  
(Organizador). II. Título.

CDD 150

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declararam que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de e-commerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou permite a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

A coletânea *Psicologia: Trabalho e Sociedade, Cultura e Saúde*, reúne em seu primeiro volume, dezoito artigos que abordam diversas temáticas no que diz respeito às questões fundamentais da Psicologia na contemporaneidade.

A psicologia enquanto ciência retoma muitas iniciativas tanto da filosofia quanto da fisiologia, que desde a antiguidade tenta se ocupar, com reservas, das tramas, conflitos, funcionamento e atitudes internas e “mentais” do homem. Nessa veia, os laboratórios germânicos surgem para descrever e tabular esses comportamentos internos do homem e tornar explícitos os mecanismos que levam ao funcionamento mais íntimo da vida humana.

No entanto, a psicologia enquanto profissão gasta ainda um tempo para se lançar tímida ao mundo. Apesar dos laboratórios, dos testes franceses iniciados por Janet e outros, é possível marcar o início da profissão do psicólogo na virada do século XIX, nos Estados Unidos.

Mas vale lembrar que a profissão em torno da Psicologia, não se limitou apenas aos atos clínicos. Da criação de testes, ao estudo laboratorial do comportamento humano, uma infinidade de novas práticas se somaram para compor o cenário único do universo psicológico.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>1</b>
A ESCRITURA E A IMPLICAÇÃO NO TRABALHO DE PESQUISA	
Cinthia Lucia de Oliveira Siqueira	
Joao Batista Martins	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107071">https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107071</a>	
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>14</b>
“NINGUÉM NUNCA FICARÁ ENTRE”: A DINÂMICA E ESTRUTURA DA PSICOSE EM BATES MOTEL	
Débora Maria Biesek	
Samanta Antoniazzi	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107072">https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107072</a>	
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>28</b>
DEPRESSÃO NA CONTEMPORANEIDADE	
Mylena Menezes de França	
Ivana Suely Paiva Bezerra de Mello	
Silvana Barbosa Mendes Lacerda	
Elvira Daniel Rezende	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107073">https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107073</a>	
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>40</b>
CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A CIRCULAÇÃO DA PALAVRA NA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE LEITURA PALAVRAS LIVRES EM UM PRESÍDIO	
Luciane Maria Ribeiro da Cruz Santos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107074">https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107074</a>	
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>48</b>
O CONTO COMO RECURSO PSICOPEDAGÓGICO	
Maria Creusa Mota	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107075">https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107075</a>	
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>58</b>
SER (LOUCO) OU NÃO SER: EIS A QUESTÃO	
Ezequiel Martins Ferreira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107076">https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107076</a>	
<b>CAPÍTULO 7.....</b>	<b>61</b>
BARALHO DO SONO: UM RECURSO PSICOEDUCATIVO PARA PAIS E FILHOS	
Camila Espíndula da Silva	
Francielle Silva Ferreira Zago	
Suélen Rocha Centena Pizarro	
Anelise Abascal Pastorini Brião	
Giuliana Tort de Oliveira	

Lenise Alvares Collares  
Stefânia Martins Teixeira Torma  
Suzana Catanio dos Santos Nardi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107077>

**CAPÍTULO 8..... 74**

A EDUCAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PERIFERIAS URBANAS

Aida Guerreiro de Oliveira  
Edicleá Mascarenhas Fernandes  
Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107078>

**CAPÍTULO 9..... 86**

DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM TAREFAS DE FUNÇÃO MANUAL, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Larissa Soares Silva  
Stefanie Pischel  
Andressa Gouveia de Faria Saad  
Silvana Maria Blascovi-Assis  
Cibelle Albuquerque de La Higuera Amato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6822107079>

**CAPÍTULO 10..... 102**

O TRANSTORNO DE DEFÍCIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: CONCEITUAÇÃO E BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Danielly Berneck Côas Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68221070710>

**CAPÍTULO 11..... 115**

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Amanda Luiza Weiler Pasini  
Marcele Pereira da Rosa Zucolotto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68221070711>

**CAPÍTULO 12..... 123**

O RELACIONAMENTO ENTRE FILHOS E PAIS/CUIDADORES É O INGREDIENTE ESSENCIAL E ATIVO

Lucena Albino Muianga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68221070712>

**CAPÍTULO 13..... 137**

AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Marileudi Moreira Garcia  
Yloma Fernanda de Oliveira Rocha

Ruth Raquel Soares de Farias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68221070713>

**CAPÍTULO 14.....150**

O QUE PODE O CORPO FEMININO EM SUAS MÚLTIPLAS POTENCIALIDADES?

Lígia Christine Pereira Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68221070714>

**CAPÍTULO 15.....161**

ECONOMIA SOLIDÁRIA, TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO e PROTAGONISMO FEMININO: (SOBRE)VIVENCIAS E DESIGUALDADES

Ana Beatriz Trindade de Melo

Carlúcia Maria Silva

Gilberto Braga Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68221070715>

**CAPÍTULO 16.....174**

IMPASSES NA EFETIVAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA

Andressa de Lima Pinheiro

David Marconi Polônio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68221070716>

**CAPÍTULO 17.....185**

PSICOLOGIA POSITIVA: POTENCIALIDADES HUMANAS EM SUJEITOS TRANSEXUAIS

Guilherme Faquim Simão

Maria Jaqueline Coelho Pinto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68221070717>

**SOBRE O ORGANIZADOR.....201**

**ÍNDICE REMISSIVO.....202**

# CAPÍTULO 1

## A ESCRITURA E A IMPLICAÇÃO NO TRABALHO DE PESQUISA

Data de aceite: 01/07/2021

**Cinthia Lucia de Oliveira Siqueira**

<http://lattes.cnpq.br/2352604217505279>

**Joao Batista Martins**

<http://lattes.cnpq.br/7587961858186588>

<https://orcid.org/0000-0002-1072-4227>

**RESUMO:** Este trabalho pretende discorrer sobre a experiência de escritura de uma tese de doutorado. Nosso objetivo é explicitar o estilo de escrita enquanto revelador de nosso grau de implicação com a pesquisa, conforme sugerem autores como Martins (2017), Gilbert (2001), Ardoino (1995), Benjamin (1994), Lourau (1993). Diferente de uma linguagem acadêmica formal permitimo-nos a adoção de um gênero mais poético e, apoiados nas ideias de Barthes (1978) ao invés de direcionar nossas observações a uma dimensão lógica, cognitiva ou social, buscamos perseguir a complexidade simbólica experienciada no campo, porque compreendíamos o conhecimento como uma produção estética. Desta maneira, durante a pesquisa participante que realizamos com um grupo de idosas matriculados nas disciplinas de literatura e teatro de uma universidade aberta à terceira idade, constituímos uma vivência de trabalho e sentimos necessário nos prestar a essa vivência a partir de uma narração que contemplasse as dimensões subjetivas implicadas na mesma. O resultado foi um texto cujo estilo, teor e formato mantiveram-se diretamente relacionados com a clareza que

tínhamos de nossa implicação. Acreditamos que nossa vivência ajuda a pensar a escrita acadêmica na direção da originalidade, da singularidade e da honestidade do pesquisador o que entendemos ser um ganho tanto científico quanto social, especialmente porque contempla o conhecimento enquanto um agradável e significativo encontro entre afeto, conhecimento e poesia – verdadeira festa do saber.

**PALAVRAS-CHAVE:** Implicação, escrita acadêmica, pesquisa participante.

### SCRIPTURE AND IMPLICATION IN RESEARCH WORK

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the experience of writing a doctoral thesis. Our goal is to make explicit the writing style as revealing of our degree of implication with the research, as suggested by authors such as Martins (2017), Gilbert (2001), Ardoino (1995), Benjamin (1994) and Lourau (1993). Unlike a formal academic language, we allow the adoption of a more poetic genre and, based on the ideas of Barthes (1978) instead of directing our observations to a logical, cognitive or social dimension, we seek to pursue the symbolic complexity experienced in the field, because we understood knowledge as an aesthetic production. In this way, during the participatory research that we carried out with a group of elderly people enrolled in the literature and theater disciplines of an open university of the third age, we constituted a work experience and felt it necessary to provide this experience from a narration that contemplated the dimensions involved in it. The result was a text whose style, content and format remained directly related to

the clarity we had of our implication. We believe that our experience helps to think of academic writing in the direction of the originality, the singularity and the honesty of the researcher - what we consider to be a scientific and social gain, especially since it contemplates knowledge as a pleasant and meaningful encounter between affection, knowledge and poetry - true feast of knowledge.

**KEYWORDS:** Implication, academic writing, participant research.

## ESCRITURA E IMPLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

**RESUMEN:** Este trabajo pretende discurrir sobre la experiencia de escritura de una tesis de doctorado. El objetivo es explicitar el estilo de escritura como revelador de nuestro grado de implicación con la investigación, como sugieren autores como Martins (2017), Gilbert (2001), Ardoino (1995), Benjamin (1994), Lourau (1993). A diferencia de un lenguaje académico formal nos permitimos la adopción de un género más poético y, apoyados en las ideas de Barthes (1978) en lugar de dirigir nuestras observaciones a una dimensión lógica, cognitiva o social, buscamos perseguir la complejidad simbólica experimentada en el campo, porque comprendíamos el conocimiento como una producción estética. De esta manera, durante la investigación participante que realizamos con un grupo de ancianos matriculados en las disciplinas de literatura y teatro de una universidad abierta de la tercera edad, constituimos una vivencia de trabajo y sentimos necesario darnos a esa vivencia a partir de una narración que contemplara las vivencias las dimensiones subjetivas implicadas en la misma. El resultado fue un texto cuyo estilo, contenido y formato se mantuvieron directamente relacionados con la claridad que teníamos de nuestra implicación. Creemos que nuestra vivencia ayuda a pensar la escritura académica en la dirección de la originalidad, de la singularidad y de la honestidad del investigador- lo que entendemos ser una ganancia tanto científica y social, especialmente porque contempla el conocimiento como un agradable y significativo encuentro entre afecto, conocimiento y poesía - verdadera fiesta del saber.

**PALABRAS CLAVE:** Implicación, escritura académica, investigación participante.

## 1 | INTRODUÇÃO

Como em todo o trabalho de pesquisa, o momento de escrever por vezes torna-se árduo, especialmente por conta das formalidades acadêmicas que delineiam certos protocolos a serem seguidos. Diferente de um texto literário, em que há uma licença poética mais declarada, o texto de pesquisa requer uma linguagem de maior rigor, o que a nosso ver pode representar certo risco de distanciamento e esfriamento da relação entre pesquisador e pesquisado – gerando um possível descompasso entre o que se sente/ou se percebe e o que se escreve, se redige.

É como se falar de nosso trabalho fosse muito mais vivo do que dele escrever, justamente porque ao nos lançarmos à escritura temos a preocupação com a forma e, por vezes, endurecemos.

Foi diante desse descompasso que, na escritura de nossa pesquisa<sup>1</sup>, na qual

---

<sup>1</sup> Pesquisa de doutorado na área de psicologia social.

acompanhamos um grupo de idosas matriculadas nas disciplinas de literatura e teatro dentro do contexto de uma universidade aberta à terceira idade (UATI), sentimos o desejo de adotar um estilo textual que fosse capaz de explicitar nosso lugar, nossa implicação com a temática. Na experimentação de uma linguagem livre e singular, deixamo-nos capturar pelas reminiscências de nossos afetos e apresentamos nossos dados como quem conta comovente história a um amigo.

Arriscamos um texto mais fluido, mais leve, que contemplasse também a dimensão poético-simbólica e que pudesse revelar não apenas nossas reflexões no campo cognitivo, mas principalmente e, especialmente, nossas implicações no campo afetivo.

Nesse sentido, este trabalho apresenta a vivência de escritura de uma tese de doutorado em que nos posicionamos enquanto contadores de histórias – da história de quem pesquisa, da história de quem é pesquisado, da história do encontro entre estes dois enredos e tantos outros que permeiam as teias de um pesquisador. E como sugere Benjamin (1994), por se tratar de uma narrativa, os relatos da pesquisa não pretendem transmitir o “puro em si” da coisa narrada - da vivência de campo, como uma informação ou um relatório, mas sim mergulhar os fatos observados na vida da pesquisadora. Semelhante à mão do oleiro na argila do vaso, buscamos imprimir em nossa narrativa a marca da narradora.

Seguimos então um estilo de escrita que brotou de nosso encontro com o campo de pesquisa - na relação intersubjetiva e, conforme indica Ardoino, Barbier e Just-Desprairies (1998), o nosso objeto fez-se ao mesmo tempo sujeito, uma vez que, a construção do conhecimento aconteceu através do aceite da implicação e da transformação daquilo que se pretendia conhecer.

Importante salientar que não tínhamos clara essa implicação antes da escritura. Foi somente durante a própria redação do texto e a vivência das reminiscências a que ela remetia, que o estilo foi sendo configurado. É que conforme tomávamos contato com o estado da Arte na área de nossa pesquisa, o campo se fazia mais vivo, as experiências adquiriam novo sentido e causava angústia precisar guardar a experiência para um item específico. O orientador autorizou – Seja feliz. Escreva o que tiver vontade e na ordem que desejar. Depois vemos o que fazer...

E assim fizemos - habituada à contação de histórias, iniciamos nossa narrativa de pesquisa como se estivesse partilhando com alguém muito próximo uma experiência que merecia ser contada e, ao longo de todo o texto, dialogando com os autores pesquisados, fomos entremeando impressões e sensações a partir do que se vivia no campo. Desta maneira, nosso trabalho aventureou-se na liberdade de escrita em que procuramos não nos descuidarmos das exigências teórico-metodológicas, mas nos permitimos construir um trabalho que fosse ao encontro daquilo que vibrava.

Justamente porque estávamos gostando de viver o campo, deixamo-nos levar por sensações que, de início, eram mais fortes que intelecto, projeto e estruturações. Tal

percurso simbólico, por vezes, nos remetia à própria relação de pesquisa, com a temática e com os idosos de nossas vidas, que compareciam fulgurados conforme pensávamos a velhice e que ajudaram a compor os sentidos sobre toda essa experiência.

Diante do exposto, o objetivo de nosso relato é contribuir com a perspectiva de uma metodologia comprometida com a unidade do vivido – em que tanto pesquisador como pesquisado possam ressignificar a si, ao campo, aos sujeitos estudados – à própria pesquisa, porque implicados entre si o que torna o vivido, não um mundo à parte, mas a trama de todo o percurso.

## 2 | SOBRE A METODOLOGIA

Escrever metodologia não é tarefa fácil pois o método nunca calça o pé da pesquisa na devida medida e, vez ou outra, para evitar o incômodo do calo, se faz do método um segredo que os pesquisadores deixam guardado no armário. É que há dias mais claros, feitos para um chinelo de dedo mesmo e outros nebulosos, que pedem sapato fechado, meia e polaina. Não é possível amarrar o cadarço todas as vezes que saímos a campo, porque andar descalço, aqui ou ali, nos traz a despretensão e a leveza solicitadas à observação do pormenor mais pitoresco e extraordinário. É de shorts e regata que nos encantamos com a poesia da paisagem – dificilmente de salto ou gravata.

Porém, quando o convite demanda “traje a rigor”, não temos escolha, se quisermos saborear o bolo do casamento, é preciso vestir longo. Até porque, já confirmamos presença e, neste momento, comprometemo-nos com o ritual.

Escolhemos a pesquisa acadêmica e sabíamos de antemão que a vestimenta teria que sair do casual, do lugar comum, do trivial. Para adentrar no salão de festas sem constrangimento é conveniente estar a caráter e recomendável dominar alguns passos de valsa com antecedência a fim de não tropeçar, derrapar, ou pisar em pé alheio por descuido.

Entendemos que não se dança a pesquisa sem o ensaio de um ritmo metodológico consolidado, capaz de fornecer a coreografia adequada à apreensão da essência de um fenômeno.

Admitíamos, de um lado, que o movimento das estudantes da UATI que pretendíamos conhecer certamente mostrava-se apenas em parte – o que acabava por confundir o entendimento do fenômeno a estudar, de outro, acreditávamos que era precisamente a entrada neste movimento que nos permitiria desvendar e acompanhar suas coreografias.

Como artesãos de culinária, afundamos a concha até o fundo da panela, e fomos trazendo o caldo de lá para a superfície e dela para o fundo. Procuramos mexer bem para não encruar. Escolhemos retirar a tampa conforme o molho apurava, porque o cheiro da sopa já anuncjava fome de conhecimento logo que os dados levantaram fervura e queríamos provar o tempero, sentir a textura, testar o ponto dos legumes, antes mesmo da

receita pronta.

Fomos aprimorando o paladar do alimento ao mesmo tempo em que o alimento foi nos tornando melhores cozinheiros – uma relação de mútua afetação – enquanto observamos, participamos; enquanto cozinhamos, transformamos o cru no cozido, o insosso no apetitoso e, na manipulação do alimento, de cozinheiros tornamo-nos degustadores.

Para organizar nosso trabalho escolhemos um caminho didático pouco usual - iniciamos pela metodologia, porque precisávamos esclarecer, logo de início, que nosso texto buscou alcançar a complexidade da experiência no campo, já que a pesquisadora se fez implicada na pesquisa como participante e observadora.

Fomos entremeando a experiência com a teoria ao longo de toda narrativa, porque temíamos reduzir o teor de nossas observações se a deixássemos para o final e porque sabíamos que corríamos o risco de perder *insights* valiosos caso não o fizéssemos no momento em que as situações nos afetavam.

Ao invés de deixarmos um capítulo à parte para a análise de nossos registros de campo, narramos considerações ao longo de todo o texto, as quais advinham da relação com as idosas estudadas, do envelhecimento de um modo geral e de nossa própria experiência com o envelhecer – vivências que constituíram uma prática de intersubjetividade e intertextualidade, em que nós, sujeitos do enunciado, nos misturávamos com os sujeitos da enunciação. Isso porque, ao longo do trabalho, soubemos mais de nossas percepções sobre a velhice do outro e de nós mesmos.

Ao dar existência escritural às vivências do campo, tomamos a experiência de nossos sujeitos como matéria prima para a reflexão e compreensão de nossas próprias vidas - que em última instância, foi reveladora de nossa implicação com a temática, implicação esta que sentimos o desejo de explicitar ao longo da narrativa. O resultado foi um texto cujo estilo, teor e formato mantiveram-se diretamente relacionados com a clareza que tínhamos desta imbricada relação – pesquisador/pesquisado.

## 2.1 Escolha da narrativa poética

No intuito de sermos fiéis aos nossos afetos de pesquisa, durante a escritura de nosso trabalho nos permitimos a adoção de uma estética de texto mais poética. Ao invés de direcionar nossas observações a uma dimensão lógica, cognitiva ou social, buscamos perseguir a complexidade simbólica experienciada no campo, porque compreendíamos o conhecimento como uma produção estética. Da afetação entre pesquisador e pesquisado constituímos uma vivência de trabalho e sentimos necessário acolhê-la a partir de uma narração que contemplasse as dimensões subjetivas implicadas em tal vivência.

Entretanto, essas implicações que vivenciamos ao longo do processo, muitas vezes, não encontraram no significado literal da palavra o arcabouço para expressar a complexidade e a multiplicidade dos vários sentidos que permearam a relação entre pesquisador e pesquisado. Para superar tal situação, utilizamos recursos metafóricos e

metonímicos de escrita, os quais ambicionaram abrir um campo de possibilidades mais extenso e diverso e, por isso, mais coerente com o caminho que desejávamos.

Tais recursos, ora aproximaram-se mais da linguagem literária ora da acadêmica, na maior parte das vezes uma mescla de ambas, porque entendíamos que para expressar nossas percepções e envolvimento na pesquisa, ao invés de apenas utilizar a língua, mais valia encenar a linguagem – engrenar o saber no rolamento da reflexividade infinita. Tal como Barthes (1978), sentíamos que através da escritura, o saber refletia incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não era mais epistemológico, mas dramático.

Para o autor, o que a escrita literária (ou escritura) coloca à frente não é o real e a fantasia, a objetividade e a subjetividade, o verdadeiro e o belo, mas tão somente lugares diferentes de fala. De acordo com o autor, “segundo o discurso da ciência — ou segundo certo discurso da ciência — o saber é um enunciado; na escritura, ele é uma enunciação” (Barthes, 1978:19).

Explica ele que, na linguística, o enunciado está relacionado ao produto de uma ausência de enunciador, diferente da enunciação que expõe o lugar e a energia do sujeito, muitas vezes a falta deste, que, neste caso, não é sua ausência. A enunciação seria o próprio real da linguagem porque ela reconhece a língua enquanto um “imenso halo de implicações, de efeitos, de repercussões, de voltas, de rodeios, de repentes; ela assume o fazer ouvir um sujeito ao mesmo tempo insistente e insituável, desconhecido e, no entanto, reconhecido” (Barthes, 1978:20).

O que o autor nos aconselha é escrevermos segundo a verdade do desejo – tantas linguagens quantos desejos houver. Seguimos nossa vontade e, algumas vezes, transportamos nosso texto para onde não era esperado, instituindo certa anarquia linguageira – colocando o texto numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas da segurança do discurso acadêmico, distraidamente, rebentaram.

## 2.2 Afetos e implicação na pesquisa

Compreendemos, a partir de Martins (2017), que é preciso considerar uma dimensão da pesquisa que está para além do que os procedimentos metodológicos podem abranger, porque inefável - há momentos em que precisamos retirar inclusive o chinelo de dedo, para sentir o frescor da areia úmida que esvai pelos dedos e provoca cócega ao mesmo tempo em que afunda o pé até cobrir-lhe por inteiro quando então temos um não pé e um não chão – apenas a areia deformada pela pisada – experiência que nos leva para “os caminhos das incertezas e do inacabamento, condições impensáveis na ótica de uma epistemologia tradicional” (Martins, 2017:496).

São elementos da subjetividade que, conforme salientam Martins e Palmiéri (2008), representam os mecanismos através dos quais são constituídos os processos emocionais que emergem na/da relação entre o pesquisador e o pesquisado. Tais processos indicam que nesta relação há implicação, pois os sujeitos envolvidos carregam um contexto sócio-

histórico-cultural que não se deixa em casa, nem se destaca no momento da pesquisa, mas que atuam na produção de conhecimento, sendo parte constituinte e instituinte dela.

Lourau (1993, p.18) já dizia que “o vivido não é um mundo à parte, mas a trama da pesquisa como da formação e de todas as nossas atividades, diurnas ou noturnas”. Desta maneira, podemos pensar que o rompimento com a lógica cartesiana de pesquisa amplia a grandeza da mesma para a unidade do vivido porque “circunscreve o discurso de um sujeito falante, tanto para aquele que se diz pesquisador como para aquele que é olhado como objeto, libertando o homem da sua condição de objeto” (Martins, 2017:496).

No entanto, ainda que compreendamos a necessidade de uma metodologia que aceite as vicissitudes da subjetividade, como tratar a situação de pesquisa? Como referenciar e analisar os dados? Como não cair na tentação da mecanizada tradição da pesquisa – recortando, decompondo, dividindo e reduzindo nossos dados, nossas situações e observações em elementos mais simples?

Ardoino (1995) sugere que cheguemos a unidades de compreensão e acompanhamento dos fenômenos vivos e dinâmicos, tratando-os em sua complexidade e Martins e Palmiéri (2008) esclarecem que essa complexidade não está no objeto que se observa, mas na maneira de se olhar para esse objeto, na maneira como abordamos o fenômeno.

Nosso receio e talvez herança de pensamento e formação cartesiana, era derraparmos em conversa sem valor científico, pois como afirma Gilbert (2001, p. 3), “ao se buscar uma pesquisa de cunho mais qualitativo, nosso processo de coleta e análise de dados pode ser visto como questionável, despojado do rigor necessário à pesquisa científica”.

Diante da preocupação em camuflar nossa implicação afetiva, geralmente preferimos reservar as emoções para prefácio, apêndice ou nem citar – tamanho é o receio de tornarmos o trabalho inadequado, afinal, no percurso histórico da construção do fazer científico, “foi dada muita ênfase aos perigos das emoções e à cautela necessária ao longo do processo de pesquisa” (Gilbert, 2001:7).

Isso porque, de acordo com a autora, na epistemologia ocidental a emoção é vista com desconfiança e até hostilidade a ponto de sermos encorajados a controlar ou mesmo suprimir reações afetivas “mas essa ‘remoção’ das emoções do processo de pesquisa não significa que as emoções não estão presentes nem garante que as emoções ocultas não afetam o processo de pesquisa” (Gilbert, 2001:10). Segundo a autora, se não quisermos ser desonestos a respeito de como os fenômenos foram interpretados, precisamos ser honestos a respeito de nossas emoções e torná-las conhecidas em nosso relato.

Gilbert (2001) sugere que ao invés de evitar as emoções, devemos fazer o uso consciente e inteligente das mesmas em prol de nosso processo de pesquisa. A autora acredita e defende que as emoções contribuem positivamente para o trabalho de pesquisa qualitativa e que o objetivo final desta deveria ser entrar no mundo do outro e enxergar

a vida por meio dos olhos desse outro. Compreendemos que tal exercício não pode ser apenas intelectual, “mas um processo de exploração e descoberta que são sentidos profundamente – ou seja, a pesquisa é experimentada intelectualmente e emocionalmente” (Gilbert, 2001:9).

Nesse sentido, lançamo-nos a uma escritura que aceitasse e revelasse nossos afetos e, para tanto, deixamos fluir um estilo textual mais fluido – mais autêntico.

## 2.3 Análise dos dados – descrição densa

Finalizamos o percurso metodológico esclarecendo a forma como elegemos analisar as percepções e os sentidos que nos afetaram no decurso do trabalho. Para este fim não seguimos uma técnica específica, até porque, como aponta Taquette (2016, p. 525) em qualquer técnica de análise, “a interpretação é a principal ação da pesquisa, está presente em todo o seu processo e constitui a parte essencial da análise”. Para a autora, “durante a coleta de dados a análise já está ocorrendo, diferente dos estudos quantitativos que só a iniciam após a finalização da pesquisa de campo” (Taquette, 2016:525).

Foi o que aconteceu conosco e, por esse motivo, entendíamos ser necessária uma forma de seleção e análise que não isolasse, mas congregasse. Não seria possível falar do todo de forma indiferenciada, porque perderíamos referências temporais importantes para a contextualização das vivências, mas também não poderíamos seguir ordem cronológica, porque deixaríamos escapar a dimensão subjetiva da pesquisa.

Assim, para a descrição das vivências que queríamos destacar, apoiamo-nos na sugestão de descrição densa, referenciada por Geertz (2008), segundo a qual é necessário escolher entre diversas estruturas de significação para então determinar sua importância.

Segundo o autor, o que o etnógrafo (pesquisador) enfrenta é uma “multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (Geertz, 2008:8).

Seguimos nossa pesquisa buscando ler o manuscrito das idosas observadas - inicialmente estranho, “desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (Geertz, 2008:8).

Cientes de que nossas interpretações eram de segunda ou terceira mão, porque não somos ainda idosos e porque falamos por alguém (e de alguém) que reside em um tempo e espaço diverso do nosso, construímos uma ficção em torno do processo de envelhecer, “que não se trata de falácia, mas de uma interpretação possível, por meio de descrições minuciosas, que ao invés de generalizar através dos casos observados, intenta generalizar dentro deles” (Geertz, 2008:18).

Afinal, como o próprio autor conclui “a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa” (Geertz, 2008:20). Isso porque

o autor a considera uma ciência estranha, “cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trémula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto enfocado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta” (idem, 2008:20).

Pensamos que nosso percurso metodológico desdobrado em um estilo de escritura menos formal nos permitiu um aprofundamento nos meandros deste processo, um destrinchar dos movimentos do envelhecer, mas somente daqueles que nos fizeram sentido, que nos comoveram e construíram o enredo de nosso encontro – único.

### 3 I RESULTADO E DISCUSSÃO

A fim de explicitar melhor o estilo e o processo de escritura de nosso trabalho, transcrevemos abaixo parte do texto que se encontra no corpo da revisão de literatura sob a temática de – representações da velhice.

*Meu avô materno faleceu com 75 anos de idade e minha avó materna, dois anos depois, aos 73 anos. Na recordação infantil guardo deles a imagem de ossos frágeis, pele fina e franzida, cabelos inteiramente brancos, passos arrastados, vagarosos e indecisos. Vovô exibia semblante risonho, mas estacado. Para levantar-se da cadeira de balanço carecia amparar-se no braço firme da neta de um lado e na maçaneta redonda da porta da cozinha de outro. Vovó, sempre sisuda, compunha-se de costas arqueadas, cabelos em coque e voz fraca, trêmula, quase sussurro.*

*Lembro-me, com espanto, do dia em que minha prima ligeira ou faceira, por pressa ou jeito menina, puxou a cadeira da vó antes da vó se sentar. A intenção era sentar-se ela, minha prima, mas não derrubar a vó... O fato é que a vó sentou - no vazio e se esborrachou de uma vez só. Foi um alvoroço geral. Minha prima correu para o quarto. Eu achei que a vó tinha morrido e que minha prima morreria em breve, de tanto apanhar. Ninguém morreu aquele dia, mas a vó, porcelana que era, causou grande comoção. Só se falou no ocorrido por meses, anos... Encostar na vó não podia, porque ela era bem velhinha, bem fraquinha, bem, bem... Derrubar a vó nem pensar! E minha prima derrocou.*

*Hoje meu sogro que já beira os 80 anos, senta-se com a neta no chão. Mamãe com 70 experimenta montanha russa e barco “viking”.*

*Os idosos mudaram? Ou as representações sociais que deles fazemos é que foi modificada? Cremos que ambas as respostas são positivas, até porque, nosso pressuposto teórico comprehende as transformações a partir da imbricada relação sujeito/contexto social.*

No trecho acima procuramos evidenciar a linguagem utilizada ao longo de nosso texto de doutorado. Ao discorrer sobre as representações da velhice em diferentes tempos e contextos, fora inevitável trazer meus avós – referências que tenho dos idosos de outrora.

Percebe-se que a linguagem utilizada não segue um rigor acadêmico, justamente pela impossibilidade de dizer deste fato e deste afeto de outra forma que não através de uma

narrativa permeada por elementos simbólicos que melhor descrevessem e aproximassem a situação vivida por mim e as impressões que desejava revelar. Como falar formalmente do dia em que minha prima “puxou a cadeira da vó”? E como desconsiderar tal afeto no momento em que eu escrevia sobre o ideário que se tem dos idosos de ontem e hoje? Seria eu desleal com meu processo de pesquisa e com as análises subjetivas que dele emergiram, uma vez que, ainda que eu não revelasse as emoções, elas estavam presentes e certamente afetavam minhas reflexões.

Ao nos utilizarmos dos recursos metafóricos para dizer da faceirice da menina e da fragilidade da vó, acreditamos ampliar as possibilidades de leitura de nossos dizeres, de nossas interpretações – abrindo múltiplos caminhos de compreensão – mais coerentes com a complexidade da vivência estabelecida entre pesquisador e pesquisa, o que não necessariamente implica em descuido metodológico, ou demérito científico, porque nos esforçamos em articular nossos afetos pessoais com a teoria e com as observações de nosso campo de pesquisa ao longo da escritura de toda a tese. Para exemplificar este movimento, transcrevemos abaixo a continuidade do trecho redigido anteriormente:

*[...] As estudantes pulam, dançam, fazem folia. Para se ter uma ideia, uma professora da UATI, quando foi dar sua primeira aula na turma, “inventou” uma dança com troca de par. Quando a música parava, tinham que correr e trocar de parceira, a mais vagarosa, sobrava. E não é que na primeira corrida as alunas caíram no chão? Uma, depois a outra e assim sucessivamente, lá se foram todas.*

*Ah, se fosse no tempo da vó... Minha amiga podia não apanhar, mas seria despedida de certo, por justíssima causa. Ao contrário de uma catástrofe, as alunas acharam o ocorrido divertidíssimo. Talvez percebam no corpo as mesmas dores e incômodos que vovó sentia, porém, o sentido que se atribui ao fato é diferente de outrora. O que era significado como falta de respeito e indelicadeza, agora assume o sentido de diversão, descontração. Evidente que são situações completamente diferentes, as protagonistas de tais acontecimentos eram neta e vó de um lado e professora e estudantes de outro, os espaços eram familiar versus educacional, entre outras tantas diferenças que não terminaríamos de elencar.*

*Entendemos que diferentes contextos tornam distintas as produções de sentido e seria legítimo analisar cada uma das variáveis na situação da vó e das alunas para compreender suas distintas repercussões. No entanto, o que gostaríamos de ressaltar aqui é um aspecto em especial – o tempo em que aconteceram. Parece que há uma flexibilidade no zelo que se atribuía ao idoso de outrora e ao que se atribui ao idoso de hoje. Aquele de antes - frágil e poupadão, e o de hoje - forte e incitado, o que nos leva a pensar que velhice é um termo impreciso, condicionado a um complexo de relações e contextos.*

*Como concordam diversos autores<sup>2</sup>, a velhice não pode ser aprisionada em padrões*

---

<sup>2</sup> No texto da tese explicitamos e comentamos estes autores. Para o propósito do presente relato de experiência consideramos irrelevante falar dos mesmos.

*biológicos e sociais estereotipados e/ou estagnados, uma vez que os símbolos a ela associados se modificam a depender do tempo, do espaço e das experiências vivenciadas por cada sujeito.*

Da experiência para a teoria, da teoria para a experiência – ambas permeadas pelas observações que se realizava junto às estudantes da UATI – os vários planos a partir dos quais nosso conhecimento se estabelecia.

Conforme apontam Martins e Palmiéri (2008, p. 747) estes vários planos compreendem “as motivações mais profundas do pesquisador (inconscientes?), seus desejos, suas projeções pessoais, suas identificações, sua trajetória pessoal, etc.”. Desta forma, nossa implicação nos fez assumir que o conhecimento que se produzia era intersubjetivo e de acordo com os autores acima - “o conhecimento que se produz vai se estruturando na heterogeneidade implícita, no dinamismo das relações que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado no curso da pesquisa” (Martins & Palmiéri, 2008:747). Pela existência da natureza pessoal e emocional implicadas na pesquisa, nós também nos tornamos “objetos” de observação.

Compreendemos assim a necessidade de reconhecer que “a produção de conhecimento implica um processo de ‘negociação’ entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo” (Martins, 2004:92). Falamos da vó, mas também dissemos das alunas e trouxemos autores que dialogavam com nossas ideias. No entanto, não nos deixamos presos ao formato da escrita acadêmica, mas soltos às reminiscências e às emoções, permitindo que elas comparecessem no texto no momento presente de nossos afetos.

Afinal, foram as emoções (moldadas por nossa experiência de vida) que orientaram nossas interpretações sobre o que experimentamos - emoções derivadas daquilo que nos afetava, porque nos fazia sentido (ou não).

## **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experimentação de uma escritura com maior ousadia de implicação e menor medo de restrição, proporcionou a constituição de um texto em que as palavras não foram “concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, mas lançadas como explosões, vibrações, maquinarias, sabores” (Barthes, 1978:20). Por meio da linguagem literária, nosso saber de mundo possibilitou a reflexão sobre o saber acadêmico (e vice-versa) porque nos situou em lugares diferentes de fala – ora da pesquisadora, ora da neta, ora da professora.

Diferente da produção de um enunciado destituído de enunciador, buscamos construir um texto em que a enunciação revelasse, sem segredos, nossa posição e vibração, para tanto, foi necessário o rebentar das travas a fim de alcançar e aceitar a dimensão da pesquisa para além de procedimentos metodológicos – aquela das incertezas e do inacabamento.

Ao nos inscrevermos implicados na pesquisa e sem ordem rígida, experimentamos o sabor das experiências, o que demandou uma linguagem que nos acolhesse enquanto pesquisadores e escritores e cujo ingrediente indispensável fosse o sal das palavras – porque entendemos, como Barthes (1978, p.21), que é “esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo”.

Diante disto, compreendemos que a apropriação do conhecimento não foi uma observação passiva, mas atividade perceptiva em que a substância foi o próprio movimento do observado ou este em movimento. Nesse encontro intersubjetivo, houve dimensões não diretamente relacionadas aos aspectos teóricos ou metodológicos, mas circunscritas pela ordem do psíquico, do desejo, da vontade, que implicaram afetos nem sempre “dizíveis em nosso cotidiano acadêmico, mas que emergem durante a construção do conhecimento” (Martins, 2017:496).

O resultado foi um texto que não somente descreve e interpreta o observado, mas que se observa, se inscreve e busca contemplar a unidade do vivido - tecido de toda pesquisa.

Finalmente, acreditamos que nossa vivência ajuda a pensar a escrita acadêmica na direção da originalidade, da singularidade e da honestidade do pesquisador- o que entendemos ser um ganho tanto científico quanto social, especialmente porque contempla o conhecimento enquanto um agradável e significativo encontro entre afeto, conhecimento e poesia – verdadeira festa do saber.

## REFERÊNCIAS

- Ardoino, J.; Barbier, R. & Just-Desprairies, F. (1998) Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 50-72.
- Ardoino, J. (1995) Multiréferentielle (analyse). In: \_\_\_\_\_. *Le directeur et l'intelligence de l'organization: Repères et notes de lectura*, p. 7-9.
- Barthes, R. (1978) *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiólogia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix.
- Benjamin, W. (1994) O narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, p.197-221.
- Geertz, C. (2008) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gilbert, K. R. (2001) Introduction: why are we interested in emotions? In: \_\_\_\_\_. (ed.) *The Emotional Nature of Qualitative Research*. Inovations of Psychology. CRC Press, p. 3-17.
- Lourau, R. (1983). Genèse du concept d'implication, *Pour*, n. 88, p. 12-18.

Martins, J. B. (2017) Análise institucional e a questão da implicação, *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 488-499, jan. 2017. Recuperado em 08 fev. 2018 de <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/11442/12655>>.

Martins, J.B. & Palmiéri, M. W. A. R. (2008) Possibilidades e desafios da produção científica no campo da psicologia: algumas reflexões, *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 743-752.

Martins, J.B. (2004) Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais, *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p.85-94.

Taquette, S. R. (2016) Análise de dados de pesquisa qualitativa em saúde, *Investigação qualitativa em saúde*, v.2, 2016. Recuperado em 19 mai. 2018 de <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/790>>.

# CAPÍTULO 2

## “NINGUÉM NUNCA FICARÁ ENTRE”: A DINÂMICA E ESTRUTURA DA PSICOSE EM BATES MOTEL

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 25/05/2021

**Débora Maria Biesek**

Universidade Comunitária da Região de  
Chapecó

Chapecó – Santa Catarina

<http://lattes.cnpq.br/4501675316490429>

**Samanta Antoniazzi**

Universidade Comunitária da Região de  
Chapecó

Chapecó – Santa Catarina

<http://lattes.cnpq.br/1873954878218652>

**RESUMO:** Este trabalho é uma revisão bibliográfica que consiste numa busca pelos materiais já existentes que falam sobre a estruturação psíquica da psicose, utilizando-se como instrumento de análise, o filme *Psicose* (1960) e o seriado televisivo *Bates Motel* (2013). Como objetivo, propõe-se explanar sobre a estrutura e a dinâmica psicótica promovendo uma revisão crítica da teoria psicanalítica sobre a estrutura e de que forma é observada a psicose no cinema sob o olhar do espectador. No filme, inicialmente conhecemos Marion, seus afetos e desafetos e logo na metade do filme somos testemunhas oculares de seu assassinato. O espectador conhece o local do crime e como foi cometido, vivenciando junto à Norman Bates, os receios do descobrimento e um dado estranhamento. No seriado televisivo, conhecemos o início da trajetória de Norman, o

que influenciou alguns de seus atos e o receio em se separar de sua mãe, Norma. O elemento em comum que será analisado é a impossibilidade de um “entre” do filho com sua mãe, a relação especular entre ambos. Nos psicóticos, principalmente em Norman, o indivíduo não foi atravessado pela castração. Para que isso pudesse ocorrer é necessária a inscrição do significante Nome-do-Pai, a lei no qual coloca o filho em sua posição e não em ser um eterno falo materno. Pode-se observar que Norman ficou preso ao tempo do duplo, vivenciado com sua mãe; não superou o Estadio do Espelho fadado a ser o falo e suas ações homicidas pela sua mãe internalizada transmitindo ao espectador um certo estranhamento demonstram a foracção do significante Nome-do-Pai, é um indivíduo que não lhe foi permitido passar a desejar, permanecendo na pulsão, no instinto, usando seus complexos primitivos nos momentos frustrantes, sendo esta uma das causas da estranheza em quem observa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Édipo. Estranho. Psicose.

**“NOBODY WILL EVER COME BETWEEN”: THE DYNAMICS AND STRUCTURE OF PSYCHOSIS AT BATES MOTEL**

**ABSTRACT:** This work is a bibliographical review that consists of a search for the existing materials that talk about the psychic structuring of the psychosis, using as an instrument of analysis, the film *Psycho* (1960) and the television series *Bates Motel* (2013). As an objective, it is proposed to explain psychotic structure and dynamics by promoting a critical review of psychoanalytic theory about structure and how psychosis is

observed in cinema under the viewer's eye. In the film, we first met Marion, his affections and dislikes, and soon in the middle of the movie we are eyewitnesses to his murder. The viewer knows the crime scene and how it was committed, living together with Norman Bates, the fears of discovery and a certain strangeness. In the television series, we know the beginning of Norman's career, which influenced some of his actions and the fear of separating from his mother, Norma. The element in common that will be analyzed is the impossibility of a "between" the child with his mother, the specular relationship between the two. In psychotics, especially in Norman, the individual was not crossed by castration. For this to occur, it is necessary to inscribe the Significant Name-of-Father, the law in which he places the child in his position and not in being an eternal maternal phallus. It can be seen that Norman was stuck in the time of the double, experienced with his mother; did not overcome the Stage of the Mirror destined to be the phallus and his homicidal actions by his internalized mother transmitting to the spectator a certain strangeness demonstrate the forbidding of the Significant Name-of-the-Father, is an individual that was not allowed to happen to desire, remaining in the instinct, using its primitive complexes in frustrating moments, this being one of the causes of the strangeness in which it observes.

**KEYWORDS:** Oedipus. Psychosis. Weird.

## 1 | INTRODUÇÃO

O termo psicose, segundo Maciel (2008), é utilizado pela psiquiatria denominando doença mental desde 1845. Durante este período, assinala a autora, que houve distintas manifestações clínicas. Para Freud (1924), a psicose articula-se como uma defesa frente a uma realidade intolerável. Ou seja, na psicose, o Eu volta-se aos empregos do Id, afastando a parte da realidade que para o sujeito é excruciente.

Pode-se afirmar que a psicose é uma revolta do Id que não pretende ser submetido pela realidade. Mesmo assim, a parte da realidade rejeitada pelo Id constantemente procura se manifestar ao mundo psíquico e a dinâmica da psicose procura renega-la e substituí-la ou construí-la (FREUD, 1924).

No entanto, a psicose não é uma total reconstrução ou negação da realidade, pois o trabalho de reconfiguração se utiliza dos traços mnêmicos, as representações e os princípios representantes da realidade no mundo psíquico. Nesta dinâmica, a realidade é continuamente enriquecida e a cada nova percepção, assimilada e acomodada. A alucinação acontece quando essas percepções procuram de forma radical se colocar em concordância com a realidade. Quando estas alucinações e delírios são intensos e causam muito desconforto mental, desencadeando, segundo Freud (1924, p. 129) "fortes reações de medo", revela que essa reconstrução da realidade se executa sobre ímpetos em discrepancia. Isto caracteriza que na psicose é a pulsão o representante na realidade, impedindo uma reconstrução mais satisfatória (FREUD, 1924).

O filme de Alfred Hitchcock (1960) e o seriado televisivo de Anthony Cipriano (2013) nos questionam sobre a dinâmica e a estrutura da psicose, será a partir das cenas que a

teoria psicanalítica será interrogada sobre esta temática. Pretende-se esboçar ao longo do trabalho a dinâmica da psicose e como ela é visualizada pelos demais através do cinema pelo espectador seguindo a teoria psicanalítica.

O método utilizado foi uma revisão bibliográfica, que conforme Gil (2002) é uma busca pelos materiais já existentes que falam sobre a temática, neste caso, da psicose.

O uso destas obras cinematográficas fora inspirado na busca de Freud em utilizar-se das obras literárias, na mitologia, nas bibliografias (caso de Schereber), para melhor argumentar sua teoria.

## 2 | ESTRUTURA E DINÂMICA PSICÓTICA DE PERSONALIDADE

Em 1913/14 Freud cria um mito que será estruturante da noção de gozo e interdição. Segundo o mito freudiano, havia uma sociedade em que existia um único pai e este pai era o único que poderia desposar todas as mulheres ali presentes. Certo dia, os outros homens, fortemente frustrados e impacientes por terem seus prazeres suprimidos e ameaçados pela possibilidade desse pai mata-los se assim optasse, juntam-se contra o pai, o matam e comem da sua carne, pondo fim à existência da horda paterna.

Com o canibalismo, estes homens identificam-se com o pai ao incorporarem suas forças no ato de comer. Estes homens sentem ambivalência, pois o pai era amado e também era odiado pelo seu despotismo. Como pontua Freud (1914), esta ambivalência está na gênese do sentimento de culpa. Agora, como marca a leitura de Elfakir (2008), há uma falta comum, não é mais um pai vivo, algo concreto que impõe a lei, mas o significante subjetivo de cada homem que se descobre irmão e irmã. Procuram salvar a aliança dentro do clã pertencente, renunciam ao gozo sexual entre os irmãos instituindo a regra fundamental: proibição do incesto, criada a partir do parricídio.

O mito freudiano, compondo o assassinato do pai e a interdição de que alguém venha a ocupar o seu lugar, tornou-se fundamental na psicanálise para pensar as diferentes formas de estruturação psíquica. No presente escrito, é a psicose que está em questão. Nesta direção, Elfakir (2008) marca que o psicótico observa esse pai como um impostor, ele não se une aos demais no sentido da falta comum (pai morto), para ele, não há o sentimento de culpa pelo ato parricida, consequente a isto, não há renúncia do gozo, ou seja, o sujeito psicótico não recebe a herança edípica.

Freud (1924/1976) discorre que na psicose, há uma recusa dessa realidade, do novo que desse mundo externo possa surgir. Com essa recusa, seu mundo interno é esvaziado, sem importância. O psicanalista enfatiza que o mundo interno é uma cópia do mundo externo, ou seja, a função é representar internamente a realidade de fora. Na psicose, o Ego, de forma onipotente, cria esses dois mundos, construídos a partir dos desejos do Id, que na realidade externa, nem todos os desejos e impulsos do Id são permitidos.

As alucinações, na psicose, surgem para dar conta de todas as percepções da

realidade, formadas sobre os traços mnêmicos, as representações, os juízos, de forma que a realidade externa é representada conforme a realidade interna. Estando o sujeito vivo, o contato e as relações com o mundo externo sempre ocorrerão. Estas alucinações, delírios, podem causar muito desconforto, dor e medo. A reconstrução da realidade ocorre sobre forças em constante oposição. O que faz o sujeito delirar, alucinar, são defesas atuando contra as representações externas rejeitadas querendo se colocar novamente no mundo psíquico (FREUD, 1924/1976).

Ao ler a obra de Schereber: “Memórias de um Paciente dos Nervos”, Freud (1913) aponta alguns mecanismos pertencentes à psicose; através da paranoia, com delírios de perseguição, o presidente Schereber repele seu desejo homossexual, e esta operação dá-se devido a retirada do investimento libidinal nos objetos externos, retornados para si. Desta forma, continua Freud (1913), houve um desligamento geral da libido, ocasionando uma catástrofe das questões anteriormente sublimadas por Schereber.

A ausência do investimento libidinal nos objetos externos permanece com este investimento libidinal ao Eu - este comportamento de contemplação, carícias, um trato do corpo muito valorizado para benefício próprio da plena satisfação sexual -, Freud (1914) denominou de Narcisismo; no entanto, Freud complementa afirmando que mesmo o indivíduo investindo libidinalmente nele mesmo e não em objetos externos a si, não ficou suspensa a relação erótica com outras pessoas e/ou coisas.

Quanto à quantidade dos objetos sexuais, Freud (1914) afirma que o ser humano tem originalmente dois: ele mesmo e a pessoa que o cuida (mãe, em grande parte), isto é o narcisismo primário, que pode ser dominante na escolha objetal de cada um; esta escolha é aberta, pode haver preferência no investimento libidinal em seu Eu ou no objeto.

É fundamental que os pais superestimem seus bebês. Para este momento narcísico, Freud (1914) ressalta que: “o comovente amor dos pais, no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascidos que, na sua transformação em amor objetal, revela inequivocamente sua antiga natureza” (p. 63).

Conforme é este investimento libidinal narcísico dos pais ao bebê, poderá haver dificuldades no desenvolvimento psíquico desta criança, demarcando sua estrutura de personalidade e/ou até mesmo patologias da personalidade. No mesmo texto em que Freud marca o Eu também se investindo de libido e o narcisismo como parte estruturante de um Eu – o Eu Ideal -, há a marca da necessidade de um segundo tempo deste Eu – o Ideal de Eu. O Ideal de Eu implica uma ausência, uma renúncia ao ideal e concomitante busca de ideais. É a marca da alteridade, da diferença. É a marca da castração. No entanto, Maya (2018) relata que o indivíduo pode rejeitar “a castração antes mesmo de haver julgamento sobre a realidade dela” (p.83).

Para haver investimento no objeto é necessário que exista a inscrição de uma falta, marca da castração. No momento em que há a castração é propiciado ao sujeito a oportunidade de sair de uma posição passiva e ser ativa nos investimentos libidinais

(MAIA, 2018).

Maya (2018) traz o quanto pode ficar prejudicado o caminho do desenvolvimento do indivíduo e resultar no surgimento da psicose quando se torna falha a função simbólica proveniente de Édipo e da relação mãe-filho: “o drama da loucura encontra-se na incapacidade de o sujeito lidar com o universo simbólico” (p. 88).

A imersão na compreensão desta estrutura é visualizada nas obras de Lacan, com vários escritos e conceitos de fenômenos que ocorrem na psicose. Lacan (1999) denominou, portanto, de significante Nome-do-Pai uma qualidade do pai que se situa a nível simbólico, ocorre em todas as culturas, mas não depende dela, “é uma necessidade da cadeia significante” (p. 187). No psicótico há a ausência da simbolização dessa qualidade que é lei. Conforme disse Elfakir (2008, p.168): “Não há ancoragem fálica enquanto ponto de estofo, como organização centralizada pelo psicótico de seu saber e de seu gozo”.

O modo com que será significada a falta, ou seja, terá o significante Nome-do-Pai inscrito, depende de como foi a relação deste indivíduo ainda bebê com sua mãe. Tótoli e Marcos (2014) denotam que a criança manifesta estar sujeita ao desejo da mãe, da primeira simbolização da mãe, mesmo que esta esteja submetida ao pai. Significa estar passiva ao investimento libidinal narcísico pela mãe, inicialmente necessário para que futuramente este indivíduo esteja apto a investir fora dele mesmo. Conforme o desenvolvimento saudável, a criança começa a desvincular sua dependência do desejo materno e alguma coisa se funda subjetivada. Isso consiste em colocar a mãe como um ser que pode estar ausente ou presente. As complicações surgirão devido a essa primeira simbolização, de forma que é necessário mais que essa primeira “simbolização primordial da mãe, que vai e vem, lhe dá, necessita de um “algo mais”, de um objeto de desejo, do falo” (p. 260).

O pai é o portador da lei, “o proibidor do objeto que é a mãe” (LACAN, 1999, p.193). A função do pai, primordialmente neste momento, o Nome-do-Pai, é proibir o incesto. “É por intervir no terceiro tempo como aquele que tem o falo e não que o é que se pode produzir a báscula que reinstaura a instância do falo como objeto desejado da mãe e não mais apenas como objeto do qual o pai pode privar” (p. 200). Ou seja, o pai pode dar à mãe o que ela deseja porque ele tem e não o é; sendo isso a saída do Édipo, terceiro tempo marcado pela instauração do Ideal de Eu.

Com isso, observa-se a importância da presença da função paterna, afinal, o desenlace favorável ou não do complexo de Édipo circunda em torno de três esquemas: a castração, a frustração e a privação. Os autores Tótoli e Marcos (2014) definem esses três conceitos: a castração é um corte simbólico, uma falta imaginária; é a imposição do pai que ameaça a criança em seu imaginário. O segundo conceito é consequência deste primeiro; com a castração, o sujeito fica frustrado da posse de sua mãe, ela é direito do pai e não da criança, a ameaça é real. A mãe é a mediadora da lei, mas quem a sustenta e a executa é o pai. E o terceiro conceito é o da privação, esta se coloca disponível para a criança aceitar ou recusar a privação materna, ser ou não ser o falo da mãe (CÔRTES e FERRARI, 2010),

mas estando a criança castrada e frustrada pelo pai, ela tende a identificar-se com ele, o detentor da lei e do falo, esta identificação leva a formação do Ideal do Eu.

A foracclusão anteriormente citada é vista por Lacan como um mecanismo presente na psicose. Para Freud (1924/1976) a psicose é uma defesa contra as imposições do Id sobre a realidade externa, recusando-a; Lacan desenvolve esta definição nomeando de foracclusão; desta forma, como marcam Gonçalves e Teixeira (2015), o Nome-do-Pai não foi inscrito no sujeito, não impondo a barra do desejo da mãe. Essa não inscrição do representante da lei advém da foracclusão.

Ao foraccluir o significante Nome-do-Pai, o falo não foi simbolizado; Meyer (2008) ressalta uma ausência da significação fálica, manifestada através do vazio na referenciação sexual, surgindo como consequência disto, ideias delirantes diretamente ligadas à sexualidade e ao corpo; com esses efeitos, arrisca-se em afirmar que o sujeito psicótico é aquele que não consegue simbolizar, leva as situações “ao pé da letra”.

Não à toa os estudos de Lacan, autor que se utilizou da linguística para trabalhar os conceitos psicanalíticos, tenha se aprofundado no estudo da psicose. Lacan (1992) percebe que a linguagem é a condição do inconsciente e “o inconsciente permite situar o desejo” (p. 43). Lacan pontua que o discurso do psicótico é um discurso do gozo, de forma que este sujeito está sempre em busca do gozo no lugar do Outro, porque esse gozo precisa que seja repetido, ou seja, que aja um retorno do gozo; esta busca torna-se repetitiva, se inscrevendo essas ações em uma dialética do gozo, dirigindo contra a própria vida.

Lacan (1992) faz uma analogia, situando o sujeito psicótico na linguagem e não no discurso, porque o discurso significa estar em uma relação de troca com um Outro, e não submisso ao desejo do Outro. Estar no discurso requer simbolização e inscrição do significante. Como marca Meyer (2008), é compreensível observar o motivo que leva muitos sujeitos psicóticos a estarem à margem da sociedade, pois o que falam são conteúdos não compartilhados socialmente.

Observa-se a grande relevância da relação do sujeito com as pulsões, para além do significante. Em síntese, percebe-se que para se constituir como sujeito, o ser inicialmente inclina-se para ser o desejo e, em seguida, mostram a ele que ele não é o desejo e, posteriormente, torna-se desejo e deseja; a isto, observa-se a importância da mediação das figuras parentais frente à pulsão do sujeito para que este processo possa ocorrer.

Freud e Lacan concordam ao analisar que o que depende para o sujeito consinta e inscreva-se na ordem simbólica é o lugar ocupado por ele com relação ao desejo da mãe. Com isso, pode-se perceber e Costa (2016) dá ênfase ao qual o pai possui a função de intervir de forma simbólica, transcendendo a parte biológica, que represente a lei e a faça ser cumprida. Dito de outra forma, a função paterna é de extrema importância para o psiquismo da criança simbolizar que ela é outro ser e não é obrigada a ser o sujeito do gozo da mãe.

A relação do psicótico com os demais, ou como diz Lacan, do campo do Outro,

inicialmente é especular, imaginária, pois não há uma barreira simbólica. Maciel (2008) discorre que a partir do momento em que o sujeito psicótico não consegue se relacionar com o Outro, ou o perdeu, este Outro ficará em seu imaginário. Neste sentido, como refere Maya (2018), estando no imaginário, o psicótico experimenta-se como um objeto de gozo ilimitado, muito diferente do gozo fálico.

A partir do que foi exposto, será realizado uma leitura da teoria psicanalítica sobre a estruturação psíquica com enfoque na psicose do seriado Bates Motel, de Anthony Cipriano (2013). A partir da leitura que será realizada, será possível observar a relação especular com o Outro, a ausência de uma barreira, a imaturidade psíquica que não dá vazão para viver no simbólico, a falta do enfrentamento de situações recorrendo às alucinações. Também será utilizado o texto freudiano sobre o estranho (1919), na tentativa de melhor compreender o que nos dá essa impressão quando estamos no papel de espectador.

### **3 I SOBRE AS OBRAS CINEMATOGRÁFICAS: O FILME PSICOSE E O SERIADO BATES MOTEL**

O conceito e a dinâmica da psicose podem ser visualizados no filme: Psicose de Alfred Hitchcock (1960) sendo uma trama em que inicialmente Marion Crane, apaixonada pelo seu namorado, acaba roubando seu chefe para poder se casar e ter uma vida digna. Assustada e perseguida pela sua própria consciência do delito cometido, ela troca seu carro e devido à chuva, procura abrigo em um hotel em uma estrada abandonada, este é o Bates Motel. Lá ela é atendida pelo gerente, o jovem Norman Bates, que muito atencioso lhe oferece um lanche. Ambos conversam sobre situações de forma indireta sobre a vida de cada um, e uma sugestão de Marion, deixa Norman enfurecido.

Marion pensa em seus atos, se arrepende, e decide tomar um banho. Norman a espia por um furo na parede. Enquanto Marion toma seu banho, alguém entra no banheiro e a esfaqueia até a morte. Quando Norman vê Marion sem vida, procura limpar o ambiente; em casa, briga com sua mãe.

Com o desaparecimento de Marion, há investigações que recaem nas redondezas do Bates Motel. Norman, muito simpático, se contradiz nas informações, tornando-se suspeito. Por fim, se descobre que a mãe de Norman está morta há muitos anos e que ele guarda seu esqueleto consigo.

Em 2013, foi lançado o seriado Bates Motel de Anthony Cipriano na intenção de contar a história antes do filme de Hitchcock, mas com as situações de vida da contemporaneidade, assim, Norman e Norma decidem se mudar para recomeçarem suas vidas após a morte do pai de Norman. Na tentativa de recomeçar, muitas surpresas desagradáveis envolvem os dois: estupros, brigas entre traficantes, corrupção policial, homicídios.

Norman e Norma são muito próximos. Norma regulariza os romances de Norman. O ciúme é muito explícito na trama. Norman começa a ter apagões, e após acordar destes, tragédias ocorreram. Norma procura afastar seu filho de tudo e todos até que ela decide

internar Norman. Enquanto ele está internado, Norma se casa.

Norman não suporta ver sua mãe com outro homem. A partir de um surto, ele tenta suicídio ao mesmo tempo em que mata sua mãe. Norman não aceita o fato, rouba o cadáver de sua mãe. Em alguns momentos de tensão, ele se veste e age conforme sua mãe, mantendo-a, dessa forma, viva.

Após a análise da obra, algumas cenas chamaram atenção sob a luz da teoria psicanalítica. São três cenas, as quais o elemento em comum que será analisado é a impossibilidade de um “entre” do filho com sua mãe, a relação especular entre ambos.

Assim como o protagonista não distingue quem ele é de sua mãe, o espectador, em algumas cenas, principalmente as selecionadas, encontra-se num estranhamento em não compreender quem é que está em cena: Norma ou Norman?

### **3.1 Na primeira cena selecionada - Morte da Bradley**

Norman estava preso no porão da casa, pois dizia que iria fugir com Bradley. A cena selecionada inicia com Bradley no volante e Norman ao seu lado, como passageiro. A iluminação da cena é sombria, como se estivesse preparando o espectador para algo. Norman se vira para Bradley e diz: “minha mãe quer falar com você”. Bradley, sem entender e virando o rosto para Norman e para a estrada à frente, diz: “o que está falando?”. Norman diz: “encoste”. Bradley, invertendo olhares entre a estrada e à Norman, questiona: “O quê? Norman!”. Norman havia colocado a mão no volante e o puxado, tirando o carro da estrada. Norman: “você achou que conseguiria tirar Norman de mim...”. Na cena, a câmera filma partes da frente do carro, os personagens inicialmente não aparecem, somente quando a câmera para de girar da esquerda para a direita aparece o rosto de Norman, olhando para Bradley de cima para baixo, terminando sua frase: “...com essa imagem de gatinha sexy?”.

Há o corte para Bradley, ofegante e sem entender, pergunta: “o que você está falando?”. Há o corte para Norman, somente metade de seu rosto é iluminado, movimentando a cabeça, ele diz: “Não, Bradley, não banque a boba para mim” – ele sorri – “eu praticamente inventei isso”, completa Norman e abre a porta do carro. Há o corte, a câmera filma atrás do carro, mostrando os movimentos de Norman saindo de dentro do carro, fechando a porta, caminhando por trás do carro, quando Norman está na parte de trás, mesmo a imagem escurecida, há o zoom junto com um tom do som da cena mais forte, na saída do zoom, a imagem é de Norma, caminhando em direção à porta de Bradley e forçando a porta para abrir.

Após algumas tentativas fracassadas de Bradley de se defender, ela, fugindo, acaba tropeçando e caindo. Norma, que está logo atrás de Bradley, vai pra cima dela. Há o corte, a câmera está distante, filmando Bradley caída, Norma em cima dela e a grande árvore logo atrás das duas, testemunhando a cena. Ao redor da árvore, há pedras que a circundam.

Norma tenta segurar Bradley que tenta fugir, Norma diz: “o que você estava pensando?” – e bate a cabeça de Bradley em uma pedra. É possível ouvir o som da cabeça

na pedra. Há o corte, a câmera está um pouco distante das duas, permitindo a filmagem de Norma por cima de Bradley, as pedras que circundam a árvore e no qual Norma bate a cabeça de Bradley e o carro logo atrás, iluminando a cena com os faróis. Neste ângulo, Norma bate a cabeça de Bradley na rocha duas vezes, na terceira vez, há o corte da cena, mudando o ângulo para o perfil de Norma, ela continua batendo a cabeça de Bradley na pedra. Norma, diz num ritmo entre as batidas da cabeça de Bradley: “ninguém nunca ficará entre...” – há o corte, o ângulo filma por cima de Norma agredindo Bradley e se aproxima. Mais um corte, o ângulo filma próximo à cabeça de Bradley sendo batida na pedra e Norman termina: “... mim e meu filho”; Norman afasta suas mãos da cabeça de Bradley, a câmera segue o movimento dos braços com sangue se afastando da cabeça já sem vida, a câmera sobe e filma Norman, ofegante, olhando para Bradley, ele pergunta: “mãe, o que você fez?”.

A motivação de Norma assassinar Bradley parece semelhante ao assassinato de Marion (do filme), ambas estão no lugar de estrangeiro dessa relação. É a questão da entrada de um terceiro, que, ao aproximar-se de Norman, necessita ser aniquilada, é o momento em que é solicitado a ser um sujeito desejante, entretanto pela maturidade fálica (o sujeito é pulsão), por não poder viver com outra pessoa além de sua mãe, a mesma soluciona a questão (na alucinação), matando a jovem que o convidava a ser um adulto, a desejar e a ser responsável por suas escolhas, visto que no fim da cena, Norman culpa a sua mãe pela morte de Bradley, deixando em evidência a imaturidade do personagem. Assim como no filme, no qual não soube aceitar uma opinião contrária à sua, soluciona essa questão com um assassinato.

### **3.2 Segunda cena selecionada - Tentativa de filicídio**

A câmera enquadra Norman de perfil, na pia da cozinha buscando água, pois seu irmão, Dylan, havia conversado para que ele continuasse a tomar os medicamentos, inclusive, comprou para ele. Norman, com seu olhar fixo, fala: “por favor, fique fora disso, mãe” – há o corte para Dylan, sentado à mesa, seu olhar em direção à Norman é de preocupação. Norman continua: “eu só quero falar com ele, Norman” e Norman se vira em direção à Dylan. A câmera corta, o enquadramento filma Norman, terminando de se virar e encostando-se à pia com um copo de água na mão e medicamentos na outra. O ângulo da filmagem é da posição de Dylan, Norman (Norma) diz: “Dylan” Norman suavemente se movimenta e caminha em direção à mesa e continua: “sei que suas intenções são boas...”. Norman se aproxima mais e senta-se à mesa, o ângulo do enquadramento é de baixo para cima, no nível de Dylan – Norman (Norma) com lágrimas pelo rosto continua: “porque sempre foram boas...” – corte para Dylan, que observa e escuta: “e você pode não acreditar em mim, mas eu tenho muito orgulho de você” – corte para Norman que continua: “eu te amo...”. Corte para Dylan que ouve: “mas infelizmente...” – corte para Norman, que continua: “eu só posso ser mãe de verdade de uma pessoa...” – corte para Dylan, que engole a seco e continua ouvindo: “então, embora eu te ame muito...” – corte para Norman

continuando seu monólogo: “e isso me dói... você está atrapalhando”. Norman ataca Dylan com o copo que estava segurando, Dylan cai no chão desacordado. Após uns períodos da cena em que mostra a luta entre Norman e sua mãe, há o corte para Dylan, que agora acordado, com a mão na testa onde foi golpeado, observa a cena. Há o corte para o que Dylan observa: Norman deitado em cima da mesa se mexendo agitadamente, se virando, agitando as pernas e braços, derrubando o que ainda tinha na mesa.

Esta cena com a da morte de Bradley, percebe-se que não há distinção de sexo, confirmado a sexualidade pré genital e mostra a impossibilidade de triangulação, pois Dylan, seu irmão, solicitava também atenção dele e de sua mãe, ou seja, por muitas vezes entrou como o terceiro nesta relação. Em suas tentativas de entrada, foi renegado, excluído. A negação do terceiro ali presente foi tamanha que houve a tentativa de assassinar o próprio irmão. Em defesa dessa realidade insuportável ocorre novamente a alucinação de ser a própria mãe na tentativa de filicídio.

### **3.3 Terceira cena selecionada - Diálogo com o Barman**

Na trama, há pequenas situações em que Norman procura enfrentar suas pulsões, enfrentar sua mãe, no entanto, fracassa quase sempre, mesmo ela estando morta e então ele acaba sendo levado pelas suas pulsões, tomando atitudes imaturas. Em uma das discussões causadas por Norman estar interessado em uma mulher que não é sua mãe, Norma acaba “fugindo” dele, indo para um bar próximo.

Norman entra no bar, há um barman ilustrando copos, Norman senta e pede: “Bourbon. Puro.” O barman atende ao seu pedido, enquanto ele prepara o drink, Norman olha ao redor, no momento que o barman lhe entrega a bebida há o corte para uma mão pegando o copo, a câmera sobe e através do reflexo do espelho observa-se Norma bebendo o drink solicitado. Há o corte, a câmera filma Norman, de frente, terminando de engolir seu primeiro gole. “Como sua noite está indo?” – pergunta o barman; Norman olha para ele e responde: “bem, está indo”.

Instantaneamente, no mesmo quadrante, é Norma, olhando para baixo, respirando fundo e falando: “só estou cansada do meu trabalho” e olha em direção ao barman, ele diz: “eu entendo”. Há o corte para o barman que continua seu serviço, ele pergunta sem olhar para a pessoa à sua frente: “o que você faz?”. Há o corte para Norman, que olhando em direção ao barman, abre a boca para responder e instantaneamente é Norma que responde: “eu cuido de uma pessoa com problemas mentais”. Da mesma forma, Norman aparece e escuta o barman: “uau...” há o corte para o barman que continua: “esse é um trabalho difícil”; “não é difícil” – responde a voz de Norman. Há o corte para Norma, que olhando para o lado, a câmera levemente se aproxima de seu rosto e ela diz: “e eu não... eu não acho que ele gosta mais tanto de mim. Torna o trabalho muito mais difícil. Eu penso, por que estou fazendo isso?”. Instantaneamente é Norman que continua a fala: “satisfação pessoal? Passo muito tempo sozinho ou o tirando de problemas que ele cria...”. Agora é

Norma, que continua: “por não me ouvir. Sabe e... eu não gosto de ter que fazer essas coisas”. Novamente de forma instantânea é Norman: “está me afetando”. Norman olha para o lado mais atrás, e continua dizendo: “preciso sair mais. Ver pessoas de verdade. Vou ter que começar a diminuir meu horário” finaliza olhando em direção ao barman e sorri. O barman diz enquanto a câmera continua em Norman: “admiro que faça esse trabalho”. Há o corte para o barman, ele continua: “tenho certeza que é muito importante para o cara de quem cuida. Mesmo que ele não consiga articular”. Há o corte para Norma, que pensativa olha para o lado e diz: “não consegue” e volta a olhar em direção ao barman. Instantaneamente é Norman, que diz: “não ultimamente”.

Na troca constante na cena em que eles (Norman+Norma) estão conversando com o Barman, fica em evidencia a realidade externa se colocando mais forte, por Norman ser um sujeito da pulsão, esta “ativa” a mãe de dentro dele para evitar esta realidade insuportável, realidade esta que se mostra quando outra pessoa procura investir nele libidinalmente e ele precisa escolher: continuar sendo o falo de sua mãe ou ser um sujeito desejante.

Há um espelhamento entre mãe e filho a tal ponto em que não se sabe qual está em cena. Em Lacan (1998), encontramos uma teoria que define o início de uma existência através do desejo do outro. Em o Estadio do Espelho, ressalta o período em que a criança se identifica com um corpo integrado, período que causa transformações no sujeito por ele assumir uma imagem onde um Eu se precipita. Na cena, é Norman quem entra no bar, mas a partir do momento em que sua imagem reflete no espelho atrás do Barman, não é mais ele e sim sua mãe quem nos é dado a ver. Starke (2017, p. 59) coloca: “o que vemos no espelho não somos somente nós, mas uma visão idealizada do que poderemos vir a ser”. No espelho de Norman é Norma quem toma forma: é no seu jeito de vestir, andar, agir, conversar e julgar, muito explícito no próprio nome.

Quando Lacan (1998) fala do Estadio do Espelho fica posto que Norman não superou este tempo, pois para o psicanalista, este Estadio é a gênese das identificações secundárias que levará o sujeito a organizar sua libido, psiquicamente e como um organismo na realidade.

Norma não dava espaço à Norman se desenvolver como um sujeito fora dela, com seu individual, suas características próprias; ambos viveram intensamente no duplo, conforme denominado por Freud, ou ainda, a partir do viés de Lacan, Norman e Norma não superaram o Estadio do Espelho, ficando explícito, nas alucinações de Norman, em que ele é sua mãe, que ele age como sua mãe – ele age sua mãe.

Percebe-se que Norman ainda está aprisionado ao que Freud denominou Eu Ideal, não podendo deslizar para um segundo tempo de ser um sujeito desejante. Ao defrontar-se com alguém que pudesse vir a desejar, é acionado – via alucinação - pela mãe que barra sua possibilidade de investir. Não podia constituir seus objetos numa equivalência abstrata, pois era um sujeito pulsional, não do desejo, ainda preso no Estadio do Espelho descrito por Lacan (1998).

São muitas cenas que trazem estranheza ao espectador, inclusive essas três cenas selecionadas para a análise. Essa estranheza é oriunda dos complexos reprimidos do ser humano, é um retorno das situações infantis recalcadas, pois para Freud (1919), o estranho é aquilo que é proveniente do segredo, algo secreto, assustador, ou seja, da mesma forma que Norman age após a “morte” de sua mãe: é algo conhecido, mas que é secreto e assustador ao vir à tona.

Freud (1919) explica essa duplicidade de Norman como uma defesa contra a extinção. O duplo auxilia na ideia da imortalidade, quando o Eu está frágil. Neste caso de Norman e Norma, as situações em que o espectador vê o duplo, observa a divisão, são em momentos de extrema angústia para a personagem: a morte de Bradley em que há pulsões que demandam algo incompatível frente à sua imaturidade, em contrapartida, “abandonar” sua mãe; a distância física da mãe em que mentalmente isso não existe (ela está morta, mas não para ele, ela existe e não o permite viver sua sexualidade); a ameaça do irmão descobrir sobre sua mãe e realmente entrar como um terceiro nesta relação. Freud ainda diz que de início, o duplo é uma defesa contra a mortalidade, mas após um determinado período, é uma grande ameaça que anuncia a finitude. Como pode ser observado no filme e no seriado, Norman deixa de viver em seu corpo, local em que sua mãe passa a viver e comandar.

O que Freud (1919) diz sobre a temática do estranho parece estar se referindo à estas cenas em que há a estranheza das mudanças de Norman para Norma, causando estranheza aos demais personagens e ao público, quando participa da primeira cena (morte de Bradley), dessa forma:

a qualidade de estranheza só pode advir do fato de o ‘duplo’ ser uma criação que data de um estádio mental muito primitivo, há muito superado - incidentalmente, um estádio em que o ‘duplo’ tinha um aspecto mais amistoso. O ‘duplo’ converteu-se num objeto de terror, tal como após o colapso da religião, os deuses se transformam em demônios (FREUD, 1919, p.286).

Para Norman não há estranheza. Ela fica destinada àqueles que em algum momento foram de alguma forma atravessados pela castração. E é nesse sentido que Psicose e Bates Motel tornam-se produções perturbadoras. No escuro do cinema, das casas, nos é dado a ver o horror de permanecer alienado ao desejo do outro.

## 4 | CONCLUSÃO

A partir do que foi exposto, pode-se observar que o estranhamento não ocorre em Norman e somente de forma tardia ocorre em sua mãe, momento em que ela resolve buscar ajuda. No seriado, observamos que os demais personagens já haviam sinalizado essa ligação no mínimo estranha entre os dois. As personagens que se colocavam para romper com esse estranho, esse duplo, solicitando algo que Norman não tinha maturidade em dar, eram ameaçadas e mortas pela mãe em Norman.

Percebe-se o quanto Norman depende de sua mãe, de ser o desejo dela, ser o filho ideal, portanto, essa dependência impedia o espaço para um terceiro, para ele amadurecer, desejar. E quem assim se colocasse corria risco de vida, não da parte dele, mas da parte da mãe internalizada nele; afinal, ele é um bom garoto, homicídios não compõe o que é ser bom.

Assim como Freud (1919) escreveu, esse duplo foi vivido por Norman de forma tão intensa que levou à finitude de sua mãe e à sua própria, não somente uma finitude fisiológica, mas a finitude de ser um sujeito que atua, que deseja, que é.

Com isso posto, pode-se concluir que o que faltou em Norman foi a castração efetiva, para se tornar um sujeito e o sujeito é aquele que deseja, pois assim como colocou Hausen (2013), é a partir da castração que há a lei constitutiva do sujeito se colocando na cultura existente. Estando na cultura, o estranho sendo aquilo que é secreto e assustador fica reservado ao escuro do cinema e ao colorido de nossos sonhos, em certa medida, ele sempre estará, todos somos compostos em duplicitade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. ALBERTI, S. A questão da procriação feminina na estrutura psicótica. **Rev. Trivium Estudos Interd.** p.269-285, Rio de Janeiro, 2015.

CIPRIANO, A. **Bates Motel**. Universal Studios, Los Angeles, 2013.

CÔRTEZ, C;A. FERRARI, I;F. Resumo de Dissertação: A Psicose como uma escolha de uma posição subjetiva: da “escolha da neurose” em Freud à estrutura e os modos de gozo em Lacan. **Rev. Psicologia em Revista**, p. 215-220. Belo Horizonte, 2010.

COSTA, C;A;R. Do fenômeno à estrutura, da estrutura à domesticação do gozo: os recursos da “foraclusão estrita”. **Rev. Tempo Psicanalítico**, p. 25-46. Rio de Janeiro, 2016.

ELFAKIR, A. Exclusão, posição subjetiva e laço social: o “pousse-au-dehors” na psicose. **Rev. Arquivos Brasileiros de Psicologia**, p. 163-171. França, 2008.

FREUD, S. **Neurose e Psicose**. Ed. Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 19), Imago. Rio de Janeiro, 1923.

\_\_\_\_\_. **A Perda da Realidade na Neurose e na Psicose**. Ed. Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 19), Imago. Rio de Janeiro, 1924.

\_\_\_\_\_. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos**. Ed. Imago, (Vol. 17), Rio de Janeiro, 1919.

\_\_\_\_\_. (2014). **Para uma introdução ao narcisismo**. In Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre (Org.) Para uma introdução ao narcisismo: reflexos e reflexões (C. P. T. Flores, trad., pp. 29-81) Porto Alegre: IPSDP. (Trabalho original publicado em 1914)

\_\_\_\_\_. **O caso Schereber, artigos sobre técnica e outros trabalhos.** (Vol. 12). Ed. Standart, Rio de Janeiro, 1913.

GAMA, V;C. BASTOS, A. A Feminização na Psicose: Empuxo – à – Mulher e Erotomania. **Rev. Psicologia Clínica**, p. 141-156. Rio de Janeiro, 2010.

GONÇALVES, S; F. TEIXEIRA, A;M;R. Da Paranoia do Conhecimento à Psicose: Uma Travessia Teórica no Texto de Lacan. **Rev. Ágora**, p. 101-113. Rio de Janeiro, 2015.

HAUSEN, D;C. **Cinema e Psicanálise**. O Conceito de Castração em Transversal. Ed. Movimento, Ed. 2. Porto Alegre, 2013.

HITCHCOCK, A. **Psicose**. Paramount Pictures, Califórnia, 1960.

LACAN, J. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Zahar. Rio de Janeiro, 1999.

MACIEL, V;S. A Transferência no tratamento da psicose. **Rev. Mental**, p.31-40. Barbacena, 2008.

MARTINS, K;P;H. OLIVEIRA, D;P. PEIXOTO, M;C;L. A Cortina Rasgada: O Cinema de Alfred Hitchcock e a Teoria da Imagem em Sigmund Freud. **Rev. Psicologia Clínica**, p. 161-175. Rio de Janeiro, 2014.

MAYA, L. O. T. Sobre a (des)estruturação psicótica e a Psicose de Norman Bates. **Rev. Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre**. p. 79-97. Porto Alegre, 2018.

MEYER, G;R. Algumas considerações sobre o sujeito na psicose. **Rev. Ágora**, p. 299-312, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, F. Desejo e Pulsão em Psicose, de Hitchcock. **Rev. Viso – Cadernos de Estética Aplicada**, p.116-127. Rio de Janeiro, 2013.

STARKE, P. **Identidade e Cinema: Uma Análise sobre o Processo de Identificação do Espectador na obra de Alfred Hitchcock**. Dissertação. Ponta Grossa, 2017.

TÓTOLI, F;C. MARCOS, C;M. Dois Paradigmas da Psicose no Ensino de Lacan. **Rev. Subjetividades**, p. 257-265. Fortaleza, 2014

# CAPÍTULO 3

## DEPRESSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Data de aceite: 01/07/2021

**Mylena Menezes de França**  
<http://lattes.cnpq.br/7712380189574088>

**Ivana Suely Paiva Bezerra de Mello**  
<http://lattes.cnpq.br/5085913131028774>

**Silvana Barbosa Mendes Lacerda**  
<http://lattes.cnpq.br/2365640272877795>

**Elvira Daniel Rezende**  
<http://lattes.cnpq.br/8847779666291167>

**RESUMO:** O presente artigo teve como objetivo fazer um levantamento teórico sobre a depressão e suas vicissitudes na contemporaneidade. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica através de artigos publicados entre os anos de 1993 a 2017, selecionado nas plataformas do PEPsi e SCIELOS, obras completas de Freud e autores relevantes da psicanálise da atualidade que versam sobre a temática. Compreendemos que a depressão incide prioritariamente na área médica e psicológica. O termo depressão pode estar relacionado tanto para uma alteração de humor, como a tristeza, ou listada como sintomas característicos de um específico transtorno de humor. Ao analisarmos a evolução de nossa sociedade, percebemos que a chegada da indústria fez com que o sujeito se preocupasse mais em atender as exigências cada vez mais alta no campo profissional a fim de que pudesse alcançar um bom status, conduzindo-o a um enorme dispêndio de energia psíquica desproporcional aos ganhos obtidas. A

Organização Mundial de Saúde (OMS, 2017), considera a depressão como um problema de saúde pública, mais de 350 milhões de pessoas no mundo sofrem de depressão e alerta que não é uma problemática que diz respeito apenas aos profissionais da saúde mental, tendo em vista que atualmente não são suficientes para atender a demanda que cresce cada dia mais, situação que passa a exigir o atendimento de médicos com outras especialidades. Abordada como a doença da sociedade moderna, a depressão tem particularidades que podem se traduzir em uma patologia grave ou apenas mais um sintoma do sujeito diante de uma situação real de vida. O que se observa hoje é uma nova concepção do luto e da depressão, adaptadas ao novo sujeito deste século. Um sujeito com inúmeras possibilidades, mas perdido, desamparado e que não sabe do que é preciso para ser suprido. Um sujeito que necessita ter um narcisismo mantido e nutrido para que haja equilíbrio e estabilização das ansiedades e dos desejos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Depressão, Sociedade, Contemporaneidade.

**ABSTRACT:** The present article aimed to make a theoretical survey about depression and its vicissitudes in contemporary times. Therefore, a bibliographic research was carried out through articles published between the years 1993 to 2017, selected on the platforms of PEPsi and SCIELOS, complete works by Freud and relevant authors of current psychoanalysis that deal with the theme. We understand that depression primarily affects the medical and psychological areas. The term depression can be related to

either a mood change, such as sadness, or listed as characteristic symptoms of a specific mood disorder. When analyzing the evolution of our society, we realized that the arrival of the industry made the subject to be more concerned with meeting the increasingly high demands in the professional field so that he could reach a good status, leading him to a huge expenditure of psychic energy disproportionate to the gains obtained. The World Health Organization (WHO, 2017), considers depression as a public health problem, more than 350 million people worldwide suffer from depression and warns that it is not a problem that concerns only mental health professionals, having in view that currently they are not enough to meet the demand that grows more and more, a situation that now requires the assistance of doctors with other specialties. Approached as the disease of modern society, depression has particularities that can translate into a serious pathology or just another symptom of the subject in the face of a real life situation. What is observed today is a new conception of mourning and depression, adapted to the new subject of this century. A guy with countless possibilities, but lost, helpless and who doesn't know what it takes to be supplied. A subject who needs to have a maintained and nourished narcissism so that there is balance and stabilization of anxieties and desires.

**KEYWORDS:** Depression, Society, Contemporaneity.

## INTRODUÇÃO

Costuma-se dizer que alguém está depressivo quando se encontra triste. Mas, nem sempre esse sentimento significa depressão.

Podemos apresentar tristeza por vários motivos, sem tornar esse sentimento em estado depressivo. Acreditamos que o sujeito da atualidade, está inserido numa sociedade onde não há lugar para dor ou sofrimento, todos precisam apresentar felicidade e esconder angústia ou tristeza. Enfim, temos que ser felizes a qualquer custo.

As pessoas cada vez mais evitam o contato com a falta, o vazio, a ausência e com a própria depressão. O ritmo cotidiano nos faz muito parecidos com o coelho em *Alice no país das maravilhas*, estimulando intensamente atividade pseudoprodutiva, que organiza e ordena para um mundo aparentemente sem abismos.

Atualmente, o convívio social provoca muitas tensões, desde as relações para a concretização profissional, como também nos relacionamentos interpessoais. As pessoas são confrontadas a perseguirem duras realidades tais como: realizações financeiras, status, beleza, juventude, etc. E assim, o sujeito da contemporaneidade torna-se cada vez mais predisposto a viver experiências de sucessos, e cada vez menos preparado emocionalmente para enfrentar e superar os insucessos e fracasso, deixando-os psiquicamente vulneráveis a sentimentos de insatisfação, frustração, perdas e culpas, na medida em que seus ideais não se concretizam. Essas experiências negativas são sentidas de forma tão profundas que conduz a pessoa facilmente ao desenvolvimento de estados de desânimo, tristeza e apatia.

Em sociedades anteriores percebia-se que o mal estar vivido pelo sujeito centrava-se na excessiva necessidade de segurança em detrimento ao prazer (ROUDINESCO 1998).

Hoje em dia, buscamos sensações e experiências cada vez mais intensas e carregadas de muita emoção. A liberdade individual e sua consequente corrida pelo prazer imediato estão hipervalorizada. Infelizmente, o que se observa é que a felicidade tão almejada não é atingida (VIEIRA, 2016).

Os estudos apontam que a depressão se tornou o mal maior da sociedade contemporânea. É interessante observar que a maioria dos estudiosos desse tema são extremamente críticos em relação a esta sociedade industrializada, alegando que ela vem provocando um sério empobrecimento emocional e ético dos indivíduos, produzindo pessoas frágeis a fracassos, colapsos psíquicos provocando o sofrimento psíquico manifestando atualmente sob a forma de depressão. (ROUDINESCO, 2000; BIRMAN, 2007; BERLINCK, 2008; EDLER, 2008; KEHL, 2009).

De acordo com Kehl (2009) o indivíduo culpa-se por se entristecer, entristece-se por se culpar e nesse ciclo repetido que a depressão se intensifica enquanto *pathos* evidenciando um sintoma social. Desta forma, o sujeito culpa-se por não atender a demanda de uma cultura que exige ganancia, produtividade, felicidade onde o infortúnio não é bem-vindo, logo é lançado à margem do social, pois sua apatia não é bem quista na contemporaneidade (VIEIRA, 2016).

A compreensão atual de entendermos a depressão incide prioritariamente na área médica e psicológica. O termo depressão pode ser usado de várias maneiras desde a uma alteração do humor (tristeza) como sofrimento a situações ou eventos existências a um específico transtorno de humor.

## DEPRESSÃO UM PERCURSO

Etimologicamente a palavra “depressão” deriva do latim *de* (baixar) e *premere* (pressionar), isto é, *deprimere* que, literalmente significa “pressão baixa”. Acreditamos que a história da depressão se confunde com a história do pensamento ocidental. Mas, esse termo sofreu muitas mudanças desde seu surgimento até a nossa atualidade (RODRIGUES, 2000); (SOLOMON, 2014).

Podemos iniciar dizendo que a depressão é um fenômeno presente na humanidade desde os tempos mais antigos iniciando em VI a.C. Verifica-se que o “pai da medicina”, Hipócrates, descreveu que o comportamento depressivo seria governado por quatro níveis relativos de humores (líquidos): bile negra, bile amarela, fleuma e sangue, e que a melancolia seria uma intoxicação do cérebro pela bile negra (mela – negro e cholis – bile). ( HOLMES 2001; CÓRDAS 2002).

Observa-se na Bíblia, Saul como um homem atormentado no I Livro de Samuel no Antigo Testamento e nos escritos de Homero no século VIII refere-se ao suicídio de Ájax na obra de Ilíada. Esse momento da história da depressão é marcado por personagens que apresentaram muito sofrimento, dor, autoacusação e culpa conduzindo para desfechos

trágicos (KAPLAN, 2002; FINAZZI, 2003; GALVAN 2006).

Na Idade Média, o melancólico tinha o humor governado através da astrologia, mais precisamente a Saturno, que seria o astro regente do melancólico. Além disso, havia uma crença que essas alterações do humor estavam relacionadas a algum tipo de genialidade (FINAZZI, 2003).

Ao adentrarmos na era moderna, verificamos um período de transição destacado pelo Renascimento, Reforma Protestante, Contrarreforma (Reforma Católica) e o Iluminismo. Desta forma, foram redefinidas as ideias sobre política, sociedade, natureza e essencialmente sobre o homem (BAUMAN, 1998,2001).

Fruto da vida moderna, a neurastenia foi considerada, como a doença de uma nova época, advindas da indústria e das grandes cidades. Neurastenia é a primeira doença considerada como fruto de problemas na própria estrutura social. Vários autores como Charcot, Freud, Janet, Ribot, entre outros, se debruçaram sobre a doença e consideraram que o princípio básico que dirige a neurastenia seria baseado na crença de que algo vindo do exterior provoca uma reação patológica, sem haver necessidade de se recorrer a nenhum fator endógeno para dar conta de um comportamento mórbido. (EHRENBERG, 1998)

O termo neurastenia foi inventado em 1869 por George Beard, sendo definido como um esgotamento nervoso devido a mudanças sociais. Assim, a tese de degenerescência saiu abalada no tocante que, o distúrbio mental implica sempre numa lesão orgânica: o fator social destaca-se como causa mais importante (ZORZANELLI, 2010).

Kraft- Ebing, em 1895, observou que as mudanças ocorridas numa sociedade industrializada provocariam maiores cobranças no campo profissional a alcançar um bom *status*, assim, levaria a um enorme dispêndio de energia psíquica desproporcional aos ganhos obtidos (KRAFFT-EBING 2009).

Com o advento da medicina no século XVIII, surge um estudo mais elaborado sobre as perturbações mentais. No entanto, é no final do século XVIII que a melancolia é exprimida como “o grande sintoma do tédio destilado pela velha sociedade” e no século XIX que a melancolia é instaurada como verdadeira doença mental (ROUDINESCO, 2000).

No século XIX, o termo depressão começa a surgir vigorosamente nos dicionários médicos, sendo amplamente difundido e aceito deixando a melancolia, num lugar de menor prestígio.

Igualmente, verifica-se que no século XIX e início do século XX, as alterações psíquicas passam a ser vistas diferentes, destacando-se os estudos de Sigmund Freud e Karl Abraham que se dedicaram a descrever e classificar a depressão como transtorno afetivo e também de seus aspectos neuroquímico, psicossociais e genéticos (STONE, 1999).

## O QUE É DEPRESSÃO?

A depressão é a alteração afetiva mais estudada e falada na atualidade, seu diagnóstico é complexo, pois envolve uma compreensão da dimensão subjetiva (SOLOMON, 2014). Classificada como um transtorno de humor, ela decompõe os caráteres do sujeito e conduz de forma distorcida a percepção sobre si mesmo, portanto, é comum que pessoas próximas daquelas com depressão esperem que elas se recomponham rapidamente, sobretudo, em uma sociedade sem espaço para lamúrias (SOLOMON, 2014). A pessoa deprimida enxerga suas problemáticas de forma dramática e por vezes sem saída.

Abordada como a doença da sociedade moderna, a depressão tem particularidades que podem se traduzir em uma patologia grave ou apenas mais um sintoma do sujeito diante de uma situação real de vida.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), no Brasil existem 11 milhões de pessoas com depressão. (Pains, 2017) a coloca como a quarta doença contemporânea mais frequente e alerta que, nos próximos anos, a tendência é que ela venha a ocupar o segundo lugar.

Acredita-se, que no ano de 2030, a depressão será a doença mais comum do planeta, sendo posicionada à frente do câncer e de algumas doenças infecciosas. Provavelmente, essa estatística ainda pode ser bem maior, já que se refere apenas aos casos que procuram algum tipo de atendimento, seja psiquiátrico, clínico ou psicológico.

Mesmo diante de dados alarmantes, a depressão ainda é um tabu na nossa sociedade, mas, porque as pessoas não falam abertamente sobre esse assunto.

A doença, não deixa marcas aparentes, os sintomas iniciais por vezes são confundidos com uma tristeza normal, e podem passar despercebidos, por isso a importância de conhecer as características da depressão, pois, é impossível de ser diagnosticada por exames laboratoriais e de imagem.

Muitos fatores estão relacionados ao desenvolvimento dos sintomas, existe uma combinação de contextos que podem predispor a pessoa a um estado depressivo, entre eles podemos citar: classe social, perdas de ente queridos ou pessoas importantes, perda de status, emprego, além de condições sócios demográficos (estado civil, sexo e idade).

Por outro lado, pode-se discorrer acerca do transtorno depressivo, considerado como subtipo da depressão observada da ordem mais severa (BARLOW; DURAND, 2015). Normalmente, um transtorno representado por sintomas distintos com, no mínimo, duas semanas de duração, envolvendo: presença de humor deprimido e/ou perda de prazer ou interesse, somado à presença de alguns ou todos os seguintes sintomas: alteração do sono, alteração do peso e do comportamento alimentar, alteração psicomotora, fadiga ou perda de energia, prejuízo das funções cognitivas, sentimento de menos-valia ou sentimento excessivo de culpa e ideação suicida (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Pode, também, ser conceituada como sofrimento psíquico que se manifesta sob

forma de depressão, tristeza e apatia que atingem o corpo e a alma (BOWLBY, J. 1993). Em geral decorre de qualquer estado que desorganize o pensamento, inclusive a perda (BERLINCK, L. 2008). Outros fatores somam-se ao sofrimento psíquico alterando a afetividade e a percepção da realidade traduzida pela depressão ou euforia.

Na depressão, o tempo se fecha e a letargia pode durar muitos anos, e se manifestar pela insensibilização sensorial correspondendo a uma parada, imobilidade, captura e fixidez do corpo, em suas variadas formas, podendo até se manifestar por uma agitação motora e irritabilidade, como ocorre em crianças deprimidas. A inanimação, então, nem sempre é do corpo, mas também da sensorialidade, ou melhor, da condição vegetativa-vital (FEDIDA 2002).

Para compreendermos mais claramente a questão da depressão, podemos defini-la, de acordo com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional das Doenças – CID-10, determinada pela Organização Mundial de Saúde – OMS (2017), as alterações de humor encontradas nos transtornos acima citados são normalmente acompanhadas de uma alteração no nível global de atividade e a maioria dos sintomas é secundária ou facilmente compreendida no contexto de tais alterações. Estas podem ou não estar vinculadas a eventos estressantes, conseguindo aparecer em qualquer faixa etária. Além disso, verifica-se que é responsável por altos custos de tratamento, diretos e indiretos, e produz grandes prejuízos para o indivíduo e para a sociedade devido à sua natureza crônica, alta morbidade e mortalidade.

O CID-10 apresenta como transtornos de humor que, podem ser definidos nas seguintes categorias: episódio maníaco, transtorno afetivo bipolar, episódio depressivo, transtornos persistentes do humor, outros transtornos do humor e transtornos do humor não especificado. Essas categorias, supracitadas, são subdivididas com a finalidade de auxiliar no diagnóstico do paciente. A distinção entre os graus de gravidade ainda é um problema, pois os três graus de classificação estipulados pela CID-10 denominados leve, moderado e grave foram especificados, porque muitos clínicos desejam tê-los disponíveis (DSM-IV, 2002).

No mesmo CID-10, verificamos que a depressão ou episódio depressivo se caracteriza principalmente pelo sofrimento causado pelo humor deprimido, perda de interesse e prazer, bem como redução da energia, levando a uma fadigabilidade aumentada e atividade diminuída. Também, são encontrados sintomas tais como: concentração, atenção e autoconfiança reduzidas, baixa estima, ideias de culpa, inutilidade, visões desoladas e pessimistas de futuro, ideias ou atos auto lesivos, suicídio, sono perturbado e apetite diminuído.

A síndrome depressiva tem merecida atenção na medida em que são observadas em alta frequência mundial. Nos Estados Unidos, observou-se que a incidência de depressão alcança em média 7,8% da população geral. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2017), considera a depressão como um problema de saúde pública e aponta que mais de

350 milhões de pessoas no mundo sofrem de depressão, alertando inclusive que não é uma problemática que diz respeito apenas ao psiquiatra e o psicólogo, mas aos médicos em geral, visto que o número de psiquiatras ativos não é suficiente para atender a alta demanda de pacientes que precisam de ajuda. Consideramos que por ser um problema de saúde pública, direta ou indiretamente, diz respeito a todos os profissionais de saúde, em especial, aos da área de saúde mental.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade de São Paulo denominada “São Paulo Megacity”, o Brasil lidera, entre os países em desenvolvimento, o ranking mundial de prevalência da depressão. Foi constatado que 18% dos participantes apresentaram depressão (ABELHA 2014).

Assim, verifica-se que diante do aumento do número de casos em todo o mundo, a depressão vem sendo considerada uma verdadeira epidemia. A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Psiquiátrica Americana (APA) estão ampliando esforços para aperfeiçoar os métodos diagnósticos de todos os profissionais da área da saúde a fim de detectar e prevenir o aparecimento de novos casos, bem como desenvolver estratégias eficazes de tratamento.

Apesar dos esforços para desenvolver mecanismos mais eficazes de prevenção e tratamento, ainda, observamos que muitos pacientes não são diagnosticados e tratados adequadamente prejudicando assim, a qualidade de vida das pessoas que sofrem com esse mal, implicando cronificação e complicações inerentes ao quadro.

## DEPRESSÃO E CONTEMPORANEIDADE

Na contemporaneidade, a depressão é uma doença de difícil diagnóstico por envolver uma compreensão da dimensão subjetiva (SOLOMON, 2014). Considerada por muitos, um estado quase inimaginável e não aceito nem muito menos entendido por quem não tenha experenciado tal situação, logo, é normal ser cobrado pelos que estão perto, uma melhora rápida, principalmente, em uma sociedade sem espaço para pessoas tristes ou infelizes (SOLOMON, 2014).

Poderíamos denominar como falta de sentido, angústia, vazio, insegurança e uma série de outras manifestações que revelam a sensação de insuficiência vividas, as quais a pessoa sucumbe, onde revela-se a impotência, a passividade e a dependência do outro para enfrentar ou superar tais estados.

Diversas justificativas já foram apontadas para explicar a ocorrência desses estados depressivos, tais como: fatores relacionados à magia, através da qual as alterações de humor são atribuídas à ação maléfica de espíritos, à religiosidade, onde Deus, independente da forma de manifestação ou instituição religiosa, seria o responsável pelo que acontece com o sujeito e explicações orgânicas, as quais datam desde Hipócrates (PRINGENT, 2005).

Na depressão, as cores esmaecem, preto e cinza é o que advém das cores. No lugar dos bons cheiros predominam o mau cheiro que exalam de um corpo sem força até mesmo para o banho diário, os sons ficam diminuídos e podem até desaparecer. A alimentação e o processo digestivo ficam danificados e o corpo pesado se arrasta. Os movimentos corporais ficam lentos, e sem forças. Assim, o ser em si entra num estado de desinvestimento consigo mesmo e com o mundo nada importa a não ser a paralisia que o estado lhe faz viver (MOREIRA, J. O. 2008).

Sabemos que a subjetividade é concebida a partir das experiências, das vivências, e dos determinantes sociais e biológicos. Portanto, os sintomas das alterações afetivas variam de acordo com as vivências de felicidade e/ ou tristeza e dependem da subjetividade de cada um, a qual é constituída em uma realidade existencial de cada pessoa. Dependendo das internalizações psíquicas realizadas ao longo da vida, o sujeito determinará os meios que enfrentará sua realidade, seja com tristeza ou felicidade.

A presença de sintomas depressivos varia muito entre as pessoas, e podem ser intermitentes ou contínuas, tendo duração de horas ou de um dia inteiro, persistindo por semanas, meses ou anos.

Não se pode, portanto, dizer que a depressão é apenas uma dor passageira por ocasião das perdas, fracassos, frustrações, dentre outras ocorrências das quais o ser humano nem sempre pode evitar. O estado em que o sujeito se encontra, repercute no cotidiano pessoal e afetam os relacionamentos principalmente no âmbito familiar. Vale ressaltar que também podem afetar a capacidade de enfrentamento das situações que exigem tomadas de decisões (ABELHA, 2014).

A psicologia e a psicanálise não restringem o diagnóstico apenas em classificar sintomas. Da utilização da proposta dos manuais decorrem lacunas para se fechar diagnósticos, além de que não se é viável avaliar um sujeito desconsiderando sua subjetividade.

Fala-se de uma patologia moderna onde o viver em sociedade apesar de tantas tecnologias e abundâncias econômicas não são suficientes para evitar a depressão. Além do mais a longevidade também traz consigo as doenças associadas à idade.

Afinal, estamos cada vez mais solitários, famílias se modificando por novos valores e apelos incessantes, mudanças de hábitos nas relações sociais e necessidade de atender a todos esses apelos.

A psicanálise pós-freudiana afirma que a depressão é um estado que pode se manifestar em qualquer estrutura como são a neurose, a perversão e a psicose (FÈDIDA 1999). Atualmente, observamos a depressão relacionada ao fracasso do sujeito frente a uma sociedade narcísica e do espetáculo e de excessos que sobressaem levando-o isolamento melancólico diante do mundo, se contrapõe a estética da *performance*, estimulada pelo discurso social vigente (BIRMAN, 2012).

Freud em seu artigo “Luto e Melancolia” de 1917 propõe uma diferenciação entre

sintomas depressivos que estão presente no luto e na melancolia. Afirmamos que no luto, o sujeito apresenta uma sensação de perda considerada normal e esperada. Para Freud, o luto está relacionado a reação à perda de um ente querido, a perda de algo abstrato que ocupou o lugar deste ente. Considerada uma perda consciente onde deverá ser enfrentada a dura realidade do que foi perdido e não voltará mais.

Assim sendo, podemos entender o luto como uma “depressão normal” quando há uma limitação do tempo. Caso prolonga-se por um tempo demasiadamente longo, pode se tornar uma vivência, prejudicial à vida do sujeito podendo desencadear melancolia, dependendo da estrutura psíquica daquele que faz o trabalho do luto.

Já na melancolia é entendida com estados semelhantes ao enlutado, todavia, diferente da perda do luto normal, aqui o sujeito tenta anular a perda se identificando com o (objeto amado) perdido. Nessa circunstância, o sujeito pode estar consciente de *quem* ele perdeu, (já que frequentemente a melancolia é desencadeada pela perda de um ente querido) mas, não tem notícia do *que* ele perdeu. Um componente constitucional deve contribuir para a formação dos sintomas, porque as mesmas causas podem produzir luto em alguns indivíduos e, outros, melancolia (FREUD 1917).

A dor psíquica, vivenciada pela perda fará com que o sujeito viva essa dor sentida na própria existência atacando-se com autorrecriminações e autoacusações. Assim, o estado melancólico se estenderá a uma condição de desânimo profundamente doloroso, com cessação do interesse pelo mundo exterior, perda da capacidade de amar, inibição de todas as funções e diminuição do amor próprio (FREUD 1917).

Há, portanto, depressão na melancolia. Porém, enquanto a primeira pode ser vista como estado, a segunda pode ser caracterizada por um conflito intrapsíquico implicando o sujeito na culpa. Enquanto a depressão é um estado de luto muito primitivo, manifestando-se sem culpa, a melancolia é neurose composta de conflito, culpa e depressão.

Kübler-Ross (2008), acredita que o sujeito enlutado transite por fases entre negação e aceitação; concreto e simbólico, durante a situação depressiva e, por isso, não conseguem lidar com perdas cotidianas, ficando sempre em estado de angústia. Frente a esse sofrimento não encontram forma de suportar a exposição da perda, não as tornam consciente e, nem tão pouco ressignificam a dor enfrentada no dia a dia.

De acordo com Birma (2001) isolamento melancólico advém de sua incapacidade de atender e identificar-se com um estilo de vida demandado por uma ideologia predominantemente de aparências, se sentem a margem de um estilo forjado no cenário social.

As pessoas acometidas pela depressão tendem sob qualquer circunstância estressante, ampliar de forma desproporcional situações de enfrentamento, levando-as a intenso sofrimento e com baixa capacidade de resolução. Com base nessas experiências negativas, tendem a se isolar. Além disso, a baixa energia acometida pela depressão provoca ainda, falta de interesse em tudo que tenha que desempenhar (ESTEVES; GALVAN2006).

O novo sujeito deste século demonstra uma nova concepção de luto e depressão, pois a forma de viver amparada apenas no aqui e agora, lhe faz perder a conexão do passado com o futuro. Diante dessa dificuldade de vinculação, encontra-se perdido e desamparado, não sabendo como suprir os vazios deixados por realidades do atual, e sem compreender o que lhe falta, surgem os desequilíbrios gerando instabilidades, ansiedades e depressão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerada a doença do século, observamos a sociedade vivenciar o “boom” da depressão, que diante de nossas urgências diárias e a dificuldade em lidar com as frustrações, vem se tornando a companheira inseparável de nosso existir no tempo, adentrando a vida, através da dor de nossos limites, acompanhando o trabalho normal do luto até a depressão melancólica.

Acreditamos que todo sujeito seja constituído através de sua subjetividade, isto é, cada um possui seu próprio campo subjetivo configurado através de suas vivências e dos determinantes sociais e biológicos, desta forma, os sintomas de felicidade ou tristeza dependem de sua subjetividade que tem suas raízes na relação primordial, objetais (CAMOM 2003).

De acordo com Kristeva (2002), o sujeito na atualidade é um ser narcisista, que utiliza esse mecanismo como suporte para as frustrações que surgem constantemente no decorrer da existência, ajudando, a suportar viver, num mundo onde tudo estará ao seu alcance. Vivemos no momento do individualismo e de uma subjetividade empobrecida (ROUDINESCO, 2000; FEDIDA, 2002).

A depressão como luto, é percebida na sociedade como um sinal que torna o sujeito como um ser incapacitado para exercer as suas funções anteriores e o conduz a se enlutar, de maneira que viva sem rumo, pois entra no estado de perda e luto paralisado por não atender o que se espera dele sendo enquadrado dentro das patologias. Verifica-se, assim, que o sujeito da contemporaneidade tem dificuldade de subjetivar as suas próprias experiências, favorecendo a existência do vazio de significados e referencial idendificatório.

O sujeito, da atualidade, apresenta diferentes formas de responder ao discurso social. É plausível entender uma mudança na atitude que os sujeitos ocupam hoje do que, épocas anteriores. Ao se posicionar frente ao mundo tentam desatar as ligações que os mantenham nas tradições e à cultura em que estão inseridos, não compreendendo que, como sujeitos da cultura, inexoravelmente seremos influenciados pelo contexto cultural que nos cerca.

## REFERÊNCIAS

- ABELHA, Lúcia. Depressão, uma questão de saúde pública. *Cad. saúde colet.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 223, set. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-462X2014000300223&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2014000300223&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- American Psychiatric Association *Manual diagnóstico e estatístico de Saúde Mental - DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARLOW, DAVID H.; DURAND, V. MARK. *Psicopatologia: uma abordagem integrada*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- BAUMAN, ZO *mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_, Z *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERLINCK, L. C. *Melancolia: rastros de dor e de perda*. São Paulo: Humanistas: Associação de Acompanhamento Terapêutico, 2008.
- BIRMAN, J. *O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- \_\_\_\_\_, Laços e desenlaces na contemporaneidade. *Jornal de Psicanálise*. 40(72), 47-62, 2007.
- BOWLBY, J. *Tristeza e Depressão. Apego e Perda*. Vol. 3. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CAMON, V. A. A. *Temas Existenciais em Psicoterapia*. São Paulo: Thompson, 2003.
- CÓRDAS TA. Depressão: da bile negra aos neuro transmissores, uma introdução histórica. São Paulo: Lemos; 2002.
- DSM-IV.. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- EDLER, S. *Luto e melancolia: à sombra do espetáculo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- ESTEVES FERNANDA CAVALCANTE , GALVAN ALDA LUIZA .Depressão numa contextualização contemporânea Aletheia, n.24, p.127-135, jul./dez. 2006.
- EHRENBERG, A. *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob, 1998.
- FÉDIDA, P. *Dos benefícios da Depressão. Elogio da Psicoterapia*. São Paulo: Escuta, 2002.
- FREUD, S. "Luto e melancolia". In: \_\_\_\_\_. Sigmund Freud Obras Completas. v. 12. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Trabalho original publicado em 1917).
- FINAZZI, M. E. P. (2003). *Breve Histórico sobre a Depressão*. Disponível: <http://www.campsmed.br/artigos/depressao.htm> (Acessado em: 21 /03/2021).

HOLMES, D. S. *Psicologia dos Transtornos Mentais*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Editora. 2001.

KAPLAN, H. I., SADOCK, B. J., GREBB, J.A. *Compêndio de Psiquiatria. Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas,2002.

KEHL, M. R. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo. 2009.

KRISTEVA, J. *As Novas Doenças da Alma*. Rio de Janeiro: Rocco,2002.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer:** O que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MOREIRA, J. O. Da melancolia dos dias cinzentos à depressão das noites sem fim. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 32-39,2008

Organização Mundial da Saúde (2017a, 30 de março). *Com depressão no topo da lista de causas de problemas de saúde, OMS lança a campanha “Vamos conversar”*. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5385:com-depressao-no-topo-da-lista-de-causas-de-problemas-de-saude-oms-lanca-a-campanha-vamos-conversar&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5385:com-depressao-no-topo-da-lista-de-causas-de-problemas-de-saude-oms-lanca-a-campanha-vamos-conversar&Itemid=839)

PAINS, C. (2017, 22 de junho). Há muito estigma na depressão, diz psiquiatra referência mundial no tema. *O Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/ha-muito-estigma-na-depressao-diz-psiquiatra-referencia-mundial-no-tema-21368415>

PRIGENT, H. *Mélancolie: les métamorphoses de la dépression*. Paris: Gallimard. 2005.

ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. Verbetes sobre melancolia e sobre mania. *Dicionário de psicanálise*. Trad. de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Supervisão daed. bras. de Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Por que a psicanálise?* (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

RODRIGUES MARIA JOSEFINA SOTA FUENTES **O diagnóstico de depressão<sup>1</sup> Psicol.** USP vol.11 n.1 São Paulo 2000 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-6564200000100010>

SOLOMON, A. *O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão* (2a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

STONE, M. H. *A cura da Mente: A história da Psiquiatria da Antiguidade até o presente*.Porto Alegre: Artes Médicas ,1999.

VIEIRA, C. Depressão-Doença: O grande mal do século XXI: teorias, conceitos, sintomas, sinais, métodos de tratamento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira. *Neurastenia. História, Ciências, Saúde –Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.17,supl.2, dez. 2010, p.431-446.

# CAPÍTULO 4

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A CIRCULAÇÃO DA PALAVRA NA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE LEITURA PALAVRAS LIVRES EM UM PRESÍDIO

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão 06/04/2021

**Luciane Maria Ribeiro da Cruz Santos**

Doutorado em Educação

Pontifícia Universidade Católica de Minas

Gerais

Belo Horizonte, Minas Gerais

do sujeito de um aspecto implicado e integral. Os mecanismos de autoridade e domínio do Outro por meio do domínio da palavra, típicos da pedagogia tradicional são, na ótica aplicada do Projeto de Leitura, transformados num fazer não controlador, capaz de admitir as instabilidades humanas e sociais, portanto discuti-las e refletir sobre as relações sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação nos presídios, escuta clínica, circulação da palavra.

**RESUMO:** O artigo apresenta a experiência de Projeto de Leitura realizada entre 2017 e 2020, no Presídio de Itabira, Minas Gerais, no âmbito de atividades educativas para a remição de pena. Expõe a base legal sobre a qual se organiza o projeto e discute as questões relativas à proposta pedagógica relacionadas ao eixo central metodológico. Neste eixo se articulam a promoção da circulação da palavra livre sobre as questões dos participantes, provocadas pela leitura dos títulos literários e a escuta clínica pela professora. A literatura possibilita diversas perspectivas de abordagem para os problemas da alma humana; os personagens e enredos oferecem pontos de identificação sobre os quais os alunos se apoiam para a apresentação e elaboração das próprias questões. A articulação metodológica propicia que os participantes reflitam sobre si mesmos e sobre a sociedade e favorece a busca uma compreensão da dimensão do Outro pela professora. Comprometer-se com a escuta clínica implica romper com paradigmas de estabilidade e fragmentação típicos da pedagogia tradicional e envolve o entendimento

### THE WORD CIRCULATION AS NA AXIS IN AN EDUCATION EXPERIENCE IN PRISON

**ABSTRACT:** The article presents the experience of the Reading Project carried out between 2017 and 2020, in the Prison of Itabira, Minas Gerais, within the scope of educational activities for the remission of sentences. It exposes the legal basis on which the project is organized and discusses issues related to the pedagogical proposal related to the central methodological axis. In methodological axis, the promotion of the circulation of the free word among participants' issues is articulated, caused by the reading of the literary titles and the clinical listening by the teacher. Literature offers several perspectives to approach the problems of the human soul. The characters and plots offer identification points on which the students learn for the presentation and elaboration of their questions. The methodological articulation allows the participants to reflect on themselves and society and favors the search for understanding of the Other's dimension by the teacher. Committing to clinical listening implies breaking with the paradigms of stability and

fragmentation typical of traditional pedagogy and involves the subject's understanding of an implicit and integral aspect. The mechanisms of authority and mastery of the Other through the mastery of the word, typical of traditional pedagogy are, in the applied perspective of the Reading Project, transformed into a non-controlling act. That form, admitting human and social instabilities, therefore can discuss and reflect on them about social relations.

**KEYWORDS:** Education in prisons, clinical listening, word circulation.

## PROJETO DE LEITURA PALAVRAS LIVRES

O projeto de leitura realizado no presídio de Itabira, baseia-se na Recomendação Nº 44 de 26 de novembro de 2013 cuja ementa dispõe sobre atividades educacionais para remição da pena pela leitura.

Um conjunto de orientações legais, a Resolução 44 e Nota Técnica Conjunta de n. 125/2012, expedida pelos Ministérios da Justiça e da Educação, a Portaria Conjunta de n. 276/ 2012, do Conselho da Justiça Federal (CJF) e da Diretoria-Geral do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça; os artigos 126 a 129 da Lei n. 7.210/84 (Lei de Execução Penal - LEP), na redação da Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011, possibilitam instituição da remição de pena pelo estudo de condenados presos nos regimes fechado e semiaberto. Somam-se as normas do teor da Súmula de nº 341, do Superior Tribunal de Justiça (STJ); o disposto no art. 3º, inciso III, da Resolução de nº 02, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, que institui diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental que dispõem valorizar os diferentes momentos e tipos de aprendizagem e a associação da oferta de educação às ações complementares de fomento à leitura no contexto prisional dispostas no art. 3º, inciso IV, da Resolução de nº. 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCTP).

Desse conjunto de regramentos, foram construídas várias experiências, algumas exitosas, como a de projetos pioneiros no Brasil, em algumas unidades da federação, no sentido de assegurar à população segregada em regime fechado e que demonstra bom comportamento no cumprimento da pena a chamada remição pela leitura.

Projetos de leitura devem definir as condições de desenvolvimento das atividades, profissionais responsáveis, duração, objetivos, referenciais teórico-metodológicos, conteúdos, formas de avaliação, carga horária capazes de sistematizar a aplicação do processo educativo.

A remição pela leitura exige o estudo de uma obra literária clássica, científica ou filosófica com o prazo de 21 a 30 dias para a leitura da obra, a finalização com resenha a respeito do assunto e possibilita a remição de 4 dias da pena no limite de até 12 obras lidas e avaliadas e 48 dias remidos, a cada ano.

## METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROJETO DE LEITURA

No Projeto realizado no Presídio de Itabira, o objetivo se imbrica com a metodologia; propiciar a circulação da palavra para discutir problemas humanos estimulados pelos textos literários. A literatura oferece situações de análise sobre os problemas da alma humana e sobre a sociedade e propicia uma compreensão da vida, que foge da análise de marcas de gênero e recursos estilísticos literários.

Realizam-se rodas de leitura e discussão de textos literários que se iniciam pelo contato e vínculo com os participantes e pela apresentação do programa de atividades para o dia. As preparações para a compreensão dos contextos históricos, dos conteúdos complementares necessários ao entendimento dos textos ocorrem antes da leitura do texto, tendo como referência a oferta de respostas dos participantes às provocações da professora. Ao mesmo tempo, se estimula a participação em situações concretas ligadas ao contexto literário estudado, pesquisam-se os valores presentes, as experiências vividas, os conhecimentos prévios.

A forma de preparação dos encontros pode variar de uma discussão temática em torno de uma situação problema, pela observação e análise de imagens que exibam situações sociais, pela discussão de contextos experimentados pelos educandos. No presídio de Itabira, são poucos os recursos visuais disponíveis a serem exploráveis na maioria dos encontros a preparação é feita de discussões.

A liberdade de expor o que se pensa, de ser confrontado e questionado sobre essa forma de pensar é o aspecto central da metodologia. O saber das pessoas é valorizado por ser potencialmente questionável, possibilitar o contraponto com outras informações e produzir novas formas de perceber a sua própria forma de percepção. O questionamento estimula a fala e a reflexão mais aprofundada sobre as formas de pensamento. Após o período preparatório, a professora procede a leitura dramática do texto escolhido, acompanhado em leitura silenciosa pelos alunos.

Na sequência da atividade didática, as discussões voltam-se para a temática universal abordável através das personagens, do enredo ou de outras questões trazidas pelos participantes. Nesta fase, é comum que as ambivalências (Freud, 1980) venham à tona, os participantes tratam de si, de suas próprias dificuldades, das suas experiências. É o momento em que a recolha clínica deve alcançar o trato pedagógico, sem que se deixe de ser professor.

## ATUAÇÃO CLÍNICA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Considera-se a educação, mais que uma profissão, uma ação relação Pereira (1998), Cifali (1982), Schon (2000), em que a relação funciona como um eixo sustentador para a emersão de possibilidades, principalmente, para a possibilidade de circulação da palavra.

A postura clínica do professor dentro de um processo que “obriga o professor implicado a refletir sobre a sua ação, compreender os fenômenos e a rever soluções (p. 170)” permite lidar com o inusitado que a palavra do Outro-Educando pode conter.

Uma das questões relacionadas à postura clínica do professor liga-se ao conflito. É no conflito travado entre as pessoas no ambiente escolar ou entre as visões do professor e a dos educandos que se pode manifestar uma postura rígida de inaceitação, fruto de uma estrutura didatizante tipicamente herdada do pensamento pedagógico positivista. Se a representação do ato educativo está situada na estabilidade, na perenidade, fica difícil refletir sobre concepções e principalmente, construir uma visão aberta do processo do fazer educativo e da formação de professores intrínseca ao processo psicanalítico, implicada com a aceitação do outro.

A conduta clínica, formação e escrita constituída como saber transdisciplinar, singular, complexo, exigente de incessante lucidez, em que a regulação da distância entre Eu-Outro varia do tendente ao zero ao tendente ao infinito e é permeada pela construção ética e crítica da verdade, da experiência e do saber constituído apresenta uma pauta de tal dificuldade que materializa a impossibilidade de “ofícios que lidam com o ser humano”

Uma postura-ação que considere intuição, improvisações, representações figurativas e formais, tradições normais e desviantes, conflitos epistemológicos, surpresas e previsões, conteúdos históricos e inovações precisa partir da perspectiva humana, vulnerável, conflituosa e incerta, apta a acolher a frustração e possibilitar com a reflexão sobre a ação novas concepções sobre si mesmo, sobre os educandos, sobre o processo de ensinar-aprender.

A postura clínica do educador em ouvir dos educandos suas visões de mundo, dota de alteridade uma relação historicamente impregnada de autoridade, por vezes, de um autoritarismo extrínseco que expõe tanto educando quanto educadores de assenhorear-se dos conteúdos críticos de que dispõem para rever as suas e as posições dos outros.

Propostas reflexivas permitem compreender que tratamos do infinito quando nos relacionamos entre pessoas. Abordagens clínicas podem nos tentar a crer que poderemos capturar os infinitos universos que navegam no contexto-tempo chamado educação. Abordagens clínicas permitem que a relação Eu-Outro se defronte com a falta e com a incompletude. E SUPORTEMOS isso! Sem precisar elaborar e reelaborar a perda, mas suportemos por compreensão de que a falta é intrínseca ao sujeito de desejo, razão e vontade. Seria uma forma de substituir o sofrimento gerado pela dor da impotência pela certeza de que a pessoa se transforma pela ação educativa, pela dor da certeza de ser-se impotente para transformar o outro e ainda assim agir, dialogar, refletir, sentir, construir uma ponte que liga o Eu ao Outro, não abandonar a existência ou o projeto educativo.

Compor os quadros de concepções que permitem identificar a crença de seus professores no fazer declarado pelas entrevistas e pelas lembranças dos tempos iniciais de escolarização ajuda o pesquisador da educação a compreender o modo pelo qual alguns

dos elementos constituintes do processo todo se dispõem e integram e organizam as condições convergentes ou divergentes de aprendizagem. As referências permitirão cotejar os aspectos práticos revelados pelas memórias escolares aos elementos institucionais da prática didático pedagógica e, assim, relacionar os sentidos oferecidos pelos sujeitos à construção da aprendizagem.

Se o sistema educacional tende a garantia para a incorporação da dominação, por uma pedagogia não reflexiva, não crítica a si próprio, não estimuladora do desenvolvimento pessoal, mais envolvido com a formatação de uma estética superficial de escolarização que com a ética da reflexão sobre o processo de ensinar e aprender, o lugar de escuta não se estabelece dentro da relação didático pedagógica.

Nesta perspectiva, o professor usa o discurso para provocar a submissão ou a subsunção dos educandos a um conjunto de valores e crenças pré-definidos e validados, tornando cada vez mais difusas as visões de si sobre si e do educando sobre o mundo que o cerca.

Perde-se, assim, algo a que Freud se refere em seu prefácio a Aichhorn (2000)

entre todas as aplicações da psicanálise, nenhuma suscitou tanto interesse, despertou esperança e, em consequência, trouxe tantos colaboradores competentes que a sua aplicação na teoria e na prática da educação com crianças. Aichhorn (2000)

No caso do Projeto de Leitura de um Presídio, homens perdem a possibilidade de reconstruir uma possibilidade de esperança para si mesmos. Como resultado das entrevistas realizadas para a coleta de dados pretendia-se compreender como se articulam nas narrativas de cada um as memórias do período inicial de escolarização.

Nas narrativas dos presos sobre período inicial de sua escolarização as citações sobre os profissionais das escolas revelam a importância das professoras para o grupo pesquisado. Torna possível reconhecer o papel e o sentimento do grupo, agora adulto, ao retomar e ressignificar os anos iniciais de sua escolarização. As dimensões afetivas não se dissociam dos aspectos cognitivos e suscita as seguintes questões: 1) a pouca menção específica aos aspectos didáticos deve-se à menor importância dada pelos depoentes ou à ausência de situações efetivamente marcantes dessa dimensão no ambiente escolar? 2) O discurso de encorajamento e aconselhamento existente na memória dos alunos oculta uma situação de não atendimento ao perfil individual de aprendizagem considerado recomendável pela professora? 3) as citações não identificam um trabalho da escola voltado a formação de hábitos de estudo, de estímulo à leitura, seriam estas situações ausentes do trato pedagógico ou pouco relevantes para os depoentes? A ambivalência a que se refere Freud (1980) na relação entre jovens e mestres não foi identificada aqui, mas vale a pena recuperar a reflexão do pensador austríaco quanto ao conteúdo de origem das influências dos mestres sobre ele mesmo.

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – por que não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada (FREUD, 1980, p. 286).

Ainda que não seja o caminho das ciências, o caminho para a descoberta da aprendizagem passa ou pode ser interrompido pelos professores. Se o estímulo oferecido pelo professor alia o caráter humano à consistência pedagógica, a oferta de atenção à organização didática, o cuidado com as emoções e a estimulação da fala do Outro que participa do processo educativo cria-se uma via de relacionamento aberto e possível de proporcionar autoconhecimento e de admitir na relação pedagógica a instabilidade.

## A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E A ESCUTA CLÍNICA

Admitir a instabilidade e a possibilidade de produzir categorias relacionais no contexto pedagógico implica permitir ao sujeito a possibilidade de participação não possível aos paradigmas tradicionais, positivos. A instabilidade instaurada no contexto social reproduz sistemas de interesses, relações sociais de dominação da palavra, das formas de interação para a aprendizagem, dos pensamentos e das práticas pedagógicas.

A instabilidade leva para a relação entre o professor e o aprendente a necessidade de consideração do ser humano com os conteúdos que traz da vida social e a escuta atenta, considerada destes conteúdos, para ser um exercício e uma prática do fazer pedagógico.

Romper com a liberação da palavra e a circulação dos conteúdos o ambiente de compartmentalização e opressão, de esmaecimento do sujeito modifica as relações de poder e as formas de controle do fazer educativo.

Em *A Sociedade Pedagógica*, Beillerot (1995) argumenta em torno da tese de que a educação teve seu conceito ampliado, diversificado e disseminado nas mais diversas práticas sociais e pelos mais diversos modos de atuação.

A ação pedagógica tomou tal proporção na sociedade atual que cunhou o termo sociedade do conhecimento uma vez que as necessidades do homem a partir da sociedade moderna diferem daquelas no âmbito natural da sua existência. A dependência da natureza transforma-se em interdependência, interpenetração e necessidade social. Assim a família, a escola, o trabalho, os ambientes de lazer, os meios de comunicação, os sistemas de saúde, os órgãos do Estado passam a compor situações responsáveis pela formação-transformação-(re)formação do indivíduo e a pedagogia é chamada a todos os ambientes, fortalecida pelo argumento da necessidade de educação.

A pedagogia como ação de ensino contemporânea, seria o pai fragmentado destruído do poder original e único, expressão de uma educação científica sócio-histórica

após a queda das metanarrativas, sendo assim exigida de instabilidade.

Considerando a instabilidade do ambiente social, as impossibilidades do ato educativo apresentam-se aos professores. A dificuldade dos professores, das escolas, dos sistemas de comunicação, das instituições de avançar no mundo real e efetivamente elaborar novas formas de mediar e construir relacionamentos, saberes, ensino e educação – que são processos distintos embora tenham similaridades.

Dominados pelas ideias da simplicidade, da estabilidade e objetividade o fazer pedagógico não consegue considerar o inusitado, o mutável o complexo e o subjetivo. A concepção da simplicidade levaria a proposição de fazeres não reduzidos a técnicas e domínios conceituais fechados e incapazes de integração e interação. O cruzamento integrativo-interativo de fatores locais (didáticos, locais e relacionais) com os globais (macrocontextos, demandas sociais, plurissignificações diversas) não sendo considerado na dimensão educativa provoca o fracionamento e a fragmentação que dificultam ao sujeito compreender-se diante de um objeto colocado pela dimensão educativa.

Sujeito e objeto são interdependentes e um não poderia se constituir na ausência do outro. Então a cada movimento, a cada nova dinâmica integrativa que provoca a transformação de um, o outro também se movimenta e se modifica. A perda da ingenuidade do sujeito do cotidiano seria a base da ruptura diária, necessária ao processo educativo tanto quanto para a vida familiar, para a vida social ou qualquer relação.

A análise da realidade concreta interfere na própria expectativa do indivíduo sobre as contribuições da educação e sobre suas próprias possibilidades diante da educação de si mesmo e da educação do outro. As regras de relação social são fatores que tornam assimétricas as relações sejam na escola, na família, no contexto amplo da vida social ou entre o indivíduo e o Estado.

O sentido de fracasso desloca-se do indivíduo para a relação e passa a ser uma situação. A descentração lentamente elaborada pelo homem moderno propiciou que, na contemporaneidade, todos os argumentos verticais, centralizadores, concentradores ficam destituídos de sentido. O papel social do indivíduo o coloca no lugar de sujeito que tem uma ampla possibilidade de realizá-lo nas múltiplas ofertas da vida contemporânea, as ele não se realiza, não se satisfaz, não se encontra.

Falta-lhe um quê em que pensar. Pois ao pensar, estabelece-se um ponto de partida a partir do qual o indivíduo (tornado sujeito) se conduz por uma arquitetura instável até o momento de que o sujeito cognoscente assume o processo de conhecer a si mesmo e educar-se. Sem a pretensão de construir modelos ou de explicar fatos, protocolarmente explorados, o processo educativo admitiria a significação de experiências imponderáveis empoderado pelo esforço analítico e articulador de reflexão e ato.

Um conhecimento original, diferente do científico, impregnado de experiência direta, particular, mas não narcísico emergiria desse processo e poderia, em algum momento ser chamado educação, mas nunca poderia ser confundido com a pedagogia.

A escuta clínica aplicada no Projeto de Leitura de Itabira considera a instabilidade e a imponderabilidade atravessada no projeto educativo. Por isso mesmo, possibilita que os participantes recriem os próprios sentidos sobre o que pensam de si mesmos e do mundo. Sendo o exercício do improvável, exige da professora a atenção e o foco naquele que fala, no que ouve e na ação de fazer circularem conteúdos diversos e ricos de possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- AICHHORN, A. *Jeunes en souffrance. Psychanalyse et éducation spécialisée*. Lecques: Les éditions du champ social, 2000.
- BEILLEROT, J. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1995.
- CIFALI, M.; IMBERT, F. **Freud et la pédagogie**. Paris, PUF, 1998.
- CIFALI, M.; IMBERT, F. **Freud pédagogue? Psychanalyse et éducation**. Paris: InterEditions, 1982.
- FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar**. Edição Brasileira das Obras Completas, v. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1914/1980.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et all* (Org.). **A Psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# CAPÍTULO 5

## O CONTO COMO RECURSO PSICOPEDAGÓGICO

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 19/04/2021

**Maria Creusa Mota**

Secretaria de Estado de Educação do Distrito  
Federal – SEEDF  
Brasília, DF

<http://lattes.cnpq.br/3966569744520215>

**RESUMO:** Esse artigo trata de um relato de experiência sobre um trabalho realizado em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). Participaram deste trabalho quatro alunos com defasagem escolar em uma turma de Aceleração da Aprendizagem com idade entre 10 e 12 anos. Sabendo-se da resistência desses alunos em expressarem-se tanto verbalmente como por meio da leitura e da escrita foi utilizado o recurso da narrativa de histórias. O objetivo era de que, por meio das histórias, o grupo tivesse a liberdade de expressarem-se de maneira indireta, através da projeção dos personagens das histórias, deixando vir à tona conflitos, medos e inibições com danos potenciais muito reduzidos. Além disso, não era objetivo dessa proposta trabalhar as emoções e sim, fazer com que o grupo, ao falarem de si mesmos, pudessem dar vazão a sentimentos inconscientes, os quais estavam obstruindo o caminho para as aprendizagens e dificultando o desenvolvimento escolar. Ao abrir mão destes sentimentos a criança liberaria então, a energia necessária para restaurar o desejo de

aprender. Além disso, os conteúdos das histórias funcionariam também como motivação e estofo para as atividades de leitura e escrita. Como resultado concluiu-se que, o Conto, pode ser utilizado como uma ferramenta psicopedagógica na intervenção com alunos com dificuldades de aprendizagem e resistência à produção escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Psicanálise. Psicopedagogia. Narrativas de Histórias. Leitura e Escrita.

### THE TALE AS PSYCHOPEDAGOGICAL RESOURCE

**ABSTRACT:** This article deals with an experience report about a work carried out in a public school of the State Department of Education of the Federal District (SEE / DF). Four students with a school gap participated in this work in a class of Accelerated Learning with ages between 10 and 12 years old. Knowing the resistance of these students to express themselves both verbally and through reading and writing, the use of storytelling was used. The objective was that, through the stories, the group had the freedom to express themselves indirectly, through the projection of the characters of the stories, allowing conflicts, fears and inhibitions to come to light with very little potential damage. In addition, the purpose of this proposal was not to work on emotions, but to make the group, when talking about themselves, give vent to unconscious feelings, which were obstructing the path to learning and hindering school development. When giving up these feelings the child would then release the energy necessary to restore the desire to learn. In addition, the contents of the stories would also

function as motivation and upholstery for reading and writing activities. As a result, it was concluded that the Tale can be used as psycho-pedagogical tool in the intervention with students with learning difficulties and resistance to written production.

**KEYWORDS:** Education. Psychoanalysis. Psychopedagogy. Storytelling. Reading and writing.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi apresentado no VII Simpósio Internacional sobre Infancia e Instituciones, V Congresso de La Red INFEIES, IX Congresso Derecho “*Sujeitos e Instituciones: territorio, fronteras y exilios*” na Argentina em 2020.

O artigo trata de um relato de experiência sobre um trabalho realizado em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) com um grupo de alunos com significativa defasagem escolar em uma turma de Aceleração de Aprendizagem. Turma de Aceleração de Aprendizagem é um projeto da Secretaria de Educação do DF com o objetivo de diminuir a defasagem educacional (idade/série) dos alunos com estratégias pedagógicas com vistas à promoção em tempo menor do que o tempo institucionalizado pelo currículo.

O objetivo inicial do trabalho era resgatar os conteúdos pedagógicos que não foram assimilados durante o período escolar e que estavam dificultando o acesso a novos conteúdos, pois aqueles não foram aprendidos na época adequada à idade cronológica da criança. No entanto, ao iniciar o trabalho notou-se uma grande dificuldade desse grupo para se tornarem sujeitos desejantes do conhecimento. Esses alunos, com idade entre dez e doze anos apresentavam, além de uma lacuna pedagógica significativa, conteúdos de ordem afetiva que estavam obstruindo seu desenvolvimento cognitivo, os quais eram representados por apatia e desinteresse frente às atividades de leitura e escrita.

Observou-se que o grupo apresentava baixa autoestima, dificuldade e falta de motivação para expressarem-se, sentimento de menos valia, dificuldade de autoaceitação, dependência para realização das atividades e falta de estímulos criativos e, com isso, muita resistência para escrever e ler. A resistência desses alunos à expressão oral e escrita tinham a função de protegê-los e se autopreservarem contra futuros fracassos, salvaguardando, dessa maneira, a dignidade que ainda possuíam.

Portanto, foi necessário, primeiramente, trabalhar com essas questões de ordem afetiva para que o grupo desenvolvesse a oralidade, pois a linguagem oral é uma maneira de reelaborar e organizar o pensamento. Além de ser importante para a interação entre os pares no compartilhamento de saberes, experiências e sentimentos que contribuem para o autoconceito favorecendo o protagonismo infantil, resultando em uma aprendizagem significativa e geradora de autonomia.

Para realizar esse trabalho foi proposto como recurso pedagógico a Contação de histórias. O objetivo era de que, por meio das histórias, o grupo tivesse a liberdade de

expressarem-se de maneira indireta, através da projeção dos personagens das histórias, deixando vir à tona conflitos, medos e inibições com danos potenciais muito reduzidos. Além disso, não era objetivo dessa proposta trabalhar as emoções e sim, fazer com que o grupo, ao falarem de si mesmos, pudessem dar vazão a sentimentos inconscientes, os quais estavam obstruindo o caminho para as aprendizagens e dificultando o desenvolvimento escolar. Ao abrir mão destes sentimentos a criança liberaria então, a energia necessária para restaurar o desejo de aprender. Além disso, os conteúdos das histórias funcionariam também como motivação e estofo para a leitura e escrita.

Bettelheim (1979) recomenda o conto como um recurso valioso para se atingir o emocional das crianças. Segundo este autor, para dominar os problemas psicológicos do crescimento, superar decepções narcísicas, ser capaz de abandonar dependências infantis e obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, a criança necessita entender o que está se passando inconscientemente. A criança aprende a lidar com situações difíceis próprias do crescimento infantil por meio das histórias onde elas passam a compreender o que se passa dentro de sua psique, não de maneira racional, mas se dando conta desses conteúdos inconscientes por meio de devaneios prolongados, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta à suas pressões inconscientes. Com isto, a criança consegue adequar o conteúdo às fantasias conscientes, o que a capacita a externalizar e lidar com esse conteúdo. Segundo esse autor o conto tem a função de dar sentido à vida, o que vai de encontro à nossa proposta de intervenção psicopedagógica, qual seja, dar significação à escrita na vida da criança, por um processo de transformação do sem-sentido em simbolização.

Gilling (1999) diz que o conto libera a criança de sua angústia e de seu medo de não se sair bem. Muitos contos ensinam que o mais insignificante dos seres podem ter êxito. O Pequeno Polegar, abandonado por seus pais, deve sua salvação em parte à mulher do Ogro, mas sobretudo à sua própria esperteza e à sua malícia, que o fazem roubar as botas de sete léguas e a riqueza do Ogro. Deixar-se guiar pelo *ideal do eu* e renunciar ao *isso*, tal poderia ser a mensagem que o psicopedagogo tenta passar à criança quando usa o conto no seu atendimento. O *isso* é o lado pulsional do aparelho psíquico, o que nos faz preferir o *princípio do prazer* ao *princípio da realidade* ou, impedi-nos de achar um equilíbrio entre ambos. O *ideal do eu* é a instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (*idealização do eu*) e das identificações com seus pais ou substitutos. Segundo esse autor, o trabalho do psicopedagogo é acompanhar a criança na resolução dessa idealização. No trabalho com o conto, o *ideal do eu*, consiste em se identificar às personagens que querem crescer, atingir a maturidade e que podem assumir a contradição entre o *princípio do prazer* e o *princípio da realidade*, tornando-se igualmente capaz de assumir a frustração e a renúncia ao objeto imediato, adiando sua conquista para mais tarde. E é exatamente isso o que acontece na escola, na medida em que a criança precisa se adaptar à vida escolar para ter um ganho futuro. No entanto, as crianças não estão em

condições de trocar uma perda momentânea do prazer por esse ganho oferecido no futuro pela escola. Não é somente por estar enredada no conflito psíquico pela incapacidade de desejar, mas é igualmente e, com frequência, a ausência da possibilidade de se projetar para a frente, o que supõe a um só tempo o desejo, o projeto e a capacidade cognitiva de representação desse futuro.

Gutfreind (2003) diz que ler e ouvir contos pode nos levar a pensar sobre nós mesmos, no momento em que entramos em contato com sentimentos e conflitos difíceis de serem suportados e que, sem esse filtro da narrativa, poderiam paralisar nossa capacidade associativa ou ainda nos causar sintoma. Nesse sentido, o conto seria um mediador capaz de favorecer a oralidade e a interação entre o grupo e, por outro lado, este funcionaria como um dispositivo de circulação da palavra, gerando o desenvolvimento da oralidade e do pensamento, gerando conhecimento.

O mais importante é que, por meio da projeção dos personagens as crianças podem se identificar e externalizar sentimentos difíceis de serem nomeados e, através disso, ela consegue lidar com esse conteúdo reorganizando, elaborando e ressignificando os conflitos. Dessa forma, a energia que antes era usada para “sustentar” estes conflitos, é liberada para o objeto de conhecimento.

Segundo Abramovich (1995), ouvir histórias é estimular o imaginário, responder a curiosidade, suscitar tantas outras perguntas e porquês. É uma possibilidade de descobrir os conflitos, os impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos, através dos problemas que vão sendo defrontados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história. A autora nos faz pensar na possibilidade de ouvir histórias como um meio de estimular o devaneio, aumentando a criatividade e a imaginação.

## 2 | PROCEDIMENTO

Partindo-se então da constatação de que seria impossível vencer a resistência desses alunos à escrita da maneira tradicional, foi pensado na estratégia de contar histórias infantis, pois o primeiro passo seria “fisgar” essas crianças trazendo-as de volta ao processo de aprendizagem. Primeiramente, resgatando sua confiança e o amor-próprio elevando sua autoestima e, posteriormente, desenvolvendo sua oralidade com o objetivo de dar vazão a sentimentos inconscientes, liberando, dessa maneira, energias para restaurar o desejo de aprender. Além disso, esse grupo de crianças apresentavam dificuldade para expressarem-se oralmente e a estratégia de trabalhar com o recurso de contar histórias visa proporcionar-lhes a possibilidade de desenvolver o pensamento, possibilitando a expressão oral e, no momento em que as mesmas recontavam a parte da história que mais gostaram ou dramatizavam a cena preferida, exerciam o papel do jogo simbólico. Nesse sentido nossa proposta cumpre uma função psicopedagógica, ou seja, contribuiu para a externalização dos sentimentos e, por outro lado, contribuiu para o desenvolvimento

da linguagem oral e escrita. Sendo assim, o trabalho em si, foi fazer com que as crianças falassem livremente e que após isso, transferissem essa fala para a escrita. Para que isso fosse possível era preciso permitir que as crianças tivessem a liberdade de escrever da forma como elas concebiam a escrita, ou seja, a criança escrevia do jeito que elas falavam sem preocupação com as normas ortográficas. Isso porque, caso fosse feito uma correção ortográfica nessa fase, a criança poderia retrair-se novamente. Porém, depois que a criança venceu essa barreira inicial de resistência e, após a consolidação do vínculo afetivo e familiarização com as atividades de escrita passou-se para o aspecto ortográfico e sistematização da escrita.

O grupo era formado por quatro alunos com defasagem pedagógica de três anos, composto por três meninos de doze anos e uma menina de dez anos. Foram realizados oito encontros de uma hora e meia cada. Inicialmente foi feito uma entrevista com os responsáveis das crianças a fim de os mesmos autorizassem a intervenção e saber sobre a história da vida pessoal e trajetória escolar da criança e suas queixas. Também foi feito contato com as professoras das crianças e um levantamento documental sobre a vida escolar das crianças junto às suas escolas, analisando seus documentos escolares. E, por fim, foi feito uma avaliação psicopedagógica para identificar as dificuldades e potencialidades de cada criança. Foram utilizados para esse fim os seguintes instrumentos: um teste de leitura e escrita baseado na Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro, desenho livre, o desenho da família e o teste do Par Educativo.

Na primeira sessão foi realizada a apresentação do grupo e avaliação psicodiagnóstica. Todos as crianças estavam no nível alfabético da língua escrita, ou seja, a escrita como reprodução literal da fala e eles eram muito econômicos nas palavras, quase não se expressavam verbalmente. Foi difícil fazer com que as crianças falassem e mais difícil ainda, escrevessem como sabiam e acreditarem que eu não iria corrigir seus erros de português. Nesse primeiro contato o grupo demonstra o que já fora abordado antes, ou seja, é um grupo especial quanto às suas especificidades e o psicopedagogo deve estar atento às manifestações de qualquer ordem para ajustar e direcionar suas intervenções, lembrando que estas devem ser flexíveis e sensíveis às reações de cada criança.

Na segunda sessão, as crianças são estimuladas a falarem como foi seu final de semana, para isso falo do meu para incentivar o grupo e apenas um aluno manifesta-se de forma sucinta: *“meu fim de semana foi bom”*. No entanto, digo que, a qualquer momento, eles podem se manifestar para que todos socializem essas respostas. Isso dá tempo para que os mais tímidos e desconfiados possam ter o tempo necessário para “ruminar” sobre a proposta e decidir o que fazer. Esse tempo leva em conta o tempo de cada um para a abertura ao processo, eles precisam confiar no profissional para poderem comparecer ao processo de aprendizagem. A proposta para esta sessão era criar uma história coletiva com o grupo. Para isso dei um pedaço de barbante e uma folha branca e eles foram convidados a jogarem o barbante sobre a folha aleatoriamente e, em seguida, colar o barbante e criar

uma figura a partir do que surgiu na folha, podia ser completado e pintado com lápis de cor. Vale ressaltar que esta atividade foi realizada pela psicopedagoga, incentivando e, ao mesmo tempo, direcionando o trabalho. Em seguida, os desenhos são socializados. Oralmente, as crianças dizem às outras o que significa seu desenho e o que sentiu em fazê-lo. A verbalização faz com que a criança tome consciência do que se passou, pela internalização das ações e, ao mesmo tempo, traz o sujeito de volta à atividade. Como proposta segunda as crianças são convidadas a criarem uma história coletiva juntando todos os desenhos e houve muita resistência, pois, essa atividade mostrou-se muito complicada e difícil para o grupo. Finalmente, com grande investimento de minha parte as crianças construíram uma história coletiva muito tímida, mas a mesma abordava todas os desenhos, inclusive o meu. Isso me sinalizou que o vínculo afetivo foi criado, trazendo mais espontaneidade e confiança ao ambiente de aprendizagem.

Na terceira sessão o grupo apresenta-se menos arredio em relação à aceitação da proposta. Para esta, foi proposto ao grupo criarmos uma outra história coletiva, mas dessa vez a verbalização seria necessária, visto que não usariam folhas para registro. Ao contrário, as falas seriam registradas por um gravador a medida que a história fosse sendo criada verbalmente. Para isso ficamos em roda sentados no tapete e usei o recurso de um novelo de lã, marcado com um nó a cada um metro sinalizando a hora em que a criança passaria o novelo para a próxima dar prosseguimento à história. Foi informado que eles poderiam dizer o que viesse à cabeça e que eles não seriam censurados. Essa sessão foi um rebuliço, uma vez que os meninos aproveitaram para externalizar uma série de sentimentos reprimidos. A história criada reflete muitas agressões, palavrões, gírias, violência, polícia que espanca, ou seja, o retrato de seu contexto de vida. Eles ficam maravilhados pela possibilidade de falarem o que quiserem sem serem censurados e que sua voz estava sendo acolhida e gravada. A única menina se sente angustiada pelos palavrões deixando claro que aquela linguagem não fazia parte do seu contexto. No entanto, com os meninos consegui tocar-lhes e pela primeira vez senti que eles compareciam ao processo de aprendizagem. Um dos meninos ficou admirado ao ouvir sua voz no gravador: “nossa eu consegui falar esse palavrão na escola?” A mesmo tempo dava risadas e olhava para mim como que pedindo permissão para continuar a falar o que vinha à sua cabeça. Fica claro no desenrolar da sessão que essas crianças estavam abarrotadas de sentimentos e questões para serem externalizadas e que seria muito difícil elas darem conta da escrita sem antes darem vazão para esses sentimentos. O desafio era ao mesmo tempo dar vazão a essa descarga pulsional dos meninos, articulando-a com a escrita e acolher a menina quanto ao tempo do seu processo.

Na quarta sessão retomamos a gravação da história como ponto de partida e, a medida que eles iam ouvindo demonstravam agitação e euforia, era seus corpos respondendo à intervenção. Um deles ficou admirado de quanto palavrão falou, o outro não reconhecia sua voz no gravador, como era diferente, nunca havia ouvido sua voz gravada.

Eles demonstravam entusiasmo e, depois de ouvirmos a gravação três vezes, propus que eles registrassem a história, primeiro por meio de desenho e, em seguida, escrevendo. Pela primeira vez os meninos sentiram-se motivados para escrever, apressadamente pediram folhas e material para o registro. A menina do grupo se ressentiu porque não ouviu sua voz no gravador e escreveu uma história diferente. No fim fizemos uma dobradura na forma de livrinho onde eles registraram sua história nele. No entanto, eles não me deixaram ver a história deles enquanto escreviam, talvez pelo medo do meu julgamento. No entanto, os tranquilizou, dizendo que as histórias são para eles e não para mim. No fim eles entregam os livrinhos para eu guardar. Dois reescrevem a história gravada e um deles escreveu a história de um aluno que levou uma advertência escolar por mau comportamento e resolve mudar seu comportamento. Esta história reflete a vida escolar dessa criança. Percebo nessa atividade a projeção que as crianças fazem através das histórias e passo a conhecê-las melhor.

Comecei a quinta sessão contando a história que relata as características de alguns animais. O objetivo era que as crianças percebessem as diferenças e semelhanças entre os animais da história e transferisse para nosso espaço de grupo, relacionando com nossas diferenças enquanto sujeitos inseridos no grupo, mas sem perdermos de vista nossas semelhanças. Depois da exploração oral da história pedi às crianças que se identificassem com algum animal da história e escreverem sobre as diferenças entre elas e sua escolha. Um deles se identificou com uma galinha e disse que ambos gostam de comer, mas ele não era uma galinha. Outro se identificou com o leão por ele ser forte e corajoso. O mais importante dessa intervenção era que as crianças escrevessem livremente e desejosos afugentando a resistência da escrita e o medo de errar. Elas perceberam que podiam escrever o que quisessem e que sua escrita era uma forma de comunicação importante.

Na sexta sessão contei a história da bruxa e os três carneirinhos com o auxílio de fantoches. Essa história como como três carneirinhos indefesos conseguiram livrarse de serem comidos pela bruxa. Após a exploração oral, onde cada um deu sua opinião sobre a conduta dos carneirinhos para se livrarem da bruxa (eles a haviam enganado e fugido), pedi às crianças para escreverem a história com o máximo de detalhes e ilustrassem. Percebi que os alunos se encontram mais engajados nas atividades, mostrando-se menos resistentes, participando mais prontamente às atividades e tam bem demonstravam mais intimidade comigo e com o grupo. A única menina do grupo de demonstrou mais autonomia na realização das tarefas e menos dependência afetiva para realizá-las. No entanto, ainda se sente tímida diante do grupo, isso é compreensível dada a diferença de gênero e realidade socioeconômica e também a falta de outra menina com quem se identificar. É importante nesses casos acolher essa demanda para fazê-la se perceber parte do grupo, embora seja diferente.

Na sétima sessão li a história de João e Maria. Após abri a discussão para as crianças falarem sobre a atitude do pai, o qual abandona seus filhos sozinhos na floresta a pedido da

madrasta devido a falta de comida para todos. As crianças no final da história sentiram-se aliviados pois João e Maria, após derrotar a bruxa, jogando-a no caldeirão de água quente em que seriam cozidos, roubam o tesouro dela e retornam para casa ricos. Na discussão houve divergências de opinião entre as crianças sobre o final da história e isso foi ótimo porque elas estavam se posicionando enquanto sujeitos. Propus às crianças reescreverem o final da história de acordo com o desejo de cada uma. Só um deles escreve um final em que os personagens ficam ricos, mas não voltam para casa. O resto do grupo absolvem o pai dizendo que este não teve culpa pois fora induzido pela madrasta, mas no fundo não queira abandonar os filhos, pois ele os amava. O final para estes foi que, João e Maria ao voltarem para casa e pedem ao pai para expulsar a madrasta e eles ficam ricos e felizes para sempre. A única menina do grupo acrescentou ainda uma cena que não existia na história onde o pai chorava quando voltava para casa ao abandonar os filhos. Observo o quanto uma atividade assim é reveladora e motivadora para a escrita. Elas demonstram urgência em escrever pois sua opinião precisa ser registrada. Estavam escrevendo sobre algo contextualizado, discutido entre eles e a opinião de cada um era respeitada, pois eram sujeitos diferentes com suas próprias histórias de vida. É visível a independência do grupo em escrever, não perguntam mais o que devem escrever, simplesmente começam a fazê-lo naturalmente e com entusiasmo. Nessa fase começam a se preocupar em serem entendidos na escrita. Alguns perguntam como se escreve uma palavra que desconhece, se casa se escreve com S ou com Z, ou seja, já começam a se abrir para as questões ortográficas da escrita de maneira espontânea e partindo do seu interesse.

Na última sessão conto a história de Chapeuzinho Vermelho e as crianças ouvem atentamente e abro no fim para discussão. Nesse momento as crianças já demonstram pressa em falar, dar sua opinião e lembro que devemos ouvir atentamente todas as opiniões pois todas são igualmente válidas e que muitas vezes a fala do outro muitas vezes pode revelar nossa própria fala quando comungamos das mesmas ideias. Agora temos que decidir quem começa a falar para que não haja tumulto, quem diria, sorrio internamente. Alguns começam a falar da história comparando com outras versões que conheciam, o que resulta em combustível para a discussão e proponho às crianças escreverem o final da história que conhecem e se identificam e elas aceitam de imediato. Os meninos trazem emoção ao final da história trazendo à cena o caçador que ouve os gritos da Chapeuzinho e arromba a porta, mata o Lobo Mau e salva Chapeuzinho e sua vovó. A menina escreve o final em que na hora do Lobo Mau comer a Chapeuzinho seu pai aparece de repente e a salva. Compreendo isso como uma projeção dela, pois o pai dela abandonou a família e ela sente muita falta dele, entendo que ele seria alguém com quem ela se sentiria protegida e com quem dividiria suas angústias e medo e eu elogio seu final e ela me abraça forte. O mais interessante dessa intervenção é que as crianças tomaram gosto pela leitura e quanto mais se lê, mas se aumenta o vocabulário e estas passaram a pegar livros emprestado na biblioteca da escola e alguns passaram a pedir aos pais para comprar.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência mostrou-se exitosa, uma vez que o grupo, inicialmente com certa timidez falava do seu personagem favorito: o porquê se identificou com ele, que outro final poderia ter dado para a história, o que eles gostariam de mudar. Sendo assim, esse grupo mostrava seu próprio avesso e, com isso liberava-se de emoções que nem mesmo se dava conta de que habitavam seu inconsciente. Tornava-se visível o alívio do grupo, e as atividades propostas depois desse momento de oralidade grupal, eram recebidas com entusiasmo: desenhar a parte da história ou o personagem que mais gostaram, escrever um final diferente, acrescentar personagens ou inserir-se na história, etc. Essas atividades ampliavam o contato com a escrita, que foi aprimorando-se cada vez mais, ao ponto de escreverem textos criativos onde a ortografia era trabalhada de maneira lúdica e significativa. Dessa forma, aos poucos e pacientemente, o grupo foi recuperando o desejo de aprender. Sendo assim, poder projetar a raiva, o medo e a angústia nos personagens das histórias como bruxas, fadas e heróis, era poder falar de si mesmos sem riscos e julgamentos. Era poder ser livre e poder contar uma nova história sobre si mesmo com final feliz, diferentemente de suas realidades, era ter um momento de alívio, um hiato entre a dura realidade e o mundo da imaginação onde eles podiam ser e agir como quisessem, podiam voar, se tornar super-heróis, transformar os corações e destinos das pessoas. Afinal de contas elas ainda eram crianças.

Vimos nesse relato o quanto é importante conhecer seu aluno, sua experiência de vida e que isso pode ser descoberto de maneira natural ao longo do processo de aprendizagem, pois a criança vai se abrindo a medida que o vínculo afetivo é criado e a confiança é estabelecida. E também o quanto é importante usar uma estratégia que faça sentido para a criança levando em conta seu contexto socioeconômico e cultural e o que a sua fala revela sobre si mesma que nem ela mesmo sabe.

Bettelheim (1984), nos alerta sobre a importância de trabalhar com textos significativos e contextualizados, antes mesmo de a criança compreender o sistema da escrita e, o quanto isso é importante para que elas se tornem futuros leitores e não meros codificadores da língua escrita. Ele diz que antes de se trabalhar as habilidades de leitura os professores deveriam se concentrar no desenvolvimento do desejo de se tornar um leitor. Na minha prática constato isso quando observo crianças, na mais tenra idade, folheiam livros e apontam as frases e começam a “ler” espontaneamente, antes mesmo de estarem alfabetizadas demonstrando, nesse momento, um real interesse para a leitura. No entanto, ter que aprender a ler agora para, só mais tarde desfrutar do prazer da leitura não é atraente para as crianças pois isso implica um compromisso com o princípio da realidade em detrimento com o princípio do prazer Gilling (1999).

Sendo assim, não houve dúvida quanto à escolha da intervenção adotada para esse grupo, o do Conto como recurso Psicopedagógico. No entanto, se faz necessário ressaltar

que o tempo utilizado para a intervenção foi pouco, embora a resistência a escrever fora vencida e, também vale deixar claro, que cada sujeito é único e que intervenções não são como receitas de bolo, estas precisam ser adaptadas a cada sujeito e a cada contexto. Dessa forma, encerro o conto de minha experiência e quem quiser que conte outra...

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices.** 5<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **A Psicanálise dos Contos de Fada.** 3<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- 
- Psicanálise da Alfabetização.** Trad. de José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- GILLING, Jean- Marie. **O Conto na Psicopedagogia.** Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- Gutfriend, Celso. **O Terapeuta e o Lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança.** 1<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

# CAPÍTULO 6

## SER (LOUCO) OU NÃO SER: EIS A QUESTÃO

Data de aceite: 01/07/2021

**Ezequiel Martins Ferreira**

<http://lattes.cnpq.br/4682398500800654>

**RESUMO:** Diante do cenário atual surge a necessidade de se obter padrões para configurar o ser ou não, louco. Baseado nas leituras em Peter Pelbart juntamente com outros autores contemporâneos, apresento aqui a tentativa de uma breve discussão sobre a importância dos padrões culturais na definição da loucura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Loucura, Pelbart, Cultura.

### TO BE (MAD) OR NOT TO BE: THAT'S THE QUESTION

**ABSTRACT:** In face the current scenario, comes the need for standards to define the mad and the not mad. Based on Peter Pelbart, along with other contemporary authors, I present this article the attempt a brief discussion about the importance of cultural patterns in the definition of madness.

**KEYWORDS:** Madness, Pelbart, Culture.

"Os homens são tão necessariamente loucos que não ser louco significaria ser louco de um outro tipo de loucura". Pascal

Tem sido cada vez mais comum o uso do termo loucura e seus variantes pela sociedade. Ser um louco apaixonado, cometer uma loucura de amor, parecer um doido varrido, já se tornaram, praticamente, sinônimos de

normalidade. A arte, a literatura e a música já aderiram ao movimento em prol da divulgação da loucura, é o que chamam de surrealismo, e pós modernismo, e com isso vai crescendo o número de publicações como "Menino maluquinho", "Maluco beleza" e afins. Diante desse panorama fica confuso descrever o que tem sido o louco em nossa sociedade. Caberia aqui estudar os caminhos dessa transformação social do conceito, mas muito esforço seria gasto, e não é a isso que tenho me proposto, como também seria dispendioso afirmar por mim só, uma verdade absoluta sobre a loucura, simplesmente porque na tentativa de defini-la, com toda certeza me ocorreria a própria, como já previsto anos atrás por Michel Foucault (1975) em:

"... uma psicologia da loucura pode ser apenas derrisória, e entretanto toca no essencial. Derrisória pois que, querendo fazer a psicologia da loucura, exige-se da psicologia que ela atente contra suas próprias condições, que retorne ao que a tornou possível que contorne o que é para ela, e por definição, o insuperável. Nunca a psicologia poderá, dizer a verdade sobre a loucura, já que é esta que detém a verdade da psicologia. (...) Levada até sua raiz, a psicologia da loucura, seria não o domínio da doença mental e consequentemente a possibilidade de seu desaparecimento, mas a destruição da própria psicologia e o reaparecimento desta relação essencial, não psicológica porque não moralizável, que é a relação da razão com a desrazão." (pp. 59 – 60)

Desta forma proponho aqui apenas uma discussão sobre o ser louco ou não, a partir de Peter Pál Pelbart.

No percurso do estudo da loucura, um dado significativo com o qual me deparei foi o próprio excesso literário de base, descrito por Pelbart (1993) como uma “saturação discursiva, e extradiscursiva acerca da loucura”. Muito se tem dito sobre a loucura, suas manifestações nos estudos da etnopsiquiatria, na psicofarmacologia e áreas afins às humanidades científicas, mas não se tem padrões seguros para estabelecer uma diferença sóbria entre um são e um louco, que compreenda todas essas crianças estudiosas acima mencionadas.

Várias são as definições para o são, e incontáveis para o louco. Saúde é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como sendo o total bem-estar, bio-psico-social e não só a ausência de doença, o que não parece ter padrões bem definidos a fim de uma diferenciação. Levados por essa incerteza a sociedade vem cada vez mais se enlouquecendo, “ao passo que todos nós, os ‘sãos’, passamos a reconhecer em nós mesmos nossa sombra de loucura” (Pelbart, 1993, p. 92).

Pelbart defende a idéia de que a loucura está inteiramente associada à própria cultura, chegando a afirmar que “o ‘modelo de inconduta’ toma a forma, muitas vezes, de uma caricatura do modelo cultural total.” (1989, p. 195), sendo aqui modelo de inconduta, um modelo o qual não está adaptado às normas estabelecidas pela cultura como pertencentes à normalidade; e caricatura, como um retorno deformado das verdades inacessíveis ocultadas por esse todo cultural, relação feita por Foucault em: “aquel que nasce do mais singular delírio já estava oculto, como um segredo, como uma inacessível verdade, nas entranhas da terra.” (1978, p. 27).

A exemplo dessa visão entre conteúdos legítimos ocultados pela cultura e suas relações na fala delirante do louco, Devereux (apud Pelbart, 1989) ressalta que a diferença entre o delírio do psicótico e as experiências sobrenaturais dos xamãs entre os Sedang Mói é que “o xamã é psicologicamente enfermo por razões convencionais e de um modo convencional” (p. 196). Apenas a estruturação dos elementos, e não os elementos em si, que definem entre um psicótico e um xamã nesta tribo. Considerando o estudo de Devereux, é notável a presença de um “verdade cultural” no discurso do loucura, e que o somente por ser idiossincrática, é que a mesma é tida por desatino.

Pensando na sociedade atual com a normalização da personalidade histérica como sendo o padrão a ser seguido, e que mobiliza multidões, pela representação adquirida nas artes em geral, e considerando que no século passado a histeria era a forma do louco se comportar, só resta aguardar pela esquizoïdização em massa em decorrência da mecanicidade adotada como modelo pela sociedade moderna. Acerca desses mecanismos de defesa universais e suas relações com a loucura Devereux diz:

Normal ou anormal, pertencendo a tal ou qual cultura, o indivíduo recorre a mecanismos de defesa que são fundamentalmente iguais. O normal difere

do anormal, (...), em função *não* da presença ou da ausência de certos mecanismos de defesa, mas da estruturação do conjunto destas defesas e da importância relativa atribuída por sua cultura a cada uma delas. (citado por Pelbart, 1989, p. 198)

Nesse contexto definir o ser e o não ser louco, não depende apenas de um “comportamento desviante” “para configurar uma loucura socialmente reconhecida como tal” (Pelbart, 1989, p. 193), mas sim da forma que esses comportamentos se estruturam dentro do próprio contexto cultural no qual está inserido o sujeito. Nessas condições vale lembrar o alerta de Devereux:

“Não fique louco, mas se for preciso, manifesta tua loucura desta forma... e não de outra. Se te afastares deste comportamento não passarás por louco, mas por criminoso, feiticeiro ou herético”. (citado por Pelbart, 1989, p. 193)

E que esse alerta nos sirva de base para pensar antes de categorizar os comportamentos alheios, já que a interpretação dos mesmos apenas será totalmente válida, levada em consideração a cultura dominante na situação.

Seria interessante aprofundar os estudos acerca do fenômeno da esquizoïdização na sociedade atual, como também o seria quanto à normalização do louco, inclusive em processos judiciais, mas por hora não foi a isso que me propus e fico aqui, deixando o pensamento solto para críticas e preso em minhas assertivas pois acredito que vale a pena ser louco, desde que essa loucura seja conveniente aos padrões necessários para se configurar aquilo pelo qual se presa, quer seja a própria loucura, de forma a se livrar de outras categorias que podem ser mais ofensivas, quer a negação da mesma. Quanto ao caráter mensurável para esta diferenciação, os métodos ainda não foram descobertos. E permanecemos com nossas inquietudes.

## REFERÊNCIAS

Foucault. Michel (1975) *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro

Foucault. Michel (1978) *História da Loucura na idade clássica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Pelbart, Peter (1989) *Da clausura do fora ao fora da clausura: Loucura e desrazão*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Pelbart, Peter (1993) *A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago

# CAPÍTULO 7

## BARALHO DO SONO: UM RECURSO PSICOEDUCATIVO PARA PAIS E FILHOS

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 29/04/2021

### **Camila Espíndula da Silva**

Centro Universitário IDEAU  
Bagé-RS

<http://lattes.cnpq.br/4228891583842024>

### **Francielle Silva Ferreira Zago**

Centro Universitário IDEAU  
Bagé-RS

<http://lattes.cnpq.br/8004545877699473>

### **Suélen Rocha Centena Pizarro**

Centro Universitário IDEAU  
Bagé-RS

<http://lattes.cnpq.br/7076642470907544>

### **Anelise Abascal Pastorini Brião**

Centro Universitário IDEAU  
Bagé-RS

### **Giuliana Tort de Oliveira**

Centro Universitário IDEAU  
Bagé-RS

### **Lenise Alvares Collares**

Centro Universitário IDEAU  
Bagé-RS

<http://lattes.cnpq.br/2803493672095505>

### **Stefânia Martins Teixeira Torma**

Centro Universitário IDEAU  
Bagé-RS

<http://lattes.cnpq.br/3286788699256784>

### **Suzana Catania dos Santos Nardi**

Centro Universitário IDEAU  
Bagé-RS

<http://lattes.cnpq.br/8395586506063530>

**RESUMO:** O presente trabalho pretende abordar a criação de um recurso psicoeducativo, denominado Baralho do Sono, cuja proposta é auxiliar pais e filhos, a reconhecer e identificar situações nas quais há prejuízo na qualidade e quantidade do sono infantil. O método utilizado na pesquisa tem perspectiva descritiva, com abordagem qualitativa. Para aplicação teste do Baralho do Sono, realizou-se uma visita na Escola Municipal de Ensino Fundamental da Cidade de Bagé/RS, onde foram escolhidas 05 crianças com idades entre 09 e 10 anos. Com os resultados, conclui-se que este recurso psicoeducativo contribua como um instrumento psicológico e pedagógico, desenvolvendo um trabalho de prevenção e de conscientização sobre a importância do sono; e, favorecendo a reflexão acerca de situações intrapessoais que envolvam a rotina do sono.

**PALAVRAS-CHAVE:** Baralho do Sono, Recurso Psicoeducativo, Desenvolvimento Infantil.

### **SLEEP DECK: A PSYCHO-EDUCATIONAL RESOURCE FOR PARENTS AND CHILDREN**

**ABSTRACT:** The present work intends to approach the creation of a psychoeducational resource, called Sleep Deck, whose purpose is to help parents and children to recognize and identify situations in which there is a loss in the quality and quantity of children's sleep. The method used in the research has a descriptive perspective, with a qualitative approach. For the test application of Sleep Deck, a visit was made to the Municipal Elementary School of the City of Bagé/RS, where 05 children aged between 9 and

10 years were chosen. With the results, it is concluded that this psychoeducational resource contributes as a psychological and pedagogical instrument, developing a work of prevention and awareness about the importance of sleep; and, favoring the reflection about intrapersonal situations that involve the sleep routine.

**KEYWORDS:** Sleep Deck, Psycho-educational Resource, Child Development.

## 1 | INTRODUÇÃO

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o sono é uma das necessidades básicas de vida e importante para todas as crianças e adolescentes para o crescimento e desenvolvimento saudável. Para garantir um bom ritmo biológico é essencial manter uma rotina de horas para dormir, estudar, brincar, sentir-se bem e realizar atividades de lazer, assim como digerir bem os alimentos após as refeições. Nesse sentido, Valle et. al (2009) complementam que a rotina diária do sono pode interferir no humor, na memória, na atenção, nos registros sensoriais, no raciocínio, e nos aspectos cognitivos que relacionam uma pessoa ao seu ambiente.

Estar bem informado sobre o assunto, permite o conhecimento e a possibilidade de compreender os sintomas e o prejuízo da má qualidade do sono. Dentro deste cenário, a pesquisa busca contextualizar a necessidade do cuidar/educar pais e filhos, através da criação de um novo recurso psicoeducativo denominado Baralho do Sono, com o objetivo de orientar sobre a importância do sono infantil; e, identificar situações nas quais há prejuízo na qualidade e quantidade do sono infantil.

Com o auxílio do Baralho do Sono será possível, analisar comportamentos e oferecer, de acordo com cada situação, uma intervenção psicoeducativa; orientar como os hábitos e estímulos ambientais podem desfavorecer o sono; alertar sobre os aspectos fundamentais, como um ambiente adequado, rotinas de horários e atividades prévias ao adormecer, promovem hábitos que favorecem uma boa qualidade de sono.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

O sono adequado vem sendo reconhecido como fator determinante na saúde de crianças e adolescentes (Silva e Oliveira, 2013), definindo-o como um “estado cerebral ativo normalmente caracterizado por imobilidade, postura atípica ao dormir e um limiar sensório reduzido, o que leva à diminuição na habilidade de resposta a estímulos”, desempenhando uma função essencial para o organismo, ocupando cerca de 1/3 do tempo de vida (PESSOA et. al, pg 01, 2015).

Conforme a Associação Brasileira do Sono (ABS), sabe-se que para garantir a saúde do corpo e da mente é fundamental manter uma rotina de sono saudável. A carência e/ou rotinas inadequados de sono refletem nas atividades de aprendizado, podendo causar a diminuição da motivação e concentração, a sonolência diurna, o déficit de memória, as

alterações de humor, a queda da imunidade, entre outras.

Nesse sentido, prevenir pais e cuidadores sobre todos os aspectos que abarcam a qualidade do sono é um dos objetivos deste recurso. Assim, a Associação Brasileira do Sono, explica que a Psicoeducação é usada para orientar o indivíduo sobre seus hábitos de vida e do ambiente que o cerca, influenciando as condições que levam a interferir e manter uma rotina de higiene do sono saudável.

## 2.1 Referencial Teórico

### 2.1.1 *O Sono*

O sono é um estado que se caracteriza pela alteração reversível da percepção ao ambiente externo, com modificação do nível de consciência e com reorganização intensa do sistema nervoso central (SNC), sendo considerado um processo ativo que reorganiza funções e que depende diversas estruturas funcionais para ocorrer (Araújo, 2012). Compreender o sono e seus diversos aspectos é procurar cientificamente soluções para seus distúrbios, buscando atingir um satisfatório rendimento nas atividades diárias. O sono é uma atividade gerada por regiões específicas do cérebro de ocorrências cíclicas, que se alternam para o equilíbrio da vida (VALLE et.al., 2009).

O sono tem cinco estágios distintos: o sono dos movimentos oculares rápidos (REM) e quatro estágios de sono de movimentos oculares não-rápidos (NREM). O sono REM: caracteriza-se por aumento do nível metabólicos e do consumo de energia cerebral, a duração do sono REM pode depender da quantidade de energia disponível. E o sono NREM (não-REM): caracteriza-se pela diminuição do metabolismo basal e da temperatura corporal, condições que favorecem a síntese proteica e o reabastecimento de reservas energéticas para preparar o organismo para as fases subsequentes do sono REM. Também promove o reparo celular, substituindo as enzimas alteradas por radicais livres por outras recém-sintetizadas (GEIB, 2007).

Para Valle et.al. (2019) durante o sono REM são processadas e armazenadas as atividades aprendidas durante o dia. Não manter uma rotina saudável dos padrões do sono, podem afetar a aprendizagem, a memória, induzir nas alterações de humor e no comportamento, assim como no desenvolvimento social e psicológico da criança.

### 2.1.2 *A Importância da Qualidade e Quantidade Adequada do Sono*

A habilidade de dormir durante a noite é o resultado da maturação cerebral. Os recém-nascidos não conseguem fazer isso, normalmente, eles dormem de quinze (15) a dezessete (17) horas por dia, um sono fracionado que duram em média de uma (01) a três (03) horas; e, conforme eles vão amadurecendo, as horas de sono diminuem. A partir dos três (03) ou quatro (04) meses, aumenta o sono tranquilo, assim como o tempo deserto e

acordado. A quantidade de tempo para uma criança dormir gradativamente diminui durante os primeiros anos de vida. E, assim como todas as áreas de desenvolvimento, variações no padrão do sono são normais, causadas pela natureza e criação (BERGER, 2017).

O desenvolvimento do estado do sono e vigília inicia na vida fetal, e continua no período pós-natal, em estreita vinculação com a maturação do sistema nervoso central. O sono ocupa um papel de destaque, não só por envolver a vida noturna da criança, mas por sua importância no seu desenvolvimento infantil (GEIB, 2007).

Durante a segunda infância, as crianças crescem e emagrecem mais rápido; e, diminui a necessidade de sono, aumentando a possibilidade de desenvolver distúrbios do sono. Na fase pré-escolar, as crianças reservam todo ou quase todo o sono para o período de uma noite inteira. Mas o número de horas vai depender da idade e vai mudando ao longo da fase de crescimento (PAPALIA, 2013), e conforme Tabela 1:

IDADE	HORAS
Recém-nascidos (0-3 meses)	O ideal recomendado de 14 a 17 horas por dia.
Bebês (4-11 meses)	Recomenda-se que o sono dure entre 12 e 15 horas.
Crianças pequenas (1-2)	Não é aconselhável dormir menos de 9 horas ou mais de 15 ou 16 horas.
Crianças em idade pré-escolar (3-5)	10-13 horas é o mais apropriado. Especialistas não recomendam dormir menos de 7 horas ou mais de 12 horas.
Crianças em idade escolar (6-13)	O aconselhável é dormir entre 9 e 11 horas.
Adolescentes (14-17)	Devem dormir em torno de 10 horas por dia.
Adultos jovens (18-25)	7-9 horas por dia. Não devem dormir menos de 6 horas ou mais do que 10 ou 11 horas.
Adultos (26-64)	O ideal é dormir entre 7 e 9 horas.
Idosos (65 anos ou mais)	O mais saudável é dormir 7 a 8 horas por dia.

Tabela 1: Tabela de sono recomendada de acordo com a idade.

Fonte: <https://www.fundasono.org.br/>.

Em razão da relação existente entre a qualidade do sono e a da vigília, um dos resultados mais imediatos do sono de má qualidade é a queda no rendimento da performance ou das atividades executadas no dia seguinte, provocando danos durante o período de vigília como: sonolência, ansiedade, depressão, baixa autoestima, lentidão de raciocínio, mau desempenho escolar e pessoal, dificuldades em acumular conhecimentos, alterações do humor e comprometimento de criatividade, atenção, memória e equilíbrio, entre outros (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA).

A má qualidade ou o sono insuficiente, pode impactar negativamente na aprendizagem. Quando a criança dorme menos que o necessário, não consegue reter adequadamente o que aprendeu, prejudicando a atenção e a memória; indicando que é

durante o sono REM que se consolidam as memórias a longo prazo e algumas informações memorizadas a curto prazo. Durante a primeira infância, as perturbações do sono estão entre as queixas mais comuns dos pais. Porém, na maioria das vezes, os sintomas não são relatados nas consultas pediátricas, talvez, porque os pais não os considerem um problema médico, ou por não saberem o que seria o comportamento normal em relação ao sono (TURCO, 2011 e BOSCOLO et.al, 2007),

De acordo com a Fundação Nacional do Sono (FUNDASONO) os primeiros sintomas percebidos na criança quando há falta de sono é o desempenho escolar, pois o que foi aprendido durante o dia é processado e armazenado no cérebro durante o sono, ou seja, se a criança não está dormindo o necessário ou dorme mal, não consegue transformar o que aprendeu em conhecimento. E a baixa do desempenho escolar muitas vezes é diagnosticado equivocadamente como hiperatividade, porque a falta de sono ou a má qualidade de sono causa irritação e dificuldade de concentração, podendo ainda, ter a atenção e os reflexos comprometidos.

Para a FUNDASONO, os pais devem orientar seus filhos acerca de bons hábitos de sono. Destacando que esses bons hábitos envolvem uma rotina igual todas as noites, ensinando a importância do sono e que a criança poderá dormir sozinha em seu quarto, visto que para o crescimento emocional da criança é bom ela aprender a dormir na sua cama, mas sempre considerando que há exceções, como em casos de doença em que a criança precisa de auxílio dos pais durante a noite.

### *2.1.3 A Higiene do Sono*

A higiene do sono baseia-se em práticas diárias, que podem ser iniciadas ao longo do dia e se estende até o horário de dormir; práticas estas, que promovem um sono de boa qualidade para criança, e como consequência dessa rotina diária, cria-se um ambiente saudável e menos estressante para a criança. Para o estabelecimento de higiene do sono são essenciais as rotinas positivas, visto que estas rotinas, devem ser usadas isoladamente ou em conjunto com outras abordagens, porém, devem ser contínuas e o preparado deve seguir o mesmo horário e duração todos os dias. Para uma boa qualidade de sono se faz necessário estabelecer bons hábitos. A higiene do sono vem com o objetivo de orientar o quanto hábitos e estímulos ambientais podem desfavorecer o sono (EL HALAL & NUNES, 2018).

Para que as crianças desenvolvam hábitos envolvendo as questões relativas à higiene do sono, pais e educadores devem conhecer e valorizar a necessidade de um sono satisfatório para o desenvolvimento, adaptação e aprendizagem do jovem estudante. É necessário intervir precocemente, diagnosticar as situações de crise, responsáveis pelo comprometimento do sono, orientar as famílias sobre a higiene do sono porque essas situações interferem diretamente na qualidade de vida desde a infância (VALLE

et. al., 2019).

Segundo a SBP, a higiene do sono é eficiente para eliminar a ansiedade de pais e filhos gerado pelo receio de que a criança não vai conseguir dormir. Sendo primordial para as crianças desde os primeiros anos de vida, a interação positiva e afetiva como elo de proteção dos hábitos do sono. Assim, a higiene do sono ao ser oferecida à família deve-se levar em consideração, as necessidades e possibilidades de todos os envolvidos, mostrando a importância do sono e a disciplina nos horários para dormir. Ainda, conforme explica a SBP, a higiene do sono é definida como uma série de comportamentos, condições ambientais e outros fatores, que podem interferir no seu início e na sua manutenção.

De acordo com a SBP, considerando o papel chave de pais e educadores nesse processo, por meio de Departamentos Científicos de Adolescência e de Sono, recomenda:

- 1) Manter uma rotina para os cochilos diurnos das crianças que ainda necessitam, evitando-os no final da tarde;
- 2) Colocar a criança ainda acordada em sua cama, indicando que é hora de dormir, oferecendo-lhe um ambiente calmo e tranquilo para induzir um sono e ganhar sua confiança e segurança;
- 3) Criar uma rotina para a hora de dormir, com um momento bom e agradável com os pais, sem muitos estímulos;
- 4) Criar um ambiente propício ao sono e recompensar as noites bem dormidas;
- 5) Manter o mesmo horário para dormir e acordar todos os dias, incluindo finais de semana e feriados (horários regulares);
- 6) Evitar bebidas (chocolate, refrigerante, chá mate ou cafeinados) e medicações que contenham estimulantes próximas a hora de dormir;
- 7) Tentar não deixar a criança adormecer com mamadeiras, leite, chás ou vendo televisão ou em outro lugar que não seja sua própria cama;
- 8) Evitar levar a criança para cama dos pais ou outros lugares para dormir ou acalmar-se;
- 9) Se a criança acordar a noite para ir ao banheiro ou por causa de pesadelos, permanecer no quarto dela até se acalmar e avisá-la que retornará para o seu quarto, quando ela adormecer;
- 10) Quando lidar com a criança durante a noite, usar uma luz fraca, falar baixo e ser breve o suficiente, sem estimulá-la.

Ferreira (2015), afirma que a higiene do sono é um método com finalidade em Psicoeducação, com o intuito de melhorar aos envolvidos, a rotina de hábitos saudáveis, com o propósito de eliminar fatores ambientais e comportamentais que acometem a qualidade do sono. Constituída por orientações gerais de como funciona a higiene do sono, o que são rotinas de vida e os fatores ambientais que influencia, positivamente ou negativamente, na qualidade do sono.

#### **2.1.4 A Psicoeducação**

Segundo Lemes & Neto (2017), a psicoeducação tem como objetivo priorizar as satisfações e ambições relacionados a finalidade desejada pelo paciente, ou seja, é uma intervenção psicoterapêutica. E, é uma forma de auxiliar o tratamento de doenças através de mudanças comportamentais, sociais e emocionais. Conforme ainda explicam os autores, pode ser adotada em diferentes aspectos e situações, visto que sua finalidade é a prevenção, promoção e educação em saúde.

A Psicoeducação tem por finalidade, oferecer ferramentas para que o indivíduo possa ter controle sobre as situações que atrapalham seu sono, sendo autossuficiente, que ele possa voltar a dormir quando ocorrer a insônia. Também engloba: Facilitar a compreensão da patologia e suas consequências, favorecer a aceitação, reduzir o stress, melhorar a qualidade de vida (LEBON, 1997).

O Manual Prático de Terapia Cognitivo-Comportamental (2011), explica que a psicoeducação ajuda amenizar sentimentos de angústia e a ansiedade de paciente e da família, possibilitando a aceitação ao tratamento e reduzindo recaídas. Podendo auxiliar à terapia familiar, individual ou em grupo. Ainda, considera-se uma modalidade de intervenção que busca oferecer um melhor conhecimento e a compreensão de uma determinada patologia, ressaltando os aspectos positivos do paciente, podendo ser trabalhado por meio de materiais de consulta como: livros, artigos, folhetos, baralhos, etc.

De acordo com Guimaraes & Araújo (2014), as intervenções psicoeducativas para crianças devem ser práticas e simples, proporcionando atividades capazes de serem resolvidas, bem como feedback que os incentivem e gerem curiosidades, garantindo a motivação individual na realização das atividades propostas. Para tanto, pode-se utilizar diversos recursos como exemplos: cartilhas, livros, jogos, entre outros.

As intervenções psicoeducativas colaboram para que as pessoas se sintam mais motivadas a ajudar umas às outras que vivenciam situações parecidas, para que possam encarar possíveis estigmas e preconceitos por parte de outras pessoas; assim como, melhora a promoção de hábitos saudáveis e a regularidade no estilo de vida. Consistindo em uma ferramenta de aprendizagem capaz de atuar de forma preventiva, auxiliando os indivíduos a compreender as suas emoções e utilizá-las produtivamente (NOGUEIRA et al., 2017).

Na abordagem cognitivo-comportamental a avaliação tem um papel educativo e possibilita a mudança terapêutica, ou seja, após a avaliação, o terapeuta cognitivo-comportamental elabora a conceitualização cognitiva do caso, que auxilia na organização e esclarecimento dos dados, bem como direciona o processo terapêutico. Salientado que os instrumentos não substituem a avaliação e as entrevistas clínicas, mas auxiliam o diagnóstico (MANUAL PRÁTICO DE TCC, 2011).

### 2.1.5 Avaliação Psicológica

A avaliação psicológica abrange procedimentos de observação e interpretação de pessoas e grupos, nesse sentido, deve-se respeitar os preceitos éticos estabelecidos por regulamentação da profissão do psicólogo (Hisatugo, 2013), e conforme o Conselho Federal de Psicologia, Resolução nº 9, Art. 1º, de 25 de abril de 2018, a avaliação psicológica é definida como um “processo estruturado de investigação de fenômenos psicológicos, composto de métodos, técnicas e instrumentos, com o objetivo de prover informações à tomada de decisão, no âmbito individual, grupal ou institucional”.

Considera-se a avaliação psicológica um procedimento clínico que envolve princípios teóricos, métodos e técnicas de investigação, tais como: “entrevista e observações clínicas, testes psicológicos, técnicas projetivas e outros procedimentos de investigação clínica, como jogos, desenhos, o contar histórias, o brincar etc.” (ARAÚJO, 2007).

Segundo Kirk (1997) apud Manual Prático de TCC (2011), na avaliação cognitivo-comportamental o objetivo principal é “examinar como e porque uma pessoa se comporta de certas maneiras, que são determinadas por situações específicas e pelas interpretações que faz delas”, ou seja, a maneira como “cada um se comporta e os motivos pelos quais esses comportamentos são expressos” são a base da avaliação cognitiva que orientarão sobre os problemas específicos. A autora ainda afirma que ao construir a análise do caso junto com o paciente, contribui-se no aprendizado do modelo cognitivo, bem como favorece na psicoeducação sobre o diagnóstico e o tratamento.

## 3 | MÉTODO

O método utilizado tem perspectiva descritiva, com abordagem qualitativa, visto que a proposta do trabalho foi à construção de um novo instrumento que possa ser utilizado como recurso psicoeducativo. Este instrumento chamado Baralho do Sono, tem como objetivo principal orientar crianças, pais e cuidadores sobre a importância e a higiene do sono.

Elaborou-se este recurso, visto que os baralhos infantis como recursos terapêuticos e avaliativos têm sido amplamente utilizados por profissionais da área da saúde e educação que se baseiam em abordagens cognitivos comportamentais. Neste aspecto, pode-se citar os autores Renato e Marina Caminha, que desenvolveram três instrumentos que eles denominaram como ferramentas de acesso a criança: Baralho das Emoções, Baralho dos Pensamentos e Baralho do Comportamento. Conforme o Conselho Federal de Psicologia (CFP), para os autores, estes instrumentos amparam os princípios básicos que as psicoterapias cognitivas apresentam em seu modelo axiomático, desse modo, permitem uma psicoterapia e um modelo preventivo nas bases cognitivo comportamentais.

O material consiste em um conjunto de cartas, cujo foco é favorecer a reflexão acerca de situações intrapessoais que envolvem a rotina do sono, tendo em vista que a

má qualidade do sono afeta aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos; e, pode prejudicar o funcionamento diurno da criança.

O recurso elaborado é composto por: um (01) manual; um (01) cartão psicoeducação; e, dois (02) conjuntos de cartas: um (01) composto por quatorze (14) cartas azuis, com personagens de meninos, e, um (01) composto por quatorze (14) cartas rosas com personagens de meninas, totalizando vinte e oito (28) cartas com fotos de expressões ou situações indicativas de uma rotina de sono saudável e cartas com desenhos das situações de rotina de má noite de sono; divido em três (03) momentos de acordo com o despertar da criança, antes e durante o sono.

Partindo da proposta de desenvolver um trabalho baseado na intervenção e prevenção com os cuidados diários na qualidade e quantidade adequada de sono, realizou-se no dia sete (07) de outubro de 2019, uma visita numa Escola Municipal de Ensino Fundamental da Cidade de Bagé/RS, para testar o recurso Baralho do Sono.

Para o estudo piloto, três (03) alunas intercalaram a aplicação teste do instrumento. Na ocasião, foram escolhidas pela professora da turma, cinco (05) crianças com idades entre nove (09) e dez (10) anos, que corresponde a turma do 4º ano, do período da manhã. O critério de escolha utilizado pela professora, foram crianças que apresentavam ou não condições de vulnerabilidade emocional ou problemas de comportamento. Através dos dados coletados, foi possível identificar e corrigir o método de aplicação, otimizando sua abordagem técnica e favorecendo a reflexão da criança acerca de situações intrapessoais que envolvem a rotina do sono.

## 4 | RESULTADOS

No primeiro momento, iniciou-se com o estabelecimento de um rapport com a criança, de forma individual, explicando sobre a importância e a higiene do sono, por meio da exposição do Cartão Psicoeducação. Observou-se, que a maioria dos alunos não tinham conhecimento do que é o sono ou qual sua importância. Para Figueiredo (2009), a psicoeducação pode ser definida como uma troca de informações entre terapeuta e paciente, permitindo que o paciente compreenda suas diferenças e características, buscando a resolução dos problemas enfrentado. A autora explica ainda, ser fundamental educar o paciente, seja por diversos meios, como: livros, folders educativos, entre outros, pois é através da informação que ele consegue identificar comportamentos e pensamentos que podem gerar ansiedade e sofrimento.

Em relação a ordem de apresentação do instrumento, inicialmente planejada pela apresentação do cartão e em seguida a apresentação das cartas, percebeu-se a necessidade de alteração. Dado que ao iniciar pela apresentação do Cartão Psicoeducação, poderá influenciar na escolha da carta do baralho, pois a criança assimila as situações saudáveis e acaba escolhendo as cartas que expressam bons hábitos, dificultando que ela demonstre

a realidade da sua rotina de sono.

Posteriormente, durante a apresentação das cartas, notou-se que as imagens são de fácil interpretação, visto que, não houve dificuldade na identificação das situações apontadas em cada carta. No entanto, percebeu-se que o aplicador poderá ampliar as formas de exposição das cartas, conduzindo um diálogo, de acordo com as respostas de cada criança, trocando ideias sobre assuntos relacionados ao sono como: curiosidades e hábitos saudáveis para ter um bom sono. Conforme o Manual Prático de TCC (2011), durante o atendimento da criança é importante conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como, ter um interesse no mundo lúdico, tornando assim, as atividades mais objetivas e claras, a fim de conseguir um maior vínculo e comprometimento com a criança, uma vez que o atendimento vai além do conhecimento das técnicas e da abordagem utilizada.

Verificou-se também, que as orientações e instruções do instrumento, poderão ser mais flexíveis, permitindo por exemplo, que a própria criança demonstre situações diferentes com as cartas, desde que se mantenha o objetivo do baralho. Outros exemplos que poderão ser incluídos na aplicação do instrumento são: aplicar o baralho em pequenos grupos; fazer cartas vazias, onde elas possam construir sua própria carta; ou, apresentar todo o baralho e motivar a criança criar sua própria história. Para Niles e Socha (2013), o lúdico é um assunto que tem conquistado espaço, principalmente na educação infantil, uma vez que os brinquedos são a essência da infância e seu uso auxilia um trabalho pedagógico que possibilita a formação do conhecimento das coisas e de si mesmo.

No que se refere a interpretação das cartas, as crianças se mostraram estimuladas a conversar sobre o tema proposto, bem como, demonstraram entender sobre a necessidade de manter uma rotina de sono saudável. Nesse aspecto, conforme expõe o Manual Prático de TCC (2011) é importante fazer um trabalho em conjunto com pais, cuidadores e escola, assim a criança terá o suporte necessário para que mude seus pensamentos, hábitos e comportamentos para modelos mais práticos.

Destaca-se também, a possibilidade de incluir na aplicação do Baralho do Sono, uma intervenção na instituição de ensino com o objetivo de instruir os pais ou responsáveis sobre a importância da rotina do sono, e como a má qualidade do sono pode prejudicar o funcionamento diurno da criança. A intervenção poderá ocorrer em formato de roda de conversa informativa, orientando quanto os hábitos e estímulos ambientais podem desfavorecer o sono, alertando sobre aspectos fundamentais como um ambiente adequado, rotinas de horários e atividades prévias ao adormecer, estabelecendo hábitos que favorecem uma boa qualidade de sono.

Neste contexto, Capucci et al. (2016) explicam que uma intervenção psicoeducativa engloba práticas reflexivas que têm com suporte o diálogo, na qual o pensamento se coloca como uma atividade que promove a troca de conhecimento, de maneira que todos possam ouvir e falar o que foi compreendido. Através do diálogo se busca compreender um tema

abordado, uma ideia ou um problema, e, essa possibilidade de trocas interpessoais em situações grupais, permite que se desenvolva uma percepção multifacetada do que se pretende entender, bem como, possibilita uma relação de parceria entre os participantes.

## 5 | CONCLUSÃO

Reflete-se com o presente trabalho, que os hábitos saudáveis de sono durante o desenvolvimento infantil são essenciais para um bom desempenho cognitivo, comportamental, emocional e físico da criança. Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa foi apresentar a construção de um recurso psicoeducativo: o Baralho do Sono. O instrumento apresentado permite auxiliar pais e filhos, a reconhecer e identificar situações na qual há prejuízo na qualidade e quantidade do sono infantil. Podendo ainda, ser utilizado como forma de ensino aprendizagem capaz de incentivar a criança a desenvolver pensamentos e reflexões sobre seus comportamentos, diante de situações que promovam bons hábitos que envolvem a qualidade do sono.

Entende-se que a aplicação do recurso necessita de algumas adequações para que seus objetivos sejam plenamente alcançados. De forma geral, a pesquisa tornou-se uma experiência enriquecedora e mostrou-se que a utilização do baralho foi bastante proveitosa e obteve-se um respaldo positivo como instrumento, permitindo que a criança demonstre e reflita sobre suas dificuldade e comportamentos que precisam ser adequados.

Conclui-se, que a má qualidade do sono afeta aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos, podendo prejudicar o funcionamento diurno da criança. Acredita-se que o Baralho do Sono, contribua como um instrumento psicológico e pedagógico, potencializando o trabalho de prevenção e de conscientização sobre a importância do sono. Vale ressaltar, que este instrumento foi idealizado para crianças do ensino fundamental, no entanto, a intervenção precoce sobre esse assunto é de interesse de toda comunidade escolar e familiar, e, dos profissionais da área da psicologia, uma vez que a má qualidade do sono afeta a qualidade de vida não só das crianças, mas também de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

**ARAÚJO**, Maria de Fátima. **Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica Psicologia: Teoria e Prática**. vol. 9, núm. 2, 2007, pp. 126-141. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193818620008>. Acesso em 18/09/2019.

**BERGER**, Kathleen Stassen. O desenvolvimento da pessoa do nascimento à terceira idade / Kathleen Stassen Berger; tradução Gabriela dos Santos Barbosa. - 9. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2017.

**BOCK**, Ana Mercês Bahia. Psicologias. **Uma introdução ao estudo de psicologia**. / Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Trassi Teixeira. - São Paulo, Editora Saraiva. 15 edição. 2018.

**BOSCOLO, Rita A, et al. Avaliação do padrão de sono, atividade física e funções cognitivas em adolescentes escolares.** Revista Portuguesa de Ciência Desportiva 7(1) 18-25, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpcd/v7n1/v7n1a03.pdf>> Acesso em 18/09/2019.

**CAPUCCI, Luiza, et. al. Geração do morro: relato de um projeto de intervenção psicoeducativa em uma escola pública.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 425-455, jan./abr. 2016. ISSN on-line: 1982-9949 Doi: 10.17058/rea. v24i1.6004. Disponível em:< <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: 28/11/2019.

**CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA.** Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/?evento=t-r-i-terapia-de-reciclagem-infantil-com-renato-e-marina-caminha-2>> Acesso em 04/11/2019.

**EL HALAL & NUNES. Organização e higiene do sono na infância e adolescência.** /Camila dos Santos El Halal e Magda Lahorgue Nunes. DOI: 10.25060/residpediatr-2018.v8s1-08. Publicação Oficial da Sociedade Brasileira de Pediatria. Data de Aprovação: 15/08/2018. Disponível em: <<http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/341/organizacao%20e%20higiene%20do%20sono%20na%20infancia%20e%20adolescencia>>. Acesso em: 25/08/2019.

**FERREIRA, Luciana Alves. Psicoeducação como estratégia de higiene do sono em uma unidade básica de saúde.** / Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA - Assis, 2015. Trabalho de conclusão do curso (Enfermagem). -- Fundação Educacional do Município de Assis- FEMA. Disponível em:< <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/1111370348.pdf>> Acesso em: 29/08/2019.

**FIGUEIREDO, Ângela Leggerini de et al. O uso da psicoeducação no tratamento do transtorno bipolar.** Rev. bras. ter. comport. cogn., São Paulo, v. 11, n. 1, p. 15-24, jun. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-5545200900010003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-5545200900010003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26/11/2019.

**FUNDASONO** - Fundação Nacional do Sono. **SONO & IDADE.** Disponível em:<<https://www.fundasono.org.br/index.php/sono/sono-x-idade>> Acesso em: 26/09/2019.

**GEIB**, Lorena Teresinha Consalter. Desenvolvimento dos estados de sono na infância. Rev. bras. enferm. [online]. 2007, vol.60, n.3, pp.323-326. ISSN 0034-7167. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000300014>. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n3/a14.pdf>> Acesso em 05/09/2019.

**GUIMARAES E ARAUJO**, Tathiane Barbosa; ARAUJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. **Intervenção psicoeducativa com uso de jogos eletrônicos: um estudo com familiares de pacientes oncológicos.** Rev. SBPH, Rio de Janeiro, v.17, n.2, p.106-122, dez.2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-08582014000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582014000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04/10/2019.

**HISATUGO**, Carla Luciano Codani. **O início do processo de avaliação psicológica.** Psicol inf., São Paulo, v.17, n.17, p.193-199, dez. 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-88092013000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092013000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18/09/2019.

**LEBON**, André. **Psico-educação: a ciência do “viver com” educativo e terapêutico.** (Paidéia Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 12-13, Aug.1997. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1997000100002>>. Acesso em 04/10/2019.

**LEMES & NETO. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde.** Carina Belomé Lemes e Jorge Ondere Neto. Temas psicol. vol.25 no.1 Ribeirão Preto mar. 2017

<http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-02>. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v25n1/v25n1a02.pdf>> acesso em 04/09/2019.

**MANUAL prático de terapia cognitivo-comportamental** / Margareth da Silva Oliveira, Liana Andretta, (organizadoras). - São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2011.

**NILES & SOCHA. A importância das atividades lúdicas na educação infantil.** / Rubia Paula Jacob Niles e Kátia Socha. Ágora: R. Divulg. Cient., v. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2014 (ISSNe 2237-9010). Disponível em:< <file:///D:/350-Texto%20do%20artigo-3479-1-10-20150630.pdf>> Acesso em: 28/11/2019.

**NOGUEIRA**, Carlos André et al. A importância da psicoeducação na terapia cognitivo comportamental: uma revisão sistemática. Revista das Ciências da Saúde do Oeste Baiano. Barreiras, v. 2, n. 1, p. 108-120, 2017. Disponível em:< <http://fasb.edu.br/revista/index.php/higia/article/view/190/211>>. Acesso em: 04/09/2019.

**PAPALIA**, Diane E. **Desenvolvimento humano** [recurso eletrônico] / Diane E. Papalia, Ruth Duskin Feldman, com Gabriela Martorell; tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.]; [revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva... et al.]. – 12. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: AMGH, 2013.

**PESSOA**, JHL. **Distúrbios do Sono na Criança e no Adolescente: Uma abordagem para Pediatras.** / PESSOA JHL, PEREIRA JC JR., ALVES RSC. Editora Atheneu. São Paulo, 2015. 2ª Edição.

**SBP**. Sociedade Brasileira de Pediatria. **HIGIENE DO SONO**. Disponível em:><https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/desenvolvimento/higiene-do-sono/>> Acesso em: 26/09/2019.

**SILVA & OLIVEIRA**. O Brincar na psicologia de Leontiev: O Jogo como atividade e suas contribuições à Educação Infantil. /Jorge Luiz da Silva e Wanderlei Abadio Oliveira. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Disponível em:< [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8147\\_5548.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8147_5548.pdf)> Acesso em: 14/10/2019.

**TURCO**, Giovina Fosco. **Características do sono, distúrbios do sono, qualidade de vida em adolescentes obesos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdades de Ciências Médicas. Campinas/SP. 2011. Disponível em:< [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/308354/1/Turco\\_GiovinaFosco\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/308354/1/Turco_GiovinaFosco_M.pdf)>. Acesso em: 27/09/2019.

**VALLE**, Luiza Elena Leite Ribeiro do; VALLE, Eduardo L. Ribeiro do; REIMAO, Rubens. **Sono e aprendizagem**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 26, n. 80, p. 286-290, 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27/08/2019.

# CAPÍTULO 8

## A EDUCAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PERIFERIAS URBANAS

Data de aceite: 01/07/2021

### **Aida Guerreiro de Oliveira**

Professora de Educação Básica. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura da UERJ/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

### **Edicleá Mascarenhas Fernandes**

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura da UERJ/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Psicóloga

### **Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira**

Professora de Educação Básica. Psicóloga, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura da UERJ/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

**RESUMO:** A pesquisa apresentada trata dos aspectos do desenvolvimento profissional de pessoas com deficiência e os confrontamentos que vivenciam em se tratando de espaços periféricos. A etnografia do território da Baixada Fluminense nos apresenta sintomas de regiões marginalizadas, com ausência de incentivos por parte dos governantes, que estimulem a evolução de áreas descentralizadas e de sua população numerosa. A partir de um levantamento específico de profissionais bem sucedidos, que apresentam alguma deficiência e conseguem superar barreiras a cada dia, ainda que em espaços marginalizados, sem perspectiva de aprimoramento dos ambientes de trabalho

preparados especificamente para essa clientela. A pesquisa tem como objetivo comprovar as potencialidades de profissionais com deficiência que atuam em periferias urbanas. Tendo como base metodológica a pesquisa dos estudos dos teóricos Vigotski e Paulo Freire que foi estruturada a partir de entrevistas com pessoas com deficiência que trabalham nas periferias da Baixada Fluminense. Após análise das respostas dos profissionais entrevistados percebemos que, em sua maioria, os confrontamentos iniciais baseavam-se em questões de acessibilidade e adaptações necessárias para efetivação de suas funções. Posterior ao período inicial, as acomodações tornam-se mais presentes, a quebra de preconceitos avançando imperiosamente as questões periféricas não influenciam no exercício da cidadania de pessoas com deficiência que atuam em regiões consideradas periferias urbanas. Considerando assim que essas pessoas tenham a possibilidade de avançar em sua escolarização e profissionalização, independente dos espaços periféricos onde vivem, são capazes de produzir intensamente, obtendo lugar em destaque em seus ambientes de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Periferias. Pessoas com Deficiência. Profissionalização. Educação Especial Inclusiva. Cidadania.

**ABSTRACT:** The presented research deals with aspects of the professional development of people with disabilities and the confrontations they experience when dealing with peripheral spaces. Baixada Fluminense territory ethnography presents us with symptoms of marginalized

regions, with the absence of incentives on the part of the government, which stimulate the decentralized areas and their large population evolution. Based on a successful professionals specific survey who have some disability and are able to overcome barriers every day, even in marginalized spaces, with no prospect of improving the work environments prepared specifically for this clientele. The research aims to prove the professionals with disabilities potential who work in urban peripheries. Having as methodological basis the theorists Vigotski and Paulo Freire studies structured interviews with people with disabilities that work in Baixada Fluminense outskirts were released. After analyzing the interviewed professionals responses, we realized that, for the most part, initial confrontations were based on accessibility and necessary adaptations issues to carry out their functions. After initial period, the accommodation becomes more present, prejudice breakdown advancing through peripheral issues does not influence the citizenship exercise by people with disabilities who work in regions considered urban peripheries. Thus, considering that these people have possibility of advancing in their education and professionalization, regardless of the peripheral spaces where they live, they are able to produce intensely, obtaining a prominent place in their work environments.

**KEYWORDS:** Peripheries. Disabled people. Professionalization. Special Inclusive Education. Citizenship.

## INTRODUÇÃO

A proposta de elaborar um artigo que abarque as questões dos profissionais com deficiência que atuam em periferias urbanas surgiu a partir participações nas aulas da disciplina do curso de mestrado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, tendo como linha de pesquisa “Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas. O artigo versa sobre aspectos diferenciados de profissionais que apresentam alguma deficiência que trabalham em áreas consideradas periféricas. Neste sentido, torna-se emergente o esclarecimento do léxico ora empregado. A palavra periferia, a priori, indica espaço distribuído no entorno da área central, entretanto, muitos pesquisadores apresentam definições diversas que nos permitem aprofundar nossa pesquisa a partir de novos questionamentos.

Tentaremos nesta pesquisa Articular múltiplos enfoques sobre periferias urbanas, cultura e educação. Diversos conceitos serão abordados como: periferia, centro, subúrbio, territorialidade, identidade e diferenças. O caminho para se chegar à profissionalização perpassa pela educação que, nos dias atuais, têm como perspectiva primordial a inclusão de todos. Tarefa difícil e complexa mediante as culturas originais enraizadas no âmago de cada ser, que não se encontra vulnerável à plasticidade do corpo, e principalmente da mente, que se fecha a qualquer transformação necessária para o convívio de completude, um ser se completando no outro, citando aqui o pensamento Vigotskiano. Se pensarmos a Educação pós movimento de transformação da Educação Especial em Educação Inclusiva, estaremos caracterizando um território específico das Pessoas com deficiência em busca

de sua identidade, ora relacional, contrastando profundamente com o outro. Território este, marginalizado, das minorias e porque não dizer, periférico.

Neste estudo abordaremos profundamente o termo periferia, baseado nos debates calorosos que tivemos nas nossas aulas. E não somente periferia, mas inclusive subúrbio, território, sem menosprezar as áreas centralizadas. Remetendo estes vocábulos à escolarização, poderemos considerar o território, que seria o espaço da Pessoa com Deficiência na escola. Estas pessoas quando frequentavam as classes especiais, que hoje chamamos de segregação, caracterizavam a periferia, pois estavam na escola, mas não no centro, apenas no entorno. Tendo em vista a inclusão desses alunos no ensino regular, podemos classificá-los hoje em dia como subúrbio, pois estão avançando em direção ao centro, que seriam as turmas do ensino regular.

## **DESENVOLVIMENTO**

O presente artigo destaca as periferias urbanas como espaços de crescimento e desenvolvimento profissional de pessoas que apresentam deficiências diversas, o que não lhes impede de atuarem no mercado de trabalho, produzindo em iguais condições de quaisquer pessoas, independente dos espaços periféricos onde habitam. Iniciaremos este trabalho buscando definições para o vocábulo periferia.

Os espaços considerados periféricos geralmente são caracterizados como desqualificados, marginalizados e subordinados aos grandes centros. Entretanto, se partirmos em busca da origem da palavra em latim, perceberemos que se trata de entorno, todos os espaços que se situam em volta do centro, consoante ao conceito epistemológico da palavra. Estes espaços são, na maioria das vezes, esquecidos pelos governantes que não desenvolvem políticas públicas que favoreçam o crescimento destes espaços periféricos.

Segundo Lima, as periferias se mantêm como minorias subordinadas ao centro, que, por sua vez, permanece consolidando sua supremacia. Para ele, o capitalismo é o fator que amplia o distanciamento entre periferia e centro. Urge destacar as dissociações que ocorrem entre ambas o aspecto econômico, educacional e cultural divergem inexoravelmente, sem perspectiva de transformações que valorizem a cultura dos periféricos, estimulem o processo educacional dos mesmos e incentivem investimentos capitalistas a fim de que as potências que ali se ocultam possam ser descobertas.

De acordo com Domingues (1996), a fase da urbanização se caracteriza pela concentração das atividades econômicas e da população. A “suburbanização” corresponde à desconcentração da população e das atividades econômicas do centro para a periferia. A “desurbanização” significa a perda de emprego e de população na aglomeração urbana e por último a re-urbanização significa a retomada do crescimento do emprego e da revalorização dos centros históricos. uma delas expressa problemas distintos. A noção de

periferia nos remete à urbanização caótica e à inclusão social precária. Por sua vez, num sentido oposto,

A periferia foi considerada por muitos cientistas sociais como lugar da exclusão social, coisa que nem sempre é. Por isso a periferia tornou-se um conceito vazio de conteúdo, esterilizado e pobre. Igualmente são pouquíssimos os casos em que os cientistas se dedicam ao estudo do subúrbio. Martins é praticamente o único (SOTO, p.16).

No momento atual, os dois vocábulos se fundem em sentido conotativo, pois existem muitas inserções periféricas nos centros, e o inverso também ocorre, há muitas periferias centralizadas. Algumas iniciativas vêm sendo realizadas visando à integração do centro com a periferia, mas ainda são muito tímidas. Aquilo que se constitui como um “centro” e uma “periferia” é algo subjetivo, dependendo da perspectiva daquele que realiza tal afirmação. Além disso, a paralaxe - a aparente mudança na posição daquilo que constitui o centro e a periferia resultante da mudança de posição do observador - seja em termos espaciais ou cronológicos, seja em termos das circunstâncias sociais e financeiras, demanda que os parâmetros e as limitações do presente estudo sejam claramente indicados. Como observou Lefebvre (apud FERNANDES, 1889-1945), a desconcentração industrial e as dimensões metropolitanas impuseram a “periferização” de todas as classes sociais, do comércio e dos serviços.

Proporcionar à pessoa com deficiência a oportunidade de conquistar o espaço que lhe é de direito como cidadão, buscando desenvolver a autonomia e independência para a real inclusão social. Importante ressaltar que, por vezes, os espaços periféricos solidificam a participação dos profissionais com deficiência com maior intensidade do que as áreas centralizadas.

A sociabilidade dos indivíduos é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno. Os problemas levantados pela psicologia da interação social são, hoje, bem conhecidos por todos nós. Destacaremos aqui, brevemente, algumas particularidades da concepção de Vigotski: “O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma coisa isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo”.

O processo de evolução dos seres humanos perpassa por várias etapas diversificadas que geralmente são influenciadas pelas situações geográficas onde estes seres vivem, pelos momentos históricos em que ocorrem, pelos avanços ou retrocessos que possam surgir no decorrer da vida em sociedade. Cada indivíduo projeta seu desenvolvimento pessoal a partir das experiências sócio-culturais vivenciadas por ele. Seus desejos se transformam a cada fase de seu crescimento, entretanto, os aspectos que se destacam para o aperfeiçoamento do ser, que visam a evolução social são: saúde, educação, trabalho e renda. Todo indivíduo almeja uma educação de qualidade que lhe permita uma formação para o campo do trabalho, que lhe traga realização pessoal no aspecto vocacional, renda

digna para sua sobrevivência. Todos estes fatores são muito naturais em se tratando de pessoas que não possuam nenhuma deficiência.

Partiremos agora para uma abordagem mais específica: a educação e a empregabilidade para pessoas com deficiência. A esfera educacional no município de São João de Meriti vem evoluindo gradativamente, embora vários esforços venham sendo realizados em função de uma educação de qualidade e totalmente inclusiva. A situação geográfica deste município, prejudicada pela distância da capital, considerada cidade dormitório e demonstrando um lento desenvolvimento econômico devido a sua estrutura física e social, tenta sobrepor todos estes empecilhos através de programas e projetos que viabilizem a escolarização e profissionalização de sua população numerosa.

Em análise mais detalhada podemos observar que estamos em um momento muito duvidoso em relação às políticas públicas. Há uma intensa previsão de transformação no sistema educacional que pode afetar a questão da educação inclusiva. Torna-se necessária a investigação, garantindo o acesso e permanência do educando na escola. Entretanto é preciso ir mais além, buscando novos caminhos que transformem este educando em um exímio profissional, preparado e planejado pela esfera pública para atuar no próprio município, promovendo um avanço em suas políticas de economia e valorizando seus cidadãos, influenciando-os a permanecerem em sua região de origem, buscando sua evolução geográfica, econômica, política e social.

Neste contexto, abordaremos neste artigo algumas experiências realizadas no processo educativo de pessoas com deficiência visual, no município de São João de Meriti, que foram bem-sucedidas. Sob embasamento teórico focado em Paulo Freire, detalharemos a seguir as diversas metodologias aplicadas. Os enfrentamentos que foram necessários para se permitir a constatação de que as práticas experimentais sendo exploradas em nível de pesquisa científica podem tornar-se teoria num futuro bem próximo. Cada professor foi identificado pela letra “P”, seguida de um número no intuito de preservar seu nome.

## **EIXO 1: PERCEPÇÃO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA VISUAL**

Os relatos dos professores a respeito de sua percepção sobre as características da Deficiência Visual tais como sociocomunicação e interesses, os professores observaram que os alunos demonstravam excelente “feedback”, interagindo, difundindo seus saberes, colaborando com a coletividade, sem retração ou distanciamento social. Nenhum docente descreveu dificuldade pois, as intervenções externas tais como as práticas pedagógicas, estas foram adequadas à clientela, dentro das adequações curriculares preconizadas.

Teoricamente, tais atitudes dos discentes tenderam a facilitar o contato interpessoal com os docentes, visto que o empenho em auxiliar e promover o processo educativo vem sendo produtivo, mesmo diante de algumas preocupações, como exemplo, receio do

conteúdo programático não ser totalmente viável, de estar faltando “algo a mais”, se está sendo um bom professor” (P1, P2, P3, P4 e P6).

Alguns professores descreveram os comportamentos de alguns discentes quanto à retração social, ou melhor, uma certa timidez conforme foi evidenciado nas falas de P5 e P7, “alguns ficavam com medo de responder e nós, com medo de estarmos exigindo demais.... Estamos certos de que o embaraço foi nosso!” Enquanto isso, outros professores narraram que os alunos demonstraram certa curiosidade em conhecê-los melhor, nas palavras de P8, P9 e P10, os quais foram arguidos sobre o que mais gostavam, se já haviam trabalhado com alunos com outras deficiências; os docentes se encantaram pela sinceridade e vontade de aprender expressas por eles (Todos os professores).

Os professores através de seus relatos, perceberam que a pessoa deficiente visual necessita ser vista como um ser potencialmente ativo, um ser humano pleno de seus direitos como cidadão inserido no ambiente sociocultural, para que faça parte de toda esta engrenagem, com direito a levar uma vida normal, interagindo, comunicando-se com independência e autonomia, rompendo com o prisma paternalista pelo qual foi rotulado durante muito tempo, assim como outras pessoas com deficiência. A preocupação com o desenvolvimento físico, psicológico, moral e social das pessoas com deficiência visual, assim como sua inserção social, tornaram-se alvos de intervenções com ênfase na necessidade de um acompanhamento neste processo gradual. Ainda na categoria Sociocomunicação, os docentes P3, P4, P6 e P8, destacaram a aproximação dos colegas, a comunicação verbal entre eles, formação de grupos para estudos, o que denotou a importância da amizade para eles.

De acordo com Fernandes (2008) dentro da concepção humanista, o principal nome é Carl Rogers, para quem o ser humano é uma totalidade, um organismo em processo de integração, sendo independente, diferente, autônomo e como tal, sendo aceito e respeitado. E continua a autora que o ser humano deve ser considerado como uma pessoa sobre quem os sentimentos e as experiências exerçam um papel fundamental como fator de crescimento.

## **EIXO 2: INTERAÇÃO SOCIAL**

Na visão humanista, o respeito às singularidades do aluno com deficiências serão instrumentais importantes para a aprendizagem sua e do grupo, constituindo-se o professor como um facilitador deste processo, e o conhecimento vai sendo produzido a partir da experiência de grupo, segundo Fernandes (2008). A amizade, construída assim pelos relacionamentos dentro ou fora da escola, vai promover trocas e momentos de aprendizagem bastante significativos, envolvendo a participação de todos os alunos, e o professor aproveita esse fato como ponto de partida para o processo educativo (FERNANDES,2008).

A interação social entre os docentes e os discentes emerge por meio das atividades

uma vez que estas necessitam de explanações, com o objetivo de sanar as dúvidas recorrentes; as classes, geralmente já possuem grupos formados, e dessa forma podem ser realizados trabalhos e pesquisas. As observações dos professores refletiram o quanto a Educação Especial Inclusiva está em vanguarda, principalmente na Escola pesquisada, na qual a preocupação e esforços em concretizar as atividades que melhor despertem o interesse do alunado, estão sempre evidentes. Mendes (2006) relatou que até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para as que conseguiam ingressar, porém eram encaminhadas para classes especiais por não avançarem no processo educacional.

Hoje, a perspectiva inclusiva vem oportunizando um novo significado à Escola Pública, combatendo atitudes discriminatórias e ampliando a construção de novos paradigmas.

### **EIXO 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Neste eixo, os temas emergentes dos relatos apresentados enfocaram as adaptações e estratégias utilizadas para promover a participação e aprendizagem dos discentes com Deficiência Visual. De acordo com os professores, as atividades propostas foram planejadas de acordo com o conhecimento prévio sobre as preferências, gostos dos alunos, no intuito de incentivar a interação, a curiosidade e a participação, reinventando técnicas, procedimentos já elaborados, mas com uma nova “roupagem” segundo os professores P2 e P10.

Também foram identificadas práticas cujo objetivo foi a promoção de aprendizagem mais formal, ou seja, histórias criadas pelos alunos, histórias de vida pessoal, as disciplinas que mais se destacam, maximizando o interesse pelo cotidiano escolar. No contexto assinalado, os docentes aplicaram dinâmicas de grupo com o objetivo de que os alunos pudessem se autoconceituar, ou seja, como eles se vêem e se sentem.

A importância do “autoconceito” no pensamento de Epstein (2005), é por ser o construto central da Psicologia, como uma pessoa é nos seus julgamentos, nas avaliações e tendências do comportamento; o autoconceito permite que a pessoa se descreva. A autoestima permite que esta pessoa se avalie. Um processo interpessoal é transformado em um intrapessoal, passando a ser internalizado, reforçando este “habitat interior”, construído por afetos, projetos, etc...

Os planejamentos organizados enfatizaram a dinâmica referente às proposições vigotskianas, as quais abordam a importância da interação social e o instrumento lingüístico como fatores decisivos para que o ser humano se desenvolva.

Segundo Fernandes (2008), Vigotski enfatiza que a aprendizagem ao interagir com o desenvolvimento, produz abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de

um adulto, potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando, então, ambos os processos aprendizagem e desenvolvimento interrelacionados.

A oportunidade de trabalhar com estes relatos não apenas enriquece as fontes de pesquisa e investigação sobre a inclusão em nosso País, mas nos coloca diante do novo compromisso que vem sendo assumido, em nível federal, estadual e municipal, para a garantia do acesso e qualidade no processo educacional.

Segundo o MEC, para continuar avançando na construção de escolas inclusivas é necessário que cada sistema de ensino dê sequência à investigação, referente à inclusão e à exclusão na educação, considerando os indicadores de acesso, permanência e progresso dos alunos na escola, bem como, aprofunde sua compreensão acerca do processo de escolarização, tendo como referência o acolhimento, o planejamento colaborativo, o acesso ao currículo e o atendimento às necessidades educacionais especiais.

A riqueza destas experiências revela a realidade vivida nos sistemas de ensino e nas escolas, situações do cotidiano, que necessitam de respostas eficientes. Além de adotar um currículo intercultural, orienta-se trabalhar pedagogicamente com diferentes métodos de ensino e diferentes situações de aprendizagem que possibilitem atender as necessidades individuais de cada aluno sem perder de vista o aspecto múltiplo da educação.

Considera-se como escola inclusiva uma escola participativa que ensine valores e comportamentos através de práticas socializadoras que fortaleçam a identidade pessoal por meio de um currículo comum. Portanto, uma escola inclusiva é a que proporciona aos alunos com ou sem deficiência o desenvolvimento das habilidades cognitivas e técnicas de estudo a partir da relação entre o conteúdo e o que o aluno traz de sua própria vivência.

Importante ressaltar que a base da profissionalização encontra-se no sistema educacional atualmente com a perspectiva de se tornar inclusivo. A pessoa com deficiência tem condições de ser capacitada para o trabalho da mesma forma em que se adapta ao processo educativo.

## **CONCLUSÃO**

Pensar a escola a partir de uma visão ampla requer uma análise detalhada dos diversos olhares que se pode extrair desse estudo, tais como escola como instituição, como organização, como espaço, como objeto de estudo ou como categoria social. Desvendar esses eixos desnudando seu sentido e significado, suas funções e funcionalidade, não são tarefas fáceis, pois definir o conceito de escola e reconhecer sua utilidade para os seres humanos, não se obtém somente através das vivências experimentadas nela, mas inclusive de estudos teóricos profundos que permitam uma compreensão analítica da escola.

A partir de nossas observações em trabalho de campo percebemos que, em

sua maioria, os enfrentamentos iniciais baseavam-se em questões de acessibilidade e adaptações necessárias para efetivação de suas funções. Posterior ao período inicial, as acomodações tornam-se mais presentes, a quebra de preconceitos avança imperiosamente e as questões periféricas não influenciam no exercício da cidadania de pessoas com deficiência. A escola se constrói a partir das relações que se estabelecem com o que acontece nela. Esses acontecimentos nos trazem diversas abordagens que se complementam e contribuem para a nossa reflexão, valorizando a pluralidade do olhar.

A mensagem proferida pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Liga Internacional das Sociedades para Pessoa com Deficiência Mental), de 1994 da UNESCO, exalta que a educação é uma questão de direitos humanos, e as pessoas com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para que todos os alunos sejam incluídos, segundo Stainback (2002).

Diniz (2009, p.65) cita que habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais, é uma das muitas formas de estar no mundo. Prossegue a autora que, a deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo. A deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve. Daí, a menção apresentada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, à participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a este público-alvo, definindo-o “como pessoas que apresentam impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS /ONU, 2006, artigo 1º).

A escola como espaço de investigação revela quão intensas são as dificuldades dos processos da inclusão, talvez relacionadas ao trato da escola com a diferença, devido à impotência diante daquele que não se tem familiaridade, sendo interessante olhar a escola através do aluno que está “fora do padrão”, como na obra de Daniel Pennac ao falar sobre “o lerdo”.

“Nossos “maus alunos” (alunos considerados sem futuro) nunca chegam sozinhos à escola. É uma cebola que entra na sala de aula: algumas camadas de desgosto, medo, preocupação rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso um presente ameaçador, um futuro condenado. Olhe como eles chegam, seus corpos em formação e suas famílias dentro das mochilas. A aula não pode verdadeiramente começar antes que o fardo seja depositado no chão e que a cebola seja descascada. Isso é difícil de explicar, mas um só olhar às vezes é suficiente, uma frase de simpatia, uma palavra de adulto confiante, clara e estável, para dissolver as tristezas, tornar mais leves esses espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo” (PENNAC, 2008, p. 49).

O caminho para se chegar à profissionalização perpassa pela educação que, nos dias atuais, têm como perspectiva primordial a inclusão de todos... Tarefa difícil e complexa mediante as culturas originais enraizados no âmago de cada ser que não se encontra

vulnerável à plasticidade do corpo, e principalmente da mente, que se fecha a qualquer transformação necessária para o convívio de completude, um ser se completando no outro, citando aqui o pensamento vigotskiano.

Se pensarmos a Educação pós - movimento de transformação da Educação Especial em Educação Inclusiva, estaremos caracterizando um território específico das Pessoas com Deficiência em busca de sua identidade, ora relacional, contrastando profundamente com o outro. Território este, marginalizado, das minorias e porque não dizer, periférico. Importante ressaltar que a base da profissionalização se encontra no sistema educacional atualmente com a perspectiva de se tornar inclusivo. A pessoa com deficiência tem condições de ser capacitada para o trabalho da mesma forma em que se adapta ao processo educativo.

Tendo por base o referencial teórico estudado, argumentamos neste artigo também, a problemática do indivíduo com deficiência para atingir o mercado de trabalho. Não cabe somente ao profissional com deficiência a busca de meios para adaptação ao mundo do trabalho, a sociedade tem papel crucial de promover ações que permitam a funcionalidade da pessoa com deficiência.

Apesar do esforço contínuo de diversos segmentos para que haja principalmente transformações atitudinais, não se percebe avanços neste sentido. É indispensável manter o foco na relação do indivíduo com o seu trabalho, analisando se as empresas estão priorizando a igualdade de oportunidades entre seus funcionários, inclusive se estão oferecendo acessibilidade no ambiente de trabalho, permitindo a produtividade do profissional com deficiência.

No Brasil, há trabalho efetivo a ser realizado. A escola deve preparar, formar e capacitar o aluno com deficiências para o mercado de trabalho, pois a instituição escolar é o ponto central que tem como função de transmitir conhecimentos básicos da sociedade, incluindo ensino de competências e habilidades básicas. Bock (2001) pontua que todas as pessoas podem exercer qualquer tipo de profissão, desde que tenham condições para adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para seu exercício. Ao tratarmos das PCD's, é necessário assumirmos as deficiências nos modelos arquitetônicos, de ensino-aprendizagem e de comunicação, promovendo ações de mudança, como adaptação arquitetônica, uso de recursos audiovisuais, intérprete de LIBRAS, material em Braille, entre outros, segundo Daufembael (2006).

Todo indivíduo almeja uma educação de qualidade que lhe permita uma formação para o campo do trabalho, que lhe traga realização pessoal no aspecto vocacional, renda digna para sua sobrevivência. Todos estes fatores são muito naturais em se tratando de pessoas que não possuam nenhuma deficiência.

Conforme Daufembael (2006), possibilitar a participação destas pessoas nas instâncias sociais de educação, saúde, lazer, esporte e trabalho, representa uma mudança cultural que já vem sendo construída pelas próprias PCD's e familiares, principalmente a partir da década de 1990.

O homem, na sociedade em que vivemos, predominantemente capitalista, somente se identifica como ser humano, na medida em que ele se reconhece por meio daquilo que produz. O trabalho como determinante na formação da identidade tanto individual como social.

A Lei de Cotas é especialmente uma forma de oferecer oportunidades e não assistencialismo às pessoas com algum tipo de deficiência, de fazer com que as empresas busquem respeitar os princípios constitucionais dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, para que se torne possível a execução da cidadania plena e a integridade do trabalhador, com ou sem deficiência (art.1º e 170 da CF/88), nas palavras de Oliveira e Ventura (2015). J. é um exemplo vivo de “um caminhante”, termo usado por Bobbio (2014), como aqueles que enxergam com clareza, mas não com os pés presos, nem com os olhos vendados e os pés livres; ela é um exemplo de quem quer chegar mais longe, com seus pés livres e acolhida por todos nós que acreditamos e que caminhamos lado a lado com ela e com muitos outros.

O Brasil, basta observar, é um país de excluídos, onde milhões de pessoas encontram-se apartadas econômica, social e culturalmente. Incluir é uma ação que necessita ser mais praticada, portanto, a educação inclusiva pode ser entendida como o sistema que abriga todos os estudantes independentemente de suas características pessoais promovendo assim, a integração e eliminando as barreiras que interferem nas condições físicas, sociais, étnicas ou de ordem econômica.

O poder público pode não estar cumprindo bem sua função, haja vista as dificuldades observadas neste viés, o que não impede que cada um assuma sua parte, tornando-se sujeito desta história, tomando a iniciativa ou complementando o oferecido pelo poder governamental.

Por fim, é preciso um olhar mais direcionado aos empresários e gestores no sentido de despertá-los para a necessidade de se dar credibilidade a estes profissionais, o que já é pleiteado pela legislação, mas ainda existe muita resistência por parte dos empregadores.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** 7<sup>a</sup> Tiragem. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus/Elsevier Ltda, RJ, 2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo da Psicologia.** Ed. Saraiva. São Paulo, 2001.

CASTRO, E. V de. **A Inconstância da Alma Selvagem.** São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

**CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124p

DAS, Veena. PLOOLE, Deborah. El estado y sus márgenes, Etnografías comparadas. Cuadernos de Antropología Social. N°27, pp. 19-52, 2008. UBA – ISSN: 0327376.

DAUFEMBAEL, Valdirene. **Trabalho e Pessoas com Deficiência – Parte 2.** “Caso EMBRACO – Contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva”. Cap.14, p. 218 – 228.

DINIZ, Débora, BARBOSA, Lívia e SANTOS, Wederson Rufino. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça.** SUR- Revista Internacional de Direitos Humanos. V.6. N° 11. Dez.2009, p.65-77.

EPSTEIN, Joyce L. **Sociology of Education**, 2005. *Journals.sagepub.com*.

FERNANDES, Edicleá Mascarenhas & CORRÊA, Maria Ângela. **Processo Ensino-Aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais:** o aluno com Deficiência Mental . 1ª Edição • Rio de Janeiro • UNIRIO • 2008

FERNANDES, Nelson: “A produção e os sentidos do conceito carioca de subúrbio”. 1889-1945. p.143-160.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRILLI, Mara. *Educar na diversidade é aceitar desafios. Sentidos, São Paulo*, v.54, p. 26, 2010.

LIMA, Marcos Costa. As teorias do desenvolvimento: a propósito dos conceitos de centro e periferia. SÉCULO XXI, Porto Alegre, V. 6, N°1, Jan-jun. 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina D’Oliveira de Paula. **Integração/inclusão:** o que revelam as teses e dissertação e em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). Inclusão educacional: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro, Livre expressão, pg. 98-149, 2003.

OLIVEIRA, M.R; VENTURA, E.F. **Inclusão de Pessoas com Deficiência: Histórico e Estudo de Caso em Empresas do Vale do Paraíba.** UNITAU (Universidade de Taubaté), 2014.

SOTO, William Héctor Gómez. Subúrbio, periferia e vida cotidiana. Revista estudos sociedade e agricultura. V. 16 n. 1. Publicação ano 2013. Disponível em:<<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/298>.> Acesso em: 17 abr. 2019.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Artmed, 1999

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educ. Pesqui. [online]. 2011, vol.37, n.4, pp. 863-869. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.

# CAPÍTULO 9

## DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM TAREFAS DE FUNÇÃO MANUAL, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Data de aceite: 01/07/2021

**Larissa Soares Silva**

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)  
São Paulo, SP, Brasil

**Stefanie Pischel**

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)  
São Paulo, SP, Brasil

**Andressa Gouveia de Faria Saad**

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)  
São Paulo, SP, Brasil

**Silvana Maria Blascovi-Assis**

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)  
São Paulo, SP, Brasil

**Cibelle Albuquerque de La Higuera Amato**

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)  
São Paulo, SP, Brasil

**RESUMO:** O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado pelo prejuízo na comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Pesquisadores vêm discutindo a inclusão do prejuízo motor como critério diagnóstico já que vários estudos verificaram atraso nesse aspecto. O objetivo do estudo é descrever o desempenho de crianças com TEA em tarefas de destreza manual, e relacionar com a funcionalidade da linguagem oral e escrita. A amostra foi composta por 8 crianças e adolescentes com idade entre 6 e 13 anos. A avaliação foi realizada por meio dos seguintes

instrumentos: para avaliação das tarefas motoras - Dinamômetro Jamar, Teste Caixa e Blocos e Teste de Função Manual de Jebsen Taylor, e para avaliação das tarefas de linguagem - Teste do Desempenho Escolar (escrita) e Perfil Funcional da Comunicação – Checklist (funcionalidade da comunicação). Os resultados mostram uma relação entre o desempenho em tarefas motoras e linguagem, e sugere a necessidade de mais estudos nessa área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Destreza Motora. Linguagem Infantil. Transtorno do Espectro do Autismo.

**PERFORMANCE OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN MANUAL FUNCTIONS, ORAL AND WRITING LANGUAGE**

**ABSTRACT:** Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by impaired communication and social interaction, and restricted and repetitive patterns. Researchers argue about the inclusion of motor impairment as a diagnostic criterion since several studies have verified delay in this aspect. The aim of the study is to describe the performance of children with ASD in manual dexterity tasks, and to relate to communication functionality and writing. The sample consists of 8 children and adolescents aged 6 to 13 years. The evaluation is performed using the following instruments: for evaluation of motor performance - Jamar dynamometer, Box and Blocks Test and Jebsen Taylor Hand Function Test, for evaluation of language performance - Teste do Desempenho Escolar (writing) and Perfil Funcional da Comunicação – Checklist (communication functionality). The results show

a relationship between performance in motor tasks and language, and suggests the need for further studies in this area.

**KEYWORDS:** Motor Skills. Child Language. Autism Spectrum Disorder.

## DESEMPEÑO DE LOS NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN FUNCIONES MANUALES, LENGUAJE ORAL Y DE ESCRITURA

**RESUMEN:** El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del desarrollo neurológico caracterizado por una comunicación e interacción social deterioradas y patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Los investigadores han estado discutiendo la inclusión de la discapacidad motora como criterio de diagnóstico ya que varios estudios han encontrado demoras en este aspecto. El objetivo del estudio es describir el desempeño de los niños con TEA en tareas de destreza manual, y relacionarlo con la funcionalidad del lenguaje oral y escrito. La muestra consta de 8 niños y adolescentes de 6 a 13 años. La evaluación se llevó a cabo utilizando los siguientes instrumentos: para evaluar tareas motoras: dinamómetro Jamar, prueba de caja y bloques y prueba de función manual de Jebsen Taylor, y para evaluar tareas de lenguaje: Teste do Desempenho Escolar (escritura) y Perfil Funcional da Comunicação – Checklist (funcionalidad de comunicación). Los resultados muestran una relación entre el rendimiento en las tareas motoras y el lenguaje, y sugiere la necesidad de más estudios en esta área.

**PALABRAS CLAVE:** Destreza Motora. Lenguaje Infantil. Transtorno del Espectro Autista.

## 1 | INTRODUÇÃO

Segundo o DSM-5, a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da American Psychiatric Association o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado pelo prejuízo persistente na comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; sintomas que devem estar presentes desde o início da infância, e que limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo. O DSM-5 trouxe algumas mudanças com relação ao diagnóstico das crianças com TEA, pois apresentou uma divisão por níveis de gravidade, e desconsiderou a utilização dos termos transtorno autista, transtorno de Asperger, ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, passando a englobar os mesmos na classificação de Transtorno do Espectro do Autismo (APA, 2013).

Em relação ao prejuízo motor, embora não esteja incluído como critério diagnóstico, pesquisadores vêm discutindo sua incorporação, já que vários estudos verificaram atraso das crianças com TEA em relação às crianças com desenvolvimento motor normal. Entretanto, ainda não está totalmente claro de que maneira essas anormalidades estão distribuídas nessa população (BARBEAU et al., 2015; BHAT, 2018; KAUR; SRINIVASANA; BHAT, 2018; LIU; BRESLIN, 2013; MORAES et al., 2017).

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 por Leo Kanner, em seu artigo

“Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Kanner relatou 11 casos em que as pessoas eram “incapazes de relacionar-se” de maneira comum, e embora tenha focado nos déficits de relacionamento sociais, também apresentou em seu artigo certas características típicas dessa população, como maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança, e aspectos não usuais das habilidades de comunicação (KLIN, 2006).

Em 1944, sem conhecimento da publicação de Kanner, o austríaco Hans Asperger descreveu 4 crianças com dificuldade de integração social, e denominou a condição como “psicopatia autística”, essas crianças possuíam habilidades intelectuais preservadas, porém notável pobreza na comunicação não-verbal e empatia, e uma tendência a intelectualizar as emoções (KLIN, 2006).

A prevalência de crianças diagnosticadas com TEA tem aumentado expressivamente. Entretanto, ainda não existe um consenso se as taxas mais altas refletem a expansão dos critérios diagnósticos, maior conscientização, diferenças na metodologia dos estudos ou um aumento real na incidência do transtorno (APA, 2013). Estudos do Centers for Disease Control and Prevention apontam que nos Estados Unidos cerca de uma em cada cinquenta e nove crianças são diagnosticadas com TEA, e a taxa de meninos se mantém 4,5 vezes maior que a de meninas (CHRISTENSEN et al., 2016).

Ainda não se sabe ao certo a causa dessa condição, embora exista um componente genético, há pouca evidência de um cromossomo específico alterado. Entretanto, um número grande de lócus foi considerado de risco e os pesquisadores passaram a sugerir interações multigenéticas complexas em vez de mutações simples de genes únicos (MOSS; HOWLIN, 2009). Segundo a CDC (2017), o mais provável é que os fatores envolvem variáveis genéticas, ambientais e biológicas. Contudo, é possível destacar alguns fatores de risco como: pessoas que têm parentes com TEA, pessoas com algumas condições genéticas ou cromossômicas específicas como síndrome do X frágil e esclerose tuberosa, utilização de certas drogas durante a gravidez, e crianças com pais de idade mais avançada.

Na literatura, existem relatos de que as deficiências motoras das crianças com TEA são associadas à atividade cerebral anormal em certas regiões, estudos mostraram alterações nas áreas V1 e V5 do córtex occipital, sulco temporal superior, região parietal inferior, região pré-motora, córtex motor primário, e cerebelo. Estudos de neurociência que correlacionam os aspectos sociais e motores apontam prejuízo no sistema neurônio espelho, que é ativado durante a observação de uma relação social e desempenha papel importante na imitação motora. Esse sistema possivelmente também está ligado a outras funções sócio cognitivas e emocionais, como linguagem e empatia. Dessa forma, disfunções no sistema neurônio espelho estão sendo associadas diretamente à dispraxia, e déficits na comunicação social e habilidades emocionais (KAUR; SRINIVASANA; BHAT, 2018; MORAES et al., 2017; MOSTOFSKY; EWEN, 2011).

Liu e Breslin (2013) utilizaram a escala Movement Assessment Battery for Children - Second Edition (MABC-2), para avaliar a destreza manual, habilidades com bola e equilíbrio

de crianças com TEA, os achados demonstraram que das 60 crianças com idade entre 3 e 16 anos, todas as crianças típicas foram classificadas na zona verde, sem dificuldades, enquanto 77% das crianças com TEA ficaram na zona vermelha, sugerindo déficit motor.

A investigação do desempenho de crianças e jovens com TEA em tarefas de funções manuais é ainda pouco explorada na literatura, alguns estudos referem desvantagem para os grupos com TEA. Riquelme et al. (2016), mostraram que crianças com TEA apresentam maior sensibilidade à dor e ao toque e atraso no desenvolvimento motor e coordenação motora fina em comparação a indivíduos típicos.

A destreza manual foi apontada por Hirata et al. (2014), como a área de maior frequência em problemas motores em crianças com TEA a partir de estudo realizado com 26 crianças e adolescentes entre 7 a 16 anos. Os autores ressaltam que investigações nesse campo são de grande relevância, uma vez que a literatura sugere que uma disfunção cerebelar pode estar associada a este achado e que o cerebelo está relacionado à baixa performance no controle de movimentos e à interação com outros em ambientes sociais, indicando assim a possível relação entre essas variáveis.

Em estudos com a criança, jovem ou adulto com TEA torna-se fundamental a investigação sobre qual o modelo de avaliação mais eficiente e fidedigno para o registro de dados referentes aos aspectos motores, incluindo a destreza manual. Alguns testes utilizados na literatura têm se mostrado de fácil aplicação e baixo custo, como o Teste Caixa e Blocos (TCB). Riquelme et al. (2016) utilizaram o TCB com indivíduos com TEA para verificar a destreza manual grossa e constataram que o grupo estudado foi capaz de realizar o teste sem dificuldades de compreensão. Os resultados dessa pesquisa revelaram uma diferença significativa entre crianças do desenvolvimento típico e crianças com TEA, sendo que crianças com TEA apresentaram resultados inferiores no TCB, com escores maiores para a mão dominante.

Angélico, Quintas e Blascovi-Assis (2019) avaliaram a destreza manual de crianças com TEA 20 adolescentes entre 10 e 14 anos com TEA utilizando três instrumentos: o TCB, o Teste de função manual Jebsen-Taylor e o teste de Minnesota. Verificaram que é possível avaliar adolescentes com TEA com esses instrumentos e que houve maior facilidade dessa população com as tarefas do Jebsen-Taylor, seguido pelo TCB. O Minnesota mostrou uma correlação importante com a avaliação de inteligência, que foi feita pelo teste WASI.

No Brasil, o Teste Caixa e Blocos já foi utilizado com crianças com Síndrome de Down e foi eficaz por ser de fácil compreensão e simples para execução, portanto adequado para o uso de indivíduos com déficit intelectual (GUIMARÃES et al., 2012).

De acordo com a metanálise realizada por Finnegan e Accardo (2017), os 13 artigos selecionados, que contemplaram 750 pessoas com idade entre 4 e 42 anos, confirmam que em relação a habilidades de transcrição, como escrita e ortografia, o desempenho de indivíduos com TEA é pior se comparado a pessoas com desenvolvimento típico, o que possivelmente está relacionado a dificuldades grafomotoras apresentadas por essa

população.

O estudo realizado por Kim et al. (2016) avaliou a relação entre habilidades motoras, sociais e cognitivas em crianças com dificuldades de desenvolvimento, com idade entre 3 e 5 anos. O estudo incluiu crianças com deficiência intelectual, dificuldade de comunicação/fala, transtorno específico da aprendizagem, e transtorno do espectro do autismo. A conclusão foi de que em geral, a motricidade fina demonstrou-se importante para melhora do prognóstico de habilidades cognitivas e sociais dessas crianças, entretanto, essa mesma relação não foi encontrada para as crianças com TEA e dificuldade de comunicação/fala. Contudo, os autores ressaltam na discussão, que já existe forte evidência que outras habilidades importantes, como a linguagem, aspecto proeminente em grande parte das crianças com TEA, está diretamente relacionada ao desenvolvimento dos aspectos motores, sociais e cognição.

Estudos sobre a força de preensão manual também indicam diferenças no desempenho de grupos com TEA. Kern et al. (2013) avaliaram a força de preensão com um dinamômetro em indivíduos com TEA e em crianças com desenvolvimento típico e chegaram a resultados que indicam que crianças com TEA apresentaram força de preensão inferior a crianças do desenvolvimento típico.

Portanto, apesar de não existir cura para essa condição, é de extrema importância que sejam realizados mais estudos nessas áreas, para que o diagnóstico seja precoce e o projeto terapêutico apropriado, o que pode influenciar positivamente o prognóstico e tornar o tratamento mais efetivo (MORAES et al., 2017).

O presente estudo teve como objetivo descrever o desempenho de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em tarefas de função manual, linguagem oral e escrita e investigar possíveis relações entre essas áreas.

## 2 | MÉTODO

A amostra foi composta por 8 crianças diagnosticadas com TEA, e com idade entre 6 e 13 anos. Os critérios de inclusão para a participação na pesquisa foram o aceite dos responsáveis legais e dos participantes para que façam parte voluntariamente do estudo, e ausência de diagnósticos neurológicos, ortopédicos ou sindrômicos relatado pelos responsáveis. Os critérios de exclusão foram o não comparecimento às datas da realização da avaliação, ou a não realização dos testes.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie (parecer no 3.226.696 e 3.279.379) e todos os responsáveis legais que aceitaram a participação no estudo assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) foi assinado pelos participantes da pesquisa.

O grupo estudado estava em atendimento especializado em clínica escola de duas

universidades paulistas, que aceitaram a proposta e permitiram que a avaliação fosse realizada nas dependências da universidade.

A avaliação ocorreu em uma sala sem ruídos, bem iluminada, com uma mesa no centro, e o mínimo de fatores que poderiam causar distração, o avaliador sentou-se em uma cadeira em frente ao participante da pesquisa.

Em um dos locais, a coleta dos dados foi realizada em um único dia e dividida em quatro etapas: avaliação da dominância lateral, avaliação da força de preensão palmar, avaliação da destreza manual e por fim, avaliação da linguagem (escrita e funcionalidade da comunicação). No total, a avaliação durou cerca de 45 minutos por criança. No segundo local, a avaliação da linguagem já faz parte da avaliação de rotina dos participantes, portanto só foram realizadas a avaliação da dominância lateral, força de preensão palmar e destreza manual, que durou cerca de 20 minutos.

A avaliação da lateralidade foi realizada antes dos outros testes manuais, pois seria um dado necessário para a realização de todas as tarefas do teste de destreza. Para isso, foi aplicado o teste de Negrine (1986) que é composto por solicitações de mímicas como: desenhar um círculo no ar, arremessar uma bola entre um arco, e simular que está se penteando.

Nesse caso, se a criança não realizasse a mímica, o teste era adaptado para a realização de tarefas concretas como: desenhar um círculo em um papel, arremessar uma bola de papel, e pentear o cabelo com uma escova.

Para avaliação da força de preensão palmar, foi utilizado o dinamômetro Jamar, que foi desenvolvido por Bechtol em 1954 e tem sido considerado pela literatura internacional o meio de mensuração da força de preensão palmar como o mais eficiente. Vários estudos usaram este modelo e reportaram alta validade e confiabilidade, considerando-o “padrão ouro”, além de ser instrumento padrão para validação de outros instrumentos de medida da força de preensão manual (MOREIRA, 2011).

É um aparelho hidráulico capaz de avaliar a força de preensão palmar fornecendo uma leitura rápida e direta através de um sistema de aferidores de tensão. O dinamômetro Jamar é composto por duas barras de ferro, que são ligadas. O indivíduo foi treinado a apertar as barras fazendo-o com que elas se dobrarem, utilizando uma força isométrica máxima, provocando uma alteração na resistência dos aferidores, ocorrendo com isso, uma alteração correspondente na produção de voltagem diretamente proporcional à força de preensão exercida pela mão. A força de preensão palmar registrada no aparelho, pode ser estabelecida em quilograma-força [Kgf] e foi avaliada em uma única tentativa.

Para a avaliação da destreza manual foram utilizados dois testes: o Teste Caixa e Blocos (TCB) e o Teste de Função Manual Jebsen-Taylor (TFMJT).

O TCB tem como objetivo quantificar a destreza manual grossa a partir da contagem do máximo de blocos transferidos para o outro lado da caixa durante um minuto. O TCB possibilita medir a qualidade de função manual e também a velocidade de manipulação dos

blocos, porém não permite a classificação do tipo de preensão.

Utilizamos uma caixa de madeira com 53,7 cm de comprimento, com uma divisória, também de madeira, mais alta que as bordas da caixa, separando-a em dois compartimentos de iguais dimensões e 150 blocos coloridos de 2,5 cm. A caixa foi colocada na horizontal possibilitando uma visão completa do equipamento. O examinador fez uma demonstração de como se deve realizar o teste, em seguida, iniciamos o teste pela mão dominante dizendo ao participante: “quero ver com que rapidez você consegue pegar um bloco de cada vez, carregá-lo até o outro compartimento da caixa e soltá-lo”. Continuando com as instruções: “Se você pegar dois blocos ao mesmo tempo, será contado apenas um ponto. Se você derrubar algum bloco na mesa ou no chão, não perca tempo em pegá-lo, este contará um ponto. A ponta dos dedos deve chegar até o outro compartimento. Só então poderá soltar o bloco e será considerado um ponto. Você tem alguma dúvida? Quando eu avisar pode começar. Lembre-se: trabalhe sempre o mais rápido que conseguir”. O cronômetro foi usado para contar um minuto de teste. O teste Caixa e Blocos foi repetido com a mão não dominante e ao final o resultado é dado por um escore contabilizando o número de blocos transportados de um lado da caixa ao outro durante um minuto (BL/MIN).

O TFMJT é composto por sete subtestes que avaliam primeiramente a mão não dominante seguida da mão dominante. Seus resultados são categorizados de acordo com o tempo máximo em segundos para realizar as tarefas, a dominância lateral, a idade e o sexo. As tarefas são: (1) escrever uma frase curta; (2) virar 5 cartas; (3) pegar objetos pequenos e colocar no recipiente; (4) empilhamento de damas; (5) simular alimentação; (6) mover latas grandes e vazias; e (7) mover latas grandes e pesadas. (JEBSEN et al., 1969).

Todos os objetos utilizados para esse teste, possuem as especificações corretas de peso e medida, pois fazem parte do kit original do Teste de Função Manual Jebsen-Taylor

(1) Escrever uma frase curta – Foi dada uma caneta e um papel branco em que deveria ser copiada uma frase de 24 letras, escrita em letras maiúsculas. A frase é apresentada virada para baixo, e só é virada pelo examinador após terem sido esclarecidas as instruções, e com o comando de “já” para iniciar a escrita. O item foi cronometrado a partir da palavra “já” até que a caneta se levante ao final da frase, em seguida o item foi repetido com a mão dominante e uma nova frase. As frases utilizadas foram “Marcelo viu o carro vermelho” e “Baleias vivem no oceano azul”.

(2) Virar Cartas (Simular virar página) – 5 cartões foram colocados sobre a mesa, em uma linha horizontal com 2 polegadas de distância entre eles, cada cartão foi orientado verticalmente. O tempo foi cronometrado a partir da palavra “já” até que o último cartão fosse virado, em seguida o item foi repetido com a mão dominante. Deve-se realizar a tarefa com a mão cruzada, ou seja, se a mão não dominante for a esquerda o sujeito começa a tarefa pela extrema direita.

(3) Pegar objetos pequenos e colocar no recipiente – A lata vazia foi colocada a 5 polegadas da borda frontal da mesa e os objetos posicionados horizontalmente, seguindo a

seguinte ordem: dois clips de papel, duas tampas de garrafa, duas moedas de 5 centavos, sendo que as moedas estão ao lado da lata, cada objeto tem 2 polegadas de distância um do outro. O tempo foi cronometrado a partir da palavra “já” até que fosse ouvido o som da última moeda atingindo o interior da lata, em seguida o item foi repetido com a mão dominante e os objetos à direita da lata, caso a mão dominante fosse a direita.

(4) Simular alimentação – Cinco feijões foram colocados sobre uma prancha, encostados no seu anteparo, a prancha foi posicionada à frente do sujeito a 5 polegadas da borda da mesa, os grãos foram orientados do centro para a direita com uma distância de 2 polegadas entre si, uma lata vazia foi colocada no centro e a frente da prancha e uma colher foi fornecida ao sujeito, que era instruído colocar os feijões na lata, um por vez. O tempo foi cronometrado a partir da palavra “já” até que o último grão tivesse batido no fundo da lata. O item foi repetido com a mão dominante e os grãos colocados do centro para a direita, caso a mão dominante fosse a direita.

(5) Empilhar damas – Quatro peças de damas vermelhas de madeira foram colocadas na frente da prancha, que estava a 5 polegadas da borda da mesa, apresentando uma configuração de 0000, as damas deveriam ser empilhadas em cima da prancha. O tempo foi cronometrado a partir da palavra “já” até que a quarta peça fizesse contato com a terceira uma em cima da outra, em seguida foi repetido com a mão dominante.

(6) Mover latas grandes e vazias – Cinco latas vazias foram colocadas na frente da prancha que estava a 5 polegadas da borda frontal da mesa. As latas foram espaçadas com 2 polegadas de distância entre si, e deveriam ser posicionadas em frente ao anteparo da prancha. O tempo foi cronometrado a partir da palavra “já” até que a quinta lata tivesse sido movida, em seguida os itens são repetidos com a mão dominante.

(7) Mover latas grandes e pesadas – Cinco latas pesadas foram colocadas na frente da prancha que estava a 5 polegadas da borda frontal da mesa. As latas foram espaçadas com 2 polegadas de distância entre si, e deveriam ser posicionadas em frente ao anteparo da prancha. O tempo foi cronometrado a partir da palavra “já” até que a quinta lata tivesse sido movida, em seguida os itens são repetidos com a mão dominante.

Os dois instrumentos da área de linguagem que foram utilizados são: o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e o Perfil Funcional da Comunicação – Checklist.

O TDE é um instrumento normatizado para a população brasileira, e divide-se em três subtestes de avaliação das capacidades básicas para o desempenho escolar: leitura, escrita e aritmética. Cada um dos subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade, sendo que a aplicação é interrompida assim que os itens apresentados forem muito difíceis de serem resolvidos. Os acertos são pontuados com 1 e a soma dos itens representa o escore bruto (EB) de cada subteste. Posteriormente, os EB de cada subteste são somados para compor o escore total, e os resultados são calculados com base no desempenho das crianças de acordo com a série escolar e idade cronológica (STEIN, 1994).

Nessa avaliação, foi realizado somente o teste de escrita. O subteste de escrita é composto por um ditado de 34 palavras contextualizadas e pela escrita do próprio nome. (STEIN, 1994).

A avaliação da funcionalidade da comunicação foi obtida pela fonoaudióloga de ambos os locais com a aplicação do Perfil Funcional da Comunicação – Checklist em forma de entrevista com o responsável pela criança, o que já é demonstrado na literatura como um método eficiente (NEUBAUER; FERNANDES, 2013).

Os dados utilizados são referentes às funções mais interpessoais do checklist, sendo elas:

- (1) Pedido de objetos (PO) - atos ou emissões usadas para solicitar um objeto concreto desejável.
- (2) Pedido de ação (PA): atos ou emissões usadas para solicitar ao outro que execute uma ação.
- (3) Pedido de informação (PI): atos ou emissões usadas para solicitar informações sobre um objeto ou evento.
- (4) Pedido de consentimento (PC): atos ou emissões usadas para pedir consentimento do outro para realização de uma ação.
- (5) Pedido de rotina social (PS): atos ou emissões usadas para solicitar ou outro que inicie ou continue um jogo de interação social
- (6) Comentário (C): atos ou emissões usadas para dirigir a atenção do outro para um objeto ou evento.
- (7) Reconhecimento do outro (RO): atos ou emissões usadas para obter a atenção do outro e para indicar reconhecimento de sua presença.
- (8) Protesto (PR): atos ou emissões usadas para interromper uma ação indesejada.
- (9) Expressão de protesto (EP): choro, manha, birra ou outra manifestação de protesto não necessariamente dirigida a objeto, evento ou pessoa.
- (10) Narrativa (NA): emissões destinadas a relatar fatos reais ou imaginários, pode haver ou não atenção por parte do ouvinte.
- (11) Jogo compartilhado (JC): atividade organizada compartilhada entre adulto e criança.
- (12) Exibição (E): atos usados para atrair a atenção para si. A performance inicial pode ser acidental e a criança repete-a quando percebe que isso atrai a atenção do outro.
- (13) Exclamativo (EX): atos ou emissões que expressem uma reação emocional a um evento ou situação.

Após a aplicação do checklist as funções comunicativas foram pontuadas quanto a frequência e meio utilizado e caracterizado o perfil funcional de comunicação da criança

como: muito interpessoal; interpessoal; pouco interpessoal e muito pouco interpessoal.

### 3 | RESULTADOS

Todos os oito participantes do estudo são do sexo masculino, sendo dois com idade de seis anos, um com sete anos, dois com oito anos, um com dez anos, um com doze anos e um com treze anos de idade.

A avaliação da dominância lateral pelo Teste de Negrine demonstrou que dois participantes (25%) apresentaram dominância lateral manual esquerda.

No Teste de Preenção Palmar não foi observada diferença significativa entre a média da dominante para não dominante (13,125 kgf). Tal fato pode ser observado através dos valores apresentados na tabela 1.

<i>Força de Preenção Palmar</i>	<i>Dominante</i>	<i>Não Dominante</i>
Média	13.125	13.125
Desvio Padrão	4.155461123	6.599512969
Mínimo	9	6
Máximo	20	25
Participantes	8	8
Correlação		0.9630

Tabela 1 - Resultados estatísticos Dinamometria.

No Teste Caixa e Blocos foi observado que os resultados referentes a mão não dominante (47 blocos/minuto) foram superiores aos da mão dominante (45.5 blocos/minuto). Contudo, é possível observar pela tabela 2 que o desvio padrão do teste foi elevado ( $\pm 12.884$  para mão dominante e  $\pm 12.3056$  para a mão não dominante), fazendo com que a diferença nas médias apresentada anteriormente não seja significativa.

<i>Caixa e Blocos</i>	<i>Dominante</i>	<i>Não dominante</i>
Média	45.5	47
Desvio Padrão	12.8840	12.3056
Mínimo	29	27
Máximo	64	66
Participantes	8	8
Correlação		0.8469

Tabela 2 - Resultados estatísticos Caixa e Blocos.

Em relação ao TFMJT, os resultados da média e desvio padrão dos participantes com TEA, foram comparados com os dados de um trabalho em desenvolvimento de Ruffino e Blascovi-Assis (2016) que caracteriza o desempenho de destreza no TFMJT por crianças, adolescentes e adultos brasileiros. A prova da escrita, correspondente à Tarefa número 1, foi descartada, uma vez que dos 8 participantes incluídos no estudo, 3 não realizaram a escrita com a mão não dominante e 2 não realizaram escrita nem com a mão dominante.

Tarefas TFMJT	Parâmetros MASCULINOS 6 a 15 anos - MÃO DOMINANTE			
	6-10 anos		11-15 anos	
	TEA	GC	TEA	GC
<b>Virar cartas</b>	6,2±2,4	5,3 ± 1,8	4,9 ± 2,4	3,7 ± 0,6
<b>Pequenos objetos</b>	8,0±0,9	6,8 ± 1,2	6,9 ± 1,3	5,9 ± 0,5
<b>Simular alimentação</b>	21,4±11,4	15,1 ± 5,1	9,2 ± 0	9,4 ± 2,2
<b>Empilhar damas</b>	4,9±0,9	4,5 ± 1,0	4 ± 1,7	3,4 ± 0,7
<b>Latas grandes e vazias</b>	5,4±1,4	3,9 ± 1,0	4,1 ± 1,4	3,0 ± 0,6
<b>Latas grandes e pesadas</b>	4,4±1,1	4,2 ± 1,1	3,9 ± 0,7	3,1 ± 0,6

Tabela 3: Resultados das sete tarefas do TFMJT para a mão dominante / sexo masculino.

Tarefas TFMJT	Parâmetros MASCULINOS 6 a 15 anos - MÃO NÃO DOMINANTE			
	6-10 anos		11-15 anos	
	TEA	GC	TEA	GC
<b>Virar cartas</b>	7,8±4,2	5,8 ± 1,7	5,1 ± 2,0	4,0 ± 0,9
<b>Pequenos objetos</b>	7,4±1,9	7,6 ± 1,9	9,6 ± 1,4	6,2 ± 0,9
<b>Simular alimentação</b>	45,1±41,9	21,2 ± 7,0	13,3 ± 0,8	12,5 ± 3,7
<b>Empilhar damas</b>	5,6±1,3	5,0 ± 1,1	4,7 ± 1,3	3,6 ± 0,6
<b>Latas grandes e vazias</b>	5,7±1,9	4,1 ± 0,9	4,4 ± 1,1	3,1 ± 0,6
<b>Latas grandes e pesadas</b>	5,4±1,2	5,4 ± 1,6	4,5 ± 0,9	3,5 ± 0,9

Tabela 4: Resultados das sete tarefas do TFMJT para a mão não dominante / sexo masculino.

O Grupo TEA realizou algumas tarefas em tempo semelhante ou em tempo superior ao GC, ou seja, apresentou pior desempenho se comparado a pessoas típicas (RUFFINO; BLASCOVI-ASSIS, 2016).

Duas crianças não realizaram o TDE, e duas crianças que realizaram todos os testes no mesmo dia pararam na palavra dezesseis por apresentar cansaço, a outra criança que realizou o teste no mesmo dia, realizou somente até a palavra sete, estando abaixo do esperado pela série escolar.

Em relação ao restante dos participantes que realizaram o TDE completo, um apresentou-se na média para o esperado, um inferior ao esperado. E um dos participantes não foi possível a coleta dos dados pela fonoaudióloga do local.

Para Perfil Funcional da Comunicação – Checklist, quatro dos participantes tiveram escores classificados como muito interpessoal (50%), dois com resultado interpessoal (25%), dois com escore pouco interpessoal (25%) e nenhum com escore muito pouco interpessoal.

Os dados dos testes foram agrupados em planilhas para tratamento estatístico e avaliação do coeficiente das correlações de Pearson, sendo que para essa análise foram considerados apenas os dados referentes a mão dominante.

	FORÇA DE PREENSÃO PALMAR	Perfil Funcional da Comunicação – Checklist	TDE
<b>TFMJT</b> Virar Cartas	-0,149	0,502	0,054
<b>TFMJT</b> Objetos Pequenos	-0,333	-0,323	-0,051
<b>TFMJT</b> Alimentação	-0,331	-0,633	0,159
<b>TFMJT</b> Damas	-0,377	0,162	0,366
<b>TFMJT</b> Latas Leves	-0,276	-0,164	0,174
<b>TFMJT</b> Latas Pesadas	-0,028	-0,616	0,339
<b>CAIXA E BLOCOS</b>	0,615	-0,448	0,709

Tabela 5: Coeficientes de correlação para as variáveis medidas na mão dominante.

Segundo estudo de Cohen (1988), temos uma classificação de magnitude de correlação pequena, média e grande. Os valores são: pequena para  $0,10 < r < 0,29$ , média  $0,30 < r < 0,49$  e grande para  $0,50 < r < 1,00$ ). No presente estudo vemos uma correlação forte para o TCB - Força de Prensão Palmar, TCB - TDE, TFMJT nas tarefas de alimentação, e latas pesadas com o Perfil Funcional da Comunicação – Checklist. Correlação média entre o TFMJT nas tarefas de objetos pequenos, alimentação e damas com a Força de Prensão Palmar.

## 4 | DISCUSSÃO

Em relação ao Teste de Função Manual Jebsen Taylor, a avaliação revelou que o desempenho das crianças com TEA foi pior para quase todas as tarefas de destreza manual, se comparado ao desempenho de crianças típicas, o que vai de encontro aos achados na literatura consultada.

No TCB foi observado que os resultados referentes a mão não dominante foram superiores aos da mão dominante, diferente do estudo feito por Mathiowetz et al. Porém

como o teste com a mão não dominante foi realizado após o teste com a mão dominante, o melhor desempenho pode estar vinculado com a familiarização e melhor compreensão dos sujeitos com o TCB.

Riquelme et al. (2016) realizaram uma pesquisa chegando à conclusão que indivíduos com TEA apresentam menor desempenho no TCB comparado com indivíduos com desenvolvimento típico.

Neste estudo, observou-se uma correlação negativa entre todos os subtestes do TFMJT e força de preensão palmar máxima, e uma correlação positiva entre o TCB e força de preensão palmar máxima, ou seja, os dados confirmam que há uma tendência das crianças com melhor desempenho nos testes de destreza manual, apresentarem maior força de preensão palmar.

Um estudo de Silva, Blascovi-Assis e Cymrot (2019) buscou correlacionar o desempenho em testes de destreza manual com o desempenho em tarefas de escrita em crianças com desenvolvimento típico e com síndrome de Down (SD). Nas crianças típicas, observou-se correlação positiva entre o TCB e o TDE, e correlação negativa entre o Teste de Função Manual Jebsen Taylor. Nas crianças com SD não foi observada a mesma correlação, todavia, a estatística descritiva indica que aqueles que tiveram melhor desempenho nas tarefas motoras mostraram maior habilidade de escrita. Os resultados obtidos convergem com a literatura, demonstrando a relação entre a destreza motora manual e a habilidade de escrita.

Nesse estudo a correlação entre os testes de destreza manual e os testes de escrita demonstrou que quanto ao TFMJT e o TDE, o esperado seria uma correlação negativa maior e entre mais testes, pois quanto menor o tempo de execução das tarefas, maior deveria ser o número de acertos no TDE, contudo, os dados indicam correlação negativa fraca e apenas no subteste de pegar objetos pequenos e colocar no recipiente. Entretanto, a correlação entre o TCB e o TDE foi grande, indicando que os participantes que transferiram mais blocos no teste, apresentaram melhor desempenho de escrita.

Esse é um aspecto do estudo, que deve ser analisado com ressalva, devido ao número reduzido de participantes que realizaram o TDE e aos fatores que podem ter causado viés, como o cansaço.

O estudo de Klin et al. (2006) demonstrou que 60% a 70% dos indivíduos com TEA apresentam deficiência intelectual, portanto, podem apresentar uma maior dificuldade em realizar tarefas de função motora relacionadas com a dificuldade de escrever palavras ditadas.

A análise da correlação entre o TFMJT e o perfil comunicativo dos participantes, demonstrou correlação negativa de cinco subtestes do TFMJT com o Perfil Funcional da Comunicação – Checklist, sendo que três apresentaram correlação mais forte, o de simular alimentação, virar cartas, e mover latas pesadas. Dois subtestes, o de virar cartas e de empilhar damas, apresentaram correlação positiva, ou seja, indicaram uma tendência dos

participantes que apresentaram melhor desempenho de comunicação, realizarem essa tarefa de destreza em maior tempo, o que não era esperado. Segundo a análise qualitativa, em geral, os participantes classificados como muito interpessoal apresentaram desempenho discretamente superior nos testes de destreza do TFMJT, e as crianças classificadas como pouco interpessoal apresentaram desempenho consideravelmente inferior, principalmente no subteste de simular alimentação.

Quando comparado o TCB e Perfil Funcional da Comunicação – Checklist, vemos uma dinâmica inversa pois os participantes que obtiveram melhores resultados no teste Caixa e Blocos não obtiveram os maiores escores no Perfil Funcional da Comunicação – Checklist, diferente do que se observa em relação ao TFMJT. Isso pode ser justificado pelo início dos testes de função manual pelo TCB, sendo necessário um aprendizado da tarefa, já indivíduos com melhor desempenho podem ter considerado o TCB uma brincadeira.

Dessa forma, o presente estudo confirma os dados encontrados na literatura de que crianças e adolescentes com TEA apresentam pior desempenho em tarefas de função manual, linguagem oral e escrita, se comparado a crianças típicas.

O estudo corrobora com os achados que demonstram uma correlação entre a força de preensão palmar e a destreza manual. Contudo, o mesmo não pode ser afirmado com as correlações entre motricidade e linguagem. É importante salientar, que o estudo possui algumas limitações, como o número reduzido de participantes, e a aplicação de testes no mesmo dia, o que pode ter causado viés, como o cansaço.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados iniciais apontam para importantes reflexões acerca do desenvolvimento motor e de linguagem em indivíduos com TEA. Confirma a diversidade de sintomas e desempenho e coloca desafios importantes a serem superados na coleta e análise dos resultados de habilidades motoras e de linguagem em crianças e adolescentes com TEA.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ANGÉLICO, S.S; QUINTAS, R. H. R.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. Evaluation of Manual Dexterity of Teenagers with Autistic Spectrum Disorder: Comparison Among Validated Tests. **International Journal for Innovation Education and Research**, [S. I.], v. 7, n. 8, p. 308-318, 2019. DOI: 10.31686/ijier.vol7.iss8.1680. Disponível em: <https://ijier.net/ijier/article/view/1680>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BARBEAU, E. B. et al: Comparing Motor Skills in Autism Spectrum Individuals With and Without Speech Delay. **Autism Research**, v. 8, n. 6, p. 682-693, 2015. DOI: 10.1002/aur.1483.

BEDFORD, R.; PICKLES, A.; LORD, C: Early Gross Motor Skills Predict the Subsequent Development of Language in Children with Autism Spectrum Disorder. **Autism Research**, v. 9, p. 993-1001, 2016. DOI: 10.1002/aur.1587.

Centers for Disease Control and Prevention. Autism Spectrum Disorder, 2017. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>. Acesso em: 21 de ago de 2019.

COHEN, J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. (2nd ed.). **Hillsdale**, NJ: Erlbaum, 1988.

CHRISTENSEN, D. L. et al: Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. **Surveillance Summaries**, v. 65, n. 3, p. 1-23, 2016.

FINNEGAN, E.; ACCARDO, A. L: Written Expression in Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 53, n. 10, p. 852-873, 2017. DOI: 10.1007/s10803-017-3385-9.

GUIMARÃES, R; BLASCOVI-ASSIS, S. M; MACEDO, E. C: Efeito da dominância lateral no desempenho da destreza manual em pessoas com síndrome de Down. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 1, n. 19, p.6-10, dez. 2012. DOI: 10.5935/0104-7795.20120002.

HIRATA, S. et al: Relationship between motor skill and social impairment in children with autism spectrum disorders. **International Journal of Developmental Disabilities**, v. 60, n. 4, p. 251-256, 2014. Doi: 10.1179/2047387713Y.0000000033.

INSTRUMENT, L. The Minnesota Dexterity Test Examiner's Manual. USA: Lafeyette Company, 1998.

JEBSEN, R. H. et al: An Objective and Standardized Test of Hand Function. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 50, n. 6, p. 311-319, 1969.

KAUR, M.; SRINIVASANA, S. M.; BHAT, A. N: Comparing motor performance, praxis, coordination, and interpersonal synchrony between children with and without Autism Spectrum Disorder (ASD). **Research in Developmental Disabilities**, v. 72, p. 79-95, 2018. DOI: 10.1016/j.ridd.2017.10.025.

KERN, J.K. et al: Handgrip Strength in Autism Spectrum Disorder Compared With Controls. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 27, n. 8, p. 2277-2281, 2013. DOI: 10.1519/JSC.0b013e31827de068.

KIM, H. et al: Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, v. 53-54, p. 43-60, 2016. DOI: 10.1016/j.ridd.2016.01.016.

KLIN, A: Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006. DOI: 10.1590/S1516-44462006000500002.

LIU, T.; BRESLIN, C. M: Fine and gross motor performance of the MABC-2 by children with autism spectrum disorder and typically developing children. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, n. 10, p. 1244-1249, 2013. DOI: 10.1016/j.rasd.2013.07.002.

MATHIOWETZ V, VOLAND G, KASHMAN N, WEBER K. Adult norms for the Box and Block Test of manual dexterity. **Am J Occup Ther.** 39(6):386-91, 1985. DOI: 10.5014/ajot.39.6.386.

MORAES, I. A. P. et al: Motor learning characterization in people with autism spectrum disorder. **Dement Neuropsychol**, v. 11, n. 3, p. 276-286, 2017. DOI: 10.1590/1980-57642016dn11-030010.

MOSS, J.; HOWLIN, P: Autism spectrum disorders in genetic syndromes: implications for diagnosis, intervention and understanding the wider autism spectrum disorder population. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 53, n. 1, p. 852-873, 2009. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2009.01197.x.

MOSTOFSKY, S. H.; EWEN, J. B: Altered Connectivity and Action Model Formation in Autism Is Autism. **Neuroscientist**, v. 17, n. 4, p. 437-448, 2011. DOI: 10.1177/1073858410392381.

RUFFINO, L.M.; BLASCOVI-ASSIS, D.M. Normatização do padrão de destreza motora pelo teste Jebsen Taylor para crianças e jovens entre 6 a 19 anos. **Jornada de Iniciação Científica e Mostra de Iniciação Tecnológica** - ISSN 2526-4699 (2016): Brasil, dez. 2016. Disponível em: <<http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/jornada/paper/view/70/69>>. Data de acesso: 29 Jul. 2020.

NEGRINE, A. Educação Psicomotora: lateralidade e a orientação espacial. 1. ed. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

RIQUELME, I.; HATEM, S. M.; MONTOY, P: Abnormal Pressure Pain, Touch Sensitivity, Proprioception, and Manual Dexterity in Children with Autism Spectrum Disorders. **Neural Plasticity**, 2016. DOI: 10.1155/2016/1723401.

SHILLINGSBURG, M. A. et al: Effectiveness of the Direct Instruction Language for Learning Curriculum Among Children Diagnosed With Autism Spectrum Disorder. **Focus Autism Other Develop Disabil**, v. 30, n. 1, p. 44-56, 2014. DOI: 10.1177/1088357614532498.

SILVA, N. N.; BLASCOVI-ASSIS, S. M.; CYMROT, R: Síndrome de Down: destreza manual e escrita. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 19, n. 1, p. 144-162, 2019. DOI: 10.5935/cadernosdisturbios.v19n1p144-162.

STEIN, L. M. TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

# CAPÍTULO 10

## O TRANSTORNO DE DEFÍCIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: CONCEITUAÇÃO E BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

**Danielly Berneck Côas Ribeiro**

Psicóloga, Doutora em Educação/Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/2068984720632940>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre o conceito eleito, com uma breve retrospectiva histórica do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). As reflexões se debruçaram em contribuições de renomados pesquisadores como Rohde e Mattos (2003), Benczik (2002), Barkley (2002,2003), dentre outros e, posteriormente analisados a partir da cronologia dos conteúdos apresentados. Do ponto de vista conceitual, verificou-se que ainda não há consenso entre os estudiosos sobre a terminologia deste transtorno. Todavia na atualidade, são utilizados tanto os termos CID 10, quanto o DSM- V para classificação geral, com intuito de identificar e padronizar a compilação existente de problemas relacionados à saúde. Do ponto de vista da sintomatologia, conclui-se que o TDAH se evidencia durante os primeiros anos de vida, todavia perpassa a adolescência e atinge a idade adulta. Por sua vez, devido ao fato de que as manifestações clínicas se modificam ao longo da vida, abre-se um leque de possibilidades de temas para futura observação e análise. Por meio dessa sondagem no arcabouço literário, vê-se que o sujeito com TDAH, além de apresentar alterações nos sistemas motores,

perceptivos, cognitivos e comportamentais (mudanças de humor e instabilidade afetiva), demonstra basicamente algumas características comuns tais como: desatenção – tem dificuldade em se concentrar e se distrai com facilidade; esquece seus compromissos, perde ou esquece objetos; agitação e impulsividade. Nesse estudo, são apresentadas algumas questões sobre o TDAH, bem como sua conceituação. Segue-se um breve histórico que abrange características pontuais e as eventuais causas do TDAH já elencadas. O que abre um importante viés para que os pesquisadores e profissionais favoreçam para o preenchimento dessas lacunas, na busca de respostas aos questionamentos oriundos da prática pedagógica e através das vozes sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** TDAH - CONCEITUAÇÃO – HISTÓRICO - CRIANÇAS.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the concept chosen, with a brief historical overview over ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). The reflections focused on contributions from leading researchers such as DuPaul and Stoner (2007), Rohde and Mattos (2003), Benczik (2002), Barkley (2002,2003), among others, and later on analyzed from its chronological content. From a conceptual point of view, it was found that there is still no consensus among the scholars about the disorder terminology. However nowadays, both terms CID 10 and DSM-V are used for general classifications, in order to identify and standardize the existing compilation related to health problems. From the symptomatology point of view, it is concluded that ADHD is evident during the first years of life, however

it goes through adolescence and reaches adulthood. In turn, due to the fact that clinical manifestations change throughout life, there is plenty of possibilities for future observation and analysis. Through the literary framework survey, it is seen that the ADHD subject, in addition to presenting changes in motor, perceptual, cognitive and behavioral systems (changes in mood and affective instability), basically demonstrates some common characteristics such as: inattention - there is difficulty in concentrating and being easily distracted; forgets his commitments, loses or forgets objects; shows agitation and impulsivity. In this study, some questions about ADHD are presented, as well as its conceptualization. Finally, it follows a brief summary which covers specific characteristics and possible ADHD causes which were already listed. What opens an important bias so that researchers and professionals favor to fill these gaps, looking for answers to questions from pedagogical practice and throughout social voices.

**KEYWORDS:** ADHD - CONCEPT - HISTORY - CHILDREN.

## COMPREENDENDO O CONCEITO DE TDAH

Ao longo do tempo a terminologia atualmente conhecida como TDAH<sup>1</sup>. – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, sofreu várias denominações, dentre elas: ‘Déficit de Atenção’, ‘Distúrbios de Atenção’, ‘Distúrbio de Déficit de Atenção com Hiperatividade’, Síndrome de Déficit de Atenção com Hiperatividade, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (CID 10), ‘Síndrome de Déficit de Atenção’ e ‘Síndrome Hipercinética’ (CID 09). Com base nas diferentes terminologias empregadas, é possível compreender que a conceituação de cada uma delas, pode suscitar diferenças também no entendimento do transtorno.

O fato de não haver unanimidade conceitual é explicado por Nelson (2002, p. 41), “uma vez que se trata de uma entidade clínica de natureza aparentemente muito variada, o que justifica o fato de não se saber exatamente o que pertence a essa categoria”. O consenso entre os estudiosos é maior sobre os sintomas do que as causas, pois, “todos concordam que existe um comprometimento significativo no comportamento dos indivíduos portadores deste transtorno” (TOPCZEWSKI, 2000, p. 90).

Andrade e Morais (2006, p. 135) também se preocuparam em atribuir uma definição para o TDAH e mencionam que ele consiste em “um quadro neurobiológico caracterizado pelo desempenho inapropriado dos mecanismos que regulam a atenção, a reflexibilidade e a atividade”. Os autores, entretanto, alertam que sua etiologia é complicada por ser um transtorno heterogêneo. Este fato gera divergências e controvérsias em torno das causas do distúrbio e da multiplicidade no entendimento sobre o seu significado.

O TDAH é definido por Barkley (2002, p. 35) como um “transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção com o controle do

---

1 Nesta pesquisa adota-se o termo TDAH e, neste sentido, acrescento que o sujeito com TDAH apresenta comportamentos de atenção impróprios para a idade, tais como: curta duração da atenção, distração fácil, que podem estar associados ou não à impulsividade e à hiperatividade (ANTONIUK, 2002; FARÍAS, 2002).

impulso e com o nível de atividade”.

Com relação à hiperatividade, Fabris (2008, p. 16) a define como “um desvio comportamental, caracterizado pela excessiva mudança de atitude e atividade, acarretando pouca consistência em cada tarefa a ser realizada”. Ela se caracteriza como um “dos distúrbios de comportamento mais frequentes na idade pré-escolar e escolar, caracterizado por um nível excessivo e crônico de atividade motora, déficit de atenção e falta de autocontrole” (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995, p. 160), que podem se manifestar por inquietação.

Rohde e Mattos (2003, p.183), por sua vez, sugerem que, uma das causas do TDAH é “uma disfunção no córtex pré-frontal e suas conexões com o circuito e com o córtex parietal”.

Os autores supracitados complementam que:

Essas alterações seriam responsáveis por um déficit do comportamento inibitório e das funções chamadas executivas, incluindo memória de trabalho, planejamento, auto-regulação de motivação e do limiar para ação dirigida a objetivo definido e internalização da fala (RODHE; MATTOS, 2003, p. 183).

Koch e Rosa (2013, explicam o Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade com características de pessoas distraídas, muito ativas e agitadas.

Sobre a idade das primeiras manifestações do TDAH, as opiniões também não são consensuais. De acordo com Goldstein e Goldstein (1994), é possível detectar o TDAH desde a vida intra-uterina e, nos primeiros anos de vida já são perceptíveis as alterações no processo do desenvolvimento neurológico e emocional. As crianças mostram-se mais irritadiças, choram muito nos primeiros meses de vida, movem-se durante o sono e acordam várias vezes durante a noite.

É importante salientar que esse transtorno se evidencia durante os primeiros anos de vida, mas, perpassa a adolescência e atinge a idade adulta. Entretanto, as manifestações clínicas se modificam ao longo da vida.

O sujeito com TDAH, além de alterações nos sistemas motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais (mudanças de humor e instabilidade afetiva) apresenta, basicamente, três características: desatenção – tem dificuldade em se concentrar e distrair-se com facilidade; esquece seus compromissos, perde ou esquece objetos; agitação e impulsividade – fala excessivamente, interrompe outras pessoas, pois não consegue esperar sua vez, respondendo a perguntas antes mesmo de serem formuladas.

De acordo com Benczik (2002, p. 164), o indivíduo com TDAH “apresenta um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em crianças de mesma idade, ou seja, que se encontram em níveis equivalentes de desenvolvimento”.

A respeito desse assunto, Ballone (2001) complementa que, primariamente, sujeitos com TDAH apresentam:

1. Dificuldade de atenção e concentração, característica que pode estar presente desde os primeiros anos de vida do paciente.
2. A criança (ou adulto, quando for o caso) tende a se mostrar “desligada”, tem dificuldade de se organizar e, muitas vezes, comete erros em suas tarefas devido à desatenção. Estas características tendem a ser mais notadas por pessoas que convivem com o paciente.
3. Constantemente esses pacientes esquecem informações, compromissos, datas, tarefas, etc..
4. Costumam perder ou não se lembrar onde colocaram suas coisas.
5. Têm dificuldades para seguir regras, normas e instruções que lhe são dadas.
6. Têm aversão a tarefas que requerem muita concentração e atenção, como lições de casa e tarefas escolares (BALLONE, 2001, p. 8).

Uma explicação bastante esclarecedora sobre as características das pessoas que apresentam TDAH é dada pela Associação de Psiquiatria Americana (2014):

A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização - e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar). A impulsividade pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (p. ex., interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (p. ex., assumir um emprego sem informações adequadas) (ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA, 2014, p. 61).

Com relação às causas do TDAH suspeita-se que, se deve a uma menor quantidade de fluxo sanguíneo na área frontal<sup>2</sup>, particularmente no núcleo caudado<sup>3</sup>, estrutura importante na conexão das regiões frontais do cérebro e estruturas medianas conhecidas como sistema límbico. Essas “áreas são as mais ricas em dopamina<sup>4</sup>, o que pode significar que ela não está sendo produzida suficientemente nessas áreas nos portadores de TDAH”

2 A região fronto-orbital é responsável pela inibição do comportamento, manutenção da atenção, autocontrole e planejamento para o futuro; é uma região do cérebro mais desenvolvida no ser humano, se comparada com animais. (BARKLEY, 2002).

3 O núcleo caudado é constituído por inúmeros feixes de fibras nervosas, região conhecida como corpo estriado. Essa região é importante na inibição do comportamento e na manutenção da atenção; ela permite inibir e controlar emoções e motivação; ajuda também no uso da linguagem para controlar o comportamento humano e planejar o futuro (BARKLEY, 2002).

4 A dopamina é uma substância química conhecida por estar envolvida na inibição da atividade de outras células cerebrais (BARKLEY, 2002).

(BARKLEY, 2002, p. 85). Desta forma, acarreta inibição do autocontrole que marca o TDAH.

Entretanto, quanto o que realmente causa o TDAH, há muitas especulações por parte dos pesquisadores. A literatura pertinente menciona a influência de fatores biológicos (genética, traumas, toxinas) (RODHE; MATTOS, 2003; PÉREZ; BENITO, 2003; AYRES, 2004; RELVA, 2009), ambientais e/ou sociais TANNOCK, 1998; FARAOONE e BIEDERMAN, 1998; BUCKMINSTER e cols., 1999; MICK e colaboradores 2002; MILBERGER e cols., 1997; LEVY e cols., 1998 (*apud* ROHDE; MATTOS, 2003 ).

Entre os autores que defendem fatores ‘genéticos’, citamos Pérez e Benito (2004), que em seus estudos confirmaram a herança genética em, aproximadamente, 50% dos pais, 40% das mães e 30% dos irmãos biológicos de pacientes com este transtorno.

Porém, Rohde e Mattos (2003) alertam que:

[...] embora a contribuição genética seja substancial, é improvável que exista “o gene do TDAH”, causador desse fenótipo e fundamental em todos os casos da doença. Ao contrário, como ocorre na maioria dos transtornos psiquiátricos, acredita-se que vários genes de pequeno efeito sejam responsáveis por uma vulnerabilidade (ou suscetibilidade), genética ao transtorno. Nessa forma o surgimento e a evolução do TDAH, em um indivíduo, parecem depender de quais genes de suscetibilidade estão agindo e de quanto cada um deles contribui para a doença, ou seja, qual o tamanho do efeito de cada um, e da interação desses genes entre si e com o ambiente (ROHDE; MATTOS, 2003, p. 35).

Além dos fatores genéticos, Knapp et al. (2002), mencionam que os problemas ambientais, isto é, quando algo acontece no ambiente onde as crianças vivem, certos genes predispõem à agitação, à desatenção e à impulsividade.

Do ponto de vista das influências ambientais, Rhode (2003), refere sobre estudos, que demonstram as possíveis influências de agentes psicossociais que atuam no funcionamento adaptativo e emocional da criança. Dentre os estudos citados pelo autor, encontram-se:

- Os relatos de casos descritos por Faraone e Bederman (1998), enfatizam os desentendimentos familiares e a presença de transtornos mentais nos pais, como possíveis variáveis que possam ter participação importante na manifestação da doença.
- Pesquisas realizadas por Beiderman e colaboradores (1995a) demonstraram uma associação positiva entre algumas adversidades psicossociais, tais como: discórdia marital severa, classe econômica social baixa, família muito numerosa, criminalidade dos pais, psicopatologia materna e ainda colocação em lares adotivos, com relação ao TDAH.
- Estudos realizados por Milberger e cols., (1997); Levy e cols., (1998) demonstraram, que certas adversidades específicas presentes durante a gravidez, como uso de álcool e nicotina pela mãe, também parecem agir como fatores de risco para o TDAH.

Outra suposição para as crianças apresentarem TDAH é a exposição ao metal pesado ‘chumbo’, ocorrida entre os 12 e 36 meses de idade, pois há evidências de que, altos níveis de chumbo no organismo podem refletir em comportamento hiperativo e desatenção, lesando o tecido cerebral (BENCZIK, 2002).

Bebidas alcoólicas e a nicotina do cigarro, quando consumidas durante a gravidez, podem causar anormalidades de desenvolvimento no núcleo caudado e em regiões frontais do cérebro de crianças. Pesquisas realizadas por Benczik (2002, p. 32), indicam que “mães alcoólicas têm mais chance de terem filhos com problemas de hiperatividade e desatenção”.

Entre outras supostas causas que podem ocasionar o TDAH, podemos citar: o sofrimento fetal (ocasionado por complicações na gravidez e no parto); problemas de ordem familiar, por exemplo, alto grau de discórdia conjugal; ambiente familiar tumultuado, baixa instrução da mãe, família com apenas um dos pais e famílias com nível socioeconômico mais baixo (BENCZIK, 2002; KNAPP et al., 2002).

Conforme se pode perceber, são muitas as hipóteses levantadas e as especulações sobre o que realmente ocasiona o TDAH.

Com relação aos fatores ambientais, Rhode (2003), ressalta que “a maioria dos estudos sobre possíveis agentes ambientais apenas evidencia uma associação desses fatores com o TDAH, não sendo possível estabelecer uma relação clara de causa e efeito entre eles” (p.37)

## **BREVE RETROSPECTIVA SOBRE O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

Como vimos, a conceituação do TDAH sofreu alterações ao longo do tempo, tais alterações estavam relacionadas a maneira como os estudiosos em diferentes momentos, entendiam o problema, nesse sentido, historicizar sobre a trajetória que demarca os registros oficiais desse transtorno, configura-se numa oportunidade em compreendê-lo melhor na atualidade.

Os sintomas típicos do ‘Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade’ foram descritos pela primeira vez pelo médico Heinrich Hoffmann, em 1845, em um livro de poemas sobre crianças e seus comportamentos, intitulado *The Story of Fidgety Phillip* (A estória do irrequieto Philip) (HALLOWELL; RATEY, 1994).

Face ao exposto, pode-se perceber que, desde o final do século XIX, há registros de pesquisas sobre crianças agressivas, com dificuldades de controlar seus impulsos. No entanto, Caliman (2010), alerta que

O discurso neurocientífico sobre o TDAH não é uníssono, mas também cria suas unanimidades, e nenhuma delas é mais forte do que a história do diagnóstico. Nela, a ‘criança TDAH’ surgiu na literatura médica da primeira metade do século XX, e, a partir de então, foi batizada e rebatizada muitas vezes. Ela foi a criança com defeito no controle moral, a portadora de uma deficiência mental leve ou branda, foi afetada pela encefalite letárgica, chamaram-na

simplesmente de hiperativa ou de hiperkinética, seu cérebro foi visto como moderadamente disfuncional, ela foi a criança com déficit de atenção e, enfim, a portadora do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Desde os últimos 20 anos do século XX, ela é marcada por um defeito inibitório que afeta o desenvolvimento das funções executivas cerebrais (CALIMAN, 2010, p. 49)

Na literatura científica, há registros de que o pediatra inglês George Fredick Still (1868-1941) foi o primeiro profissional a observar sintomas como a ‘impaciência’ e a ‘inquietação’ em crianças e definiu o TDAH como “defeito no controle da moral”. Em 1902, ele fez a primeira descrição sobre o transtorno no jornal médico *Lancet*. O médico descreveu um conjunto de alterações no comportamento em crianças que não poderiam ser explicadas somente por falhas ambientais, mas que resultavam de algum processo biológico, até então, desconhecido. Após alguns estudos, ele concluiu que esses comportamentos poderiam ser resultado de ‘danos cerebrais’, ‘hereditariedade’, ‘disfunção’ ou ‘problemas ambientais’ (BARKLEY, 2008).

Sobre crianças que tinham inabilidade para internalizar regras e limites ou manifestavam sintomas de inquietação, desatenção e impaciência, Still afirmou que elas tinham “defeito no controle moral”.

Entre os anos de 1917 e 1918, a partir de uma erupção de encefalites<sup>5</sup>, os profissionais de saúde observaram que havia um grupo de crianças, fisicamente já recuperadas da doença, mas que apresentavam inquietação, desatenção e, que eram impacientes e hiperativas; comportamentos estes que não apresentavam antes da doença. Segundo Bender (*apud* BENZICK, 2002), esse modelo de conduta foi descrito como uma ‘desordem pós-encefalítica’.

Em 1937, Bradley trabalhou em uma clínica psiquiátrica com crianças emocionalmente perturbadas e, ministrou uma medicação com o nome de Benzedrine’. Percebeu que essas crianças, por algum tempo, ficavam mais calmas, mais positivas, menos oposicionistas; pareciam também que aprendiam melhor e demonstravam estar mais atentas. Nessa mesma época, Strauss et al. (*apud* GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1994) formularam a hipótese de que o principal problema dessas crianças era ‘a distração’.

Strauss apontava que, se a distração fosse mantida em um grau mínimo, essas crianças poderiam se comportar melhor (BENZIK, 2002). Nesse período, as salas de aula foram modificadas, sem muitas decorações; fez-se muito o uso de medicações psicotrópicas e operou-se mudanças no currículo escolar com o intuito de solucionar a distração dessas crianças. Essas alterações de comportamento, principalmente na década de 1940, foram chamadas de ‘hiperatividade’, com lesões do sistema nervoso central. Este transtorno foi definido como um ‘distúrbio neurológico’, então designado ‘Lesão Cerebral Mínima’.

A partir dos anos 60, surgiu a necessidade de definir essa síndrome sob uma

---

5 Encefalite é uma síndrome aguda do sistema nervoso central (SNC), associado a alta morbidade e mortalidade, com sequelas cognitivas e até de epilepsias sintomáticas (Albert Einstein, Hospital Israelita,2012)

perspectiva mais funcional, dando-se ênfase à caracterização da hiperatividade como ‘síndrome de conduta’, considerando-se a atividade motora excessiva como o ‘sintoma primordial’. Ainda, nessa década, o DSM-II (Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais<sup>6</sup>) utilizou o termo ‘Reação Hipercinética’ para descrever a síndrome (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Na década de 1970, a ‘Classificação Internacional das Doenças’, o CID-9, manteve uma denominação semelhante: “Síndrome Hipercinética”.

A ênfase diagnóstica centrada na ‘hiperatividade’ perdurou até o final da década de 70 e, a partir de então, concentrou-se no ‘sintoma da desatenção’. Assim, diante de várias investigações, na década de 80, o DSM-III alterou o termo para ‘Distúrbio do Déficit de Atenção’, ressaltando os aspectos cognitivos da definição da síndrome, como o ‘déficit de atenção’, a ‘falta de autocontrole’ ou a ‘impulsividade’.

Em 1987, o DSM-III foi revisado e enfatizou a hiperatividade, alterando o nome do transtorno para ‘Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção’; entretanto, o CID-10, em 1993, continuou com a nomenclatura de ‘Transtornos Hipercinéticos’.

Caliman (2010) esclarece que:

Antes da publicação do DSM III (1980), o que caracterizava o transtorno nas descrições psiquiátricas era o seu elemento motor: o excesso de movimento e a incapacidade de inibição dos impulsos. Em 1957, ele passou a ser descrito como a síndrome do impulso hipercinético, e, em 1960, foi redefinido como a síndrome da criança hiperativa. Progressivamente, a hipótese da existência de uma lesão cerebral precisa, mesmo que mínima, foi substituída pela presença de um déficit neurofisiológico. Quadros mais diversos foram incluídos no transtorno, que passava a ser causado por uma disfunção neurofisiológica branda (CALIMAN, 2010, p. 50).

É mister salientar que, o primeiro DSM, publicado em 1952, apesar de não citar características de TDAH, expõe condições relacionadas a distúrbios de atenção ou hiperatividade; entretanto, a expressão ‘Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade’ é mencionada somente a partir do DSM-IV, publicado em 1994.

O DSM-IV, em 1994, o denominou como ‘Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade’, utilizando como critério, dois grupos de sintomas de mesmo peso para o diagnóstico: a desatenção e a hiperatividade/ impulsividade.

Os sistemas classificatórios modernos, utilizados em Psiquiatria, CID-10 e DSM-IV, apresentam mais similaridades do que diferenças nas diretrizes diagnósticas para o transtorno, embora utilizem nomenclaturas diferentes (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade’ no DSM-IV e, ‘Transtornos Hipercinéticos’ na CID-10).

6 O ‘Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais’ (DSM), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, “é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. Com sucessivas edições ao longo dos últimos 60 anos, tornou-se uma referência para a prática clínica na área da saúde mental. [...] O DSM se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais. Trata-se de uma ferramenta para clínicos, um recurso essencial para a formação de estudantes e profissionais e uma referência para pesquisadores da área”. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, Prefácio).

Assim, considerando que a maioria dos sujeitos com TDAH apresenta tanto sintomas de desatenção como de hiperatividade/impulsividade, o DSM-IV (1994) expõe os seguintes subtipos do TDAH:

Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Tipo Combinado. Este subtipo deve ser usado se houver seis (ou mais) sintomas de desatenção e seis (ou mais) sintomas de hiperatividade-impulsividade.

Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Predominantemente Desatento. Este subtipo deve ser usado se seis (ou mais) sintomas de desatenção (mas menos de seis sintomas de hiperatividade-impulsividade) persistem há pelo menos 6 meses.

Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo [...]. A desatenção pode, com frequência, ser um aspecto clínico significativo nesses casos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994, p. 114)

Em 2014, foi editado o DSM-V, o qual apresenta os critérios diagnósticos para identificar o TDAH, no que concerne à desatenção e à hiperatividade e impulsividade. Assim, no que diz respeito à desatenção, para que um sujeito seja caracterizado como ‘portador de TDAH’ é necessário que ele apresente seis ou mais dos sintomas listados e que, estes persistam por pelo menos seis meses, em um grau que seja inconsistente com o seu nível de desenvolvimento e impactem negativamente suas atividades sociais, escolares/acadêmicas e/ou profissionais:

- a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).
- b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).
- c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
- d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).
- e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas seqüenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
- f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).
- g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).

h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados) (DSM-V, 2014, p. 59).

i. Com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

**Com relação à hiperatividade e impulsividade, o ‘Manual’ acrescenta que:**

a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.

b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).

c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)

d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.

e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).

f. Frequentemente fala demais.

g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).

h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p.ex., aguardar em uma fila).

i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo) (DSM-V, 2014, p. 59)

**É mister salientar que, em ambos os casos, o ‘Manual’ traz uma nota esclarecedora, qual seja:**

Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários (DSM-V, 2014, p. 62).

Ainda, de acordo com o DSM-V, o TDAH é mais comum em meninos do que em meninas; ocorre, na maioria das culturas, em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos e, déficits primários do TDAH podem causar prejuízos na comunicação social e limitações funcionais na comunicação efetiva, na participação social ou no sucesso acadêmico.

Como consequências funcionais,

[...] o TDAH está associado a desempenho escolar e sucesso acadêmico reduzidos, rejeição social e, nos adultos, a piores desempenho, sucesso e assiduidade no campo profissional e à maior probabilidade de desemprego, além de altos níveis de conflito interpessoal (DSM-V, p. 63).

Em síntese, sujeitos com TDAH possuem um 'nível de alerta diminuído' e, se comparadas a outros sem esse transtorno, necessitam de mais estímulo para manter seu cérebro funcionando em níveis normais, por serem 'menos sensíveis' a reforços e estarem a todo o momento à procura de novos estímulos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse contexto, o estudo buscou apresentar um breve histórico do TDAH, selecionando diferentes autores que estudam sobre o tema. Do ponto de vista conceitual, foi possível identificar, diferentes terminologias empregadas para referir-se ao fenômeno, nesse sentido, tais terminologias, trazem em sua conceituação, também, diferentes formas de entendimento do transtorno. Na atualidade, a conceituação de TDAH usualmente empregada, encontra-se nos seguintes documentos: DSM V e o CID10. Do ponto de vista da retrospectiva histórica em relação ao surgimento do TDAH, identificou-se que os primeiros sinais do transtorno estiveram relacionados a impaciência, desatenção e inquietação em crianças, sendo o fenômeno definido como defeito no controle da moral, posteriormente, outros sintomas também foram identificados, tais como: hiperatividade e distração. Do ponto de vista da sintomatologia, foi possível perceber que a literatura apresenta um conjunto de sintomas similares ao longo da história, não obstante, parecemos que, a questão terminológica, foi a que sofreu maiores modificações haja vista, que encontramos uma variação diferentes expressões para referir-se ao transtorno.

## **REFERÊNCIAS**

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- \_\_\_\_\_. Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, E. R.; MORAIS, R. M. C. B.. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. In: ABREU, C. T. et al. Síndromes psiquiátricas: diagnóstico e entrevista para profissionais de saúde mental. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 135-142.
- BALLONE, G. J. Distúrbio de Déficit de Atenção por Hiperatividade. In: PsiqWeb Psiquiatria Geral, Internet, 2001. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/tdah.htm>> Acesso em: 06 nov. 2013.
- BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH: guia completo para pais e professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH: manual para Diagnóstico e Tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCZIK, E.B.P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENCZIK, E. B. P.; RODHE, L. A. P. Transtorno de déficit de atenção hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_ ; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na Escola. In: MATTOS, Paulo; ROHDE, Luís Augusto. Princípios e Práticas em TDAH. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade TDAH. Revista: Psicologa. Ciência e profissão. [online], v. 30, 46-61, 2010.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

FABRIS, Glaci Apolinário. O que é? Como tratar? TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção – Hiperatividade/Impulsividade. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Quadrangular, 2008.

GOLDSTEIN, S. E.; GOLDSTEIN, M. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. Tendência à distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KNAPP, P; ROHDE, L. A.; LYSZKOVSKI; L.; JOHANNPETER, J. Terapia Cognitivo-comportamental no Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KOCHE, A. S; ROSA, D. D. da. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Disponível em: <<https://www.abcdasaudade.com.br/psiquiatria/transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade>> Acesso em: 15 out. 2015.

MATTOS, Paulo. No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtornos do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Lemos, 2003.

MATTOS, Paulo. No mundo a lua. Perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

NELSON, R. H. G. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: panorama visto de longe e um caso visto de perto. 2002. 65f. Monografia (Curso de Especialização em Neurociência e Comportamento) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

Organização Mundial da Saúde. CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

ORTEGA, Francisco; BARROS, Denise; CALIMAN, Luciana et al. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. Interface: Comunic., Saúde, Educ., v. 14, n. 34, p. 499-510, jul./set. 2010.

PÉREZ, M. F., BENITO M. M. L. Transtorno por déficit de atención con hiperactividad: al abordage. Revista Pediatría de Atención Primaria, v.VI, n. 23, julio/septiembre 2004.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. Transtorno de déficit de atención/ hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. MATTOS, P. Princípios e práticas em TDHA: Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v.22, Suplemento 2, dez. 2000.

TOPCZEWSKI, A. Hiperatividade: como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

# CAPÍTULO 11

## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 06/04/2021

**Amanda Luiza Weiler Pasini**

Universidade Franciscana - UFN  
Santa Maria - RS

<https://orcid.org/0000-0002-3806-7441>

**Marcela Pereira da Rosa Zucolotto**

Universidade Franciscana - UFN  
Santa Maria - RS  
<https://orcid.org/0000-0002-6856-8626>

**RESUMO:** Sendo a parte final de uma pesquisa que visou refletir sobre a educação e a convivência democrática, o propósito desse trabalho é retratar as dificuldades e os desafios encontrados na discussão escolar desse tema. Para sua produção, foram utilizados dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professoras de uma escola pública de ensino fundamental do interior do Rio Grande do Sul, além de outras bibliografias. A partir disso, pode-se perceber quantas variáveis aparecem no cotidiano dos professores como barreiras para esse ensino, especialmente: auxílio, desinteresse, respeito, diálogo e tempo. Sabendo da importância do assunto e do fato de que a escola é espaço privilegiado para seu debate, é necessária a busca de alternativas que possam diminuir esses entraves e possibilitar uma convivência respeitosa e democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conflito; Convívio; Democracia; Escola.

THE CHALLENGES OF AN EDUCATION FOR A DEMOCRATIC LIVING

**ABSTRACT:** Being the final part of a research that aimed to reflect on education and democratic coexistence, the purpose of this work is to portray the difficulties and challenges found in the school discussion of this topic. For its production, data collected in semi-structured interviews conducted with six teachers from a public elementary school in the interior of Rio Grande do Sul, in addition to other bibliographies, were used. From this, it is possible to perceive how many variables appear in the teachers' daily lives as barriers to this teaching, especially: help, disinterest, respect, dialogue and time. Knowing the importance of the subject and the fact that the school is a privileged space for its debate, it is necessary to search for alternatives that can reduce these obstacles and enable a respectful and democratic coexistence.

**KEYWORDS:** Conflict; Coexistence; Democracy; School.

### 11 INTRODUÇÃO

O presente artigo é a parte final de um projeto de iniciação científica, o qual pesquisou sobre a educação escolar e a convivência democrática, com objetivo de refletir sobre as dificuldades e os desafios que os/as professores/as de uma escola pública de ensino fundamental do interior do estado do Rio Grande do Sul perpassam ao tentar trabalhar as questões relacionadas à convivência democrática.

Os seres humanos vivem em sociedade

desde seu nascimento, então, sabemos as implicações e os prazeres da convivência, seja com a família, vizinhos, colegas etc. Sabe-se consensualmente que conviver não é fácil; há a necessidade de reconhecer o outro como distinto, como possuidor de características diversas que podem ou não concordarem com as próprias. Para nos relacionarmos de forma democrática, precisamos saber que esses complexos vínculos devem abranger valores e regras que nutram o respeito mútuo em meio às divergências e que, mesmo assim, podem produzir conflitos. (ZUCOLOTTO; LIMACHI; NASS, 2019a).

Uma das maiores oportunidades de convívio democrático existente é a escola. Ela é, senão o primeiro, um dos primeiros lugares de sociabilização da pessoa e, além disso, abrange uma grande diversidade étnica e cultural. Porém, certos fatores provindos da educação, como as relações e a convivência entre as pessoas, estão entre os maiores problemas da humanidade, pois a mesma – muitas vezes – mostra-se falha em seu papel de preparar para a vida e promover a socialização (MOSÉ, 2014; ZUCOLOTTO, LIMACHI, NASS, 2019b).

O debate relacionado à escola e à educação não é recente. Inúmeros teóricos, sociólogos e educadores já estudaram e examinaram essas questões. Viviane Mosé, por exemplo, em seu livro “A escola e os desafios contemporâneos” publicado em 2014, já trazia as indagações que ainda possuímos:

por que a escola não é um espaço democrático, de produção de conhecimentos, de debates, de criação? Em vez disso, tem sido um presídio de alunos, um depósito de conteúdos impostos sem muito sentido, um desrespeito aos saberes que os alunos já trazem, um lugar onde as crianças não têm direito a voz (MOSÉ, 2014, p. 47).

Segundo Sara Pain (1989), os problemas escolares podem se manifestar de inúmeras formas, podendo ser elas: a resistência às normas disciplinares, a má integração, etc.; além disso, tendem a ser explicadas como “formações reativas diante de uma enlutada e mal elaborada transição do grupo familiar ao grupo social” (p. 13). Isso se dá pelo fato de a escola ser isolada da sociedade, da comunidade, alheia a seus acontecimentos e necessidades.

Essa falta de conexão da escola, tanto com a sociedade quanto consigo mesma não é apenas prejudicial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos [...], mas prejudica também as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania, [...]. (MOSÉ, 2014, p. 51).

De forma quase irônica, a escola, assim como um saber e uma pessoa, não existe sem um contexto (MOSÉ, 2014). É perpassada por inúmeros fatores que, mesmo ignorados, acabam influenciando o cotidiano: a vida pessoal dos alunos e professores, as questões políticas atuais, o clima, entre outros. Da mesma forma, os acontecimentos produzidos também reverberam no resto da sociedade, intencionalmente ou não.

Tendo isso em vista, o presente trabalho pretende abordar as possíveis dificuldades

e desafios que podem ser encontradas durante o trabalho da convivência democrática na escola.

## 2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, pois “fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista” (STAKE, 2011, p. 25), além de utilizar-se da interação entre o pesquisador e o sujeito para produzir o conhecimento. Para isso, baseia-se no estudo empírico de seis entrevistas semiestruturadas, individuais, realizadas com professoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do interior do estado do Rio Grande do Sul. Ademais, fez-se também uma revisão teórica embasada em livros, artigos e produções anteriores do projeto.

O estudo foi realizado conforme os preceitos a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), assegurando os direitos das participantes, o sigilo, a liberdade de participação, o recuo ou a desistência. Para isso, o projeto foi encaminhado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Franciscana, via Plataforma Brasil. Após ser aprovado, sob o n. CAAE 03862618.9.0000.5306, as entrevistadas assinaram, cada uma, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, utilizado para explicar todos os passos, objetivos etc., além de sanar todas as dúvidas que elas pudessem ter. A fim de respeitar o sigilo, as entrevistadas serão mencionadas como A, B, C, D, E e F. A partir das respostas provindas e baseando-se nas bibliografias referenciadas, o presente trabalho pretende abordar as possíveis dificuldades e desafios que podem ser encontradas durante o trabalho da convivência democrática na escola.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inúmeros tópicos poderiam ser citados como dificuldades e desafios para o trabalho das questões relacionadas à convivência democrática em sala de aula, como dito pelas entrevistadas A e C:

*“Desafio a gente vê diariamente. Sempre um desafio novo. Situações novas, então é tudo, cada dia que tu chega para trabalhar, é uma situação diferente. Nunca é a mesma da aula passada, do dia passado. [...] Tu tá sempre tentando matar um leão por dia.” (Entrevistada A)*

*“A gente tem um ideal que vai dar tudo certo, a gente planeja que vai dar tudo certo, vai ser assim e assim, e aí pegamos, somos pegos de surpresa por situações diversas [...], mas tudo bem...” (Entrevistada C)*

Os tópicos mais frequentes foram, em ordem alfabética: auxílio, questões pessoais, respeito e diálogo, tamanho das turmas e tempo.

### 3.1 Auxílio

Assim como no trabalho que discorreu sobre a importância dada pelas escolas para a convivência (PASINI; ZUCOLOTTO, 2020), o auxílio recebido (ou não) pelas professoras, por parte da gestão escolar, mostra-se um fator crítico. Para a entrevistada B, os professores, além de terem de fazer grande parte do trabalho sozinhos, quando necessitam e pedem assistência dos outros setores escolares, são meramente atendidos.

*“Nós, professoras, muitas vezes colocamos um problema para direção, ele é atendido, não é uma queixa, é uma realidade, ele é atendido em partes, e aí fica aquela coisa, fica (sic)... não há uma democracia porque democracia seria todo mundo junto. [...] fica uma separação entre equipe diretiva, professores e alunos.”*

*(Entrevistada B)*

A coordenação e a direção escolar, além de terem de resolver todas as questões relacionadas à gestão, acabam tendo que envolver-se nos problemas “Pontuais” da convivência, cumprindo com seus papéis na pirâmide hierárquica presente na escola (PASINI; ZUCOLOTTO, 2020).

*“Não consigo sozinha, vamos recorrer a quem pode me ajudar. Aí eu corro a questão da orientação dos alunos, a orientadora pedagógica, até mesmo asupervisora quando a orientadora não está.”*

*(Entrevistada C)*

A entrevistada C fala sobre essa necessidade de apoio dos outros setores da escola para dar conta das questões e problemas relacionados ao manejo da convivência escolar. A entrevistada D acrescenta a falta de apoio dado pela família, o que faz com que a escola acabe precisando resolver problemas que não a competem pois eles acabam interferindo no andamento da aula e/ou na convivência:

*“A maior dificuldade é a família. A gente tenta trazer os pais, escreve bilhete, mas é muito difícil a ligação com os pais. Eu vejo que a escola é bem sozinha nesse sentido.”*

*(Entrevistada D)*

Essa fala relaciona-se, também, com o tópico abaixo apresentado.

### 3.2 Questões pessoais

A escola tem a finalidade de preparar o indivíduo para viver na sociedade e, para isso, utiliza-se de conhecimentos, técnicas e desafios provindos do meio social. Entretanto, muitas vezes é pensada como instituição não imersa nesse meio, como realmente é, e sim, alheia a ele. Inclusive, há a construção de muros que muitas vezes impedem a realidade de entrar nesse lugar cheio de regras e normas distintas do resto da sociedade (BOCK, 2008).

*“É a própria educação deles mesmo que é eles mesmo que dificultam.”*

*(Entrevistada A)*

*“é bem difícil assim porque também é a pluralidade da turma assim dos públicos [...] a gente tem alunos em diversas situações e às vezes a gente não sabe o que tá acontecendo ou às vezes a gente sabe porque eles relatam, né, o que acontece no ambiente familiar”*

*(Entrevistada E)*

*“porque quando eles estão agressivos normalmente é um problema com eles, com a família, dentro de casa, não é com a gente, então se tu entende dessa forma fica bem mais fácil”*

*(Entrevistada F)*

Todos somos influenciados por questões do cotidiano, seja por uma desavença no ambiente familiar, um problema no relacionamento ou simplesmente um “acordar com o pé esquerdo”. Essas situações, muitas vezes acabam abalando a pessoa, interferindo em suas relações e até no aprendizado. Por este motivo, as questões pessoais – tanto de alunos, quanto dos próprios professores – foram relatadas pelas professoras como importantes fatores que dificultam e muitas vezes impedem a solução de problemas de convivência no ambiente escolar.

### **3.3 Respeito e diálogo**

Um dos problemas que parece ser o mais pertinente, aparecendo de forma quase unânime nas entrevistas, é relacionado à falta de respeito e diálogo, tanto entre os alunos, quanto entre os professores e, também, entre alunos e professores. Esse fato acaba por dificultar muito a aprendizagem pois ela é “um processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos e os colegas.” (BOCK, 2008)

*“É um desafio diário de tentar um tipo relacionamento melhor entre eles, entre nós também.”*

*(Entrevistada A)*

*“Claro que a gente tem que dar o exemplo e tem que partir da gente, mas eu acho que além do diálogo, o respeito entre os colegas muitas vezes. E depois tu mostrar pro teu aluno que se ele for respeitado e vir falar contigo, claramente, que na verdade é uma mão dupla. Eu dou, eu mostro, mas eu também quero isso.”*

*(Entrevistada B)*

*“Chamar eles na conversa, buscar a razão, mostrar lados, etc.”*

*(Entrevistada C)*

*“Eu bato muito nisso, na questão do respeito com o colega, com o jeito do colega, se ele não quer conviver, eu não obrigo essa convivência, eu sou a favor disso. De sempre eles estarem ali integradinhos, eu acho que eles têm que conviverem com respeito, eles têm que respeitar o colega do lado, agora ser o amiguinho, se eles não têm afinidade, eu não vejo assim o porquê. Acho que o respeito é importante”*

*(Entrevistada E)*

Essas questões que são tão complexas e difíceis de lidar se mostram, também, como uma solução para os problemas apresentados. O maior problema parece ser: como aumentar o diálogo, sem diálogo? Uma forma de resolver essa situação seria encontrar alternativas para alcançar os alunos, dinâmicas, palestras, promover um lugar seguro de escuta.

### 3.4 Tamanho das turmas

As grandes salas de aula com inúmeros alunos são baseadas no modelo das fábricas, com o propósito de melhor garantir a disciplina e a observação constante, com um número baixo de supervisores (FOUCAULT, 2014). O grande volume de estudantes numa mesma sala de aula, com uma única professora, também foi apontado como uma importante dificuldade para serem trabalhadas as questões relacionadas à convivência escolar em sala de aula.

*“O número de alunos nas turmas é outro problema, as turmas são muito grandes, daí a gente não consegue trabalhar.”*

*(Entrevistada D)*

*“As nossas turmas são muito grandes. Às vezes tu não consegue detectar um problema, ele tá acontecendo e às vezes tu não consegue detectar até porque o aluno fala que não há um problema.” (Entrevistada E)*

Contudo, essa forma de organização autoritária mostra-se ultrapassada e ineficiente. Devido à falta de contextualização, muitos estudantes da atualidade, especialmente crianças, não veem motivo para seguí-la (PASINI; ZUCOLOTTO, 2020).

### 3.5 Tempo

Conforme a lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), denominada como “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, as propostas pedagógicas e os currículos dos sistemas e redes de ensino, independentemente de públicas ou particulares, de todas as Unidades Federativas, devem seguir um padrão por ela ditado. A fim de que cumprir com esse calendário, os professores necessitam de tempo e, muitas vezes, esforço.

A carga horária definida para cada matéria escolar, assim como o número de dias letivos deveria ser suficiente para o ensino de todos os tópicos estipulados; porém, muitas vezes já há correria só com a parte necessária então, atividades extras, como a conversa sobre outros assuntos acaba sendo deixada de lado. A entrevistadas abaixo assim colocam:

*“O professor não tem tempo pra ficar falando desse tema. Ele tem, como eu, que passar o conteúdo, ele tem que vencer o conteúdo, daí não sobra tempo pra conversar.” (Entrevistada D)*

*“Dificuldades é o tempo né, porque a gente não consegue, isso eu acho que todos os professores vão te falar, porque a gente não consegue ser psicólogo e professor ao mesmo tempo e como eu disse, eu tenho que priorizar também*

*o conhecimento intelectual, eu tenho, eu tô aqui pra isso.”*

*(Entrevistada E)*

Porém, para a professora entrevistada F, o tempo não deveria ser um problema; as questões emocionais são tão importantes quanto o currículo escolar:

*“Eu fico bastante tempo conversando com eles sobre outras coisas que não*

*sejam a matéria e conto histórias e coisas assim pra tentar envolvê-los, né.”*

*(Entrevistada F).*

Para ela, assim como para outros professores, conversar com os alunos, escutá-los, dar certa abertura para falarem de suas vidas, seus problemas, não é considerado “perda de tempo”, é extremamente importante pois auxilia a interação professor-aluno.

Em meio a tantas questões que permeiam o campo educacional, especialmente as citadas acima, ainda pode-se somar o desinteresse. Os estudantes de hoje possuem um acervo imenso de informações em suas mãos, seus celulares e computadores disponibilizam quaisquer tipos de novidades, dicas, conhecimentos. O esforço por parte dos professores precisa ser quase duplicado para chamar atenção dos alunos para os conteúdos escolares, divididos, seriados e muitas vezes difíceis de serem interligados com a realidade.

Conforme Bauman (2011), os educadores de hoje enfrentam um desafio nunca visto na história. Essa realidade é novidade para muitos e, por isso, ainda temos de aprender a viver num “mundo saturado de informações” (p. 83). Porém, a parte mais desafiadora é a do professor, a de preparar as próximas gerações para essa nova sociedade. A modernidade líquida afeta todas as estruturas da sociedade, “a centenária fantasia de Lewis Carroll agora se transformou em realidade: ‘É preciso correr muito para ficar no mesmo lugar. Se você quer chegar a outro lugar, corra duas vezes mais!’ Então, onde isso deixa nossos alunos e seus professores?” (BAUMAN; MAZZEO, 2013).

## 4 | CONCLUSÃO

O presente trabalho pretendeu refletir sobre as dificuldades e os desafios encontrados pelas professoras no trabalho das questões relacionadas à convivência democrática no espaço escolar. Como resultado, pode-se perceber inúmeras variáveis interferindo na educação, seja atrapalhando na convivência como um todo, seja no ensino do respeito e das normas. Mesmo as entrevistadas tendo manifestado certo interesse por esse tema e muitas acreditando em sua importância (PASINI; ZUCOLOTTO, 2020), a discussão sobre isso ainda é muito aquém do que o necessário.

A escola é um dos espaços mais importantes para esse debate, é um lugar privilegiado para a promoção, desde a mais tenra idade, de uma convivência respeitosa e democrática. Para isso, é fundamental a adoção de atividades alternativas ao currículo, podendo elas serem palestras, brincadeiras, projetos que possuam continuidade, envolvam a comunidade escolar e auxiliem a transpor as barreiras divisórias desses espaços.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Ricardo. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 20 dez 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A Escola. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14a. edição. São Paulo: Saraiva, 2008.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 42a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Maria Netto Machado. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- PASINI, Amanda Luiza Weiler; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. **A escola e a convivência democrática**. Revista Ciranda, Montes Claros, v. 4, n. 2, p. 17-27, 2020.
- ZUCOLOTTO, Marcele Pereira Da Rosa; LIMACHI, Elysangela Koglin Ulo; NASS, Isabelle Rittes. **Conviver na escola: o princípio de uma sociedade democrática**. In: SIMPÓSIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SEPE, 23., 2019a, Santa Maria. Anais... Santa Maria: Universidade Franciscana, 2019, v. 11.
- ZUCOLOTTO, Marcele Pereira Da Rosa; LIMACHI, Elysangela Koglin Ulo; NASS, Isabelle Rittes. **Produção de subjetividades e convivência escolar**. Research, Society and Development, Itabira, v. 8, n. 6, p. e23861049, mar. 2019b.

# CAPÍTULO 12

## O RELACIONAMENTO ENTRE FILHOS E PAIS/ CUIDADORES É O INGREDIENTE ESSENCIAL E ATIVO

Data de aceite: 01/07/2021

**Lucena Albino Muianga**

Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique

**RESUMO:** Evidências científicas mostram que as bases da vida da criança estabelecidas durante os 1000 dias de vida desde gravidez até ao segundo aniversário são cruciais (Dunphy, 2010; Tamis-LeMondaet al, 2014; Bronfenbrenner, 1999). Este último autor, à luz do modelo ecológico de desenvolvimento humano, explicou que o sistema familiar é o mais íntimo do contexto social em que ocorrem as primeiras experiências da criança nas relações entre membros da família que devem ser responsivos. Sua explicação é útil porque o ambiente familiar é o ambiente da criança, no qual as interacções podem acontecer de maneira estimulante, segura e protectora. Pelo que, a ONG PATH juntamente com uma equipa multisectorial de profissionais de saúde, educação e acção social implementou o projecto-piloto de educação parental no distrito de Matutuíne e fez a avaliação formativa em 2018. Escolheu-se uma amostra intencional composta por membros de associações agrícolas (n=39) e aplicou-se grupo focal, entrevista semiestruturada e a revisão da literatura como técnicas de recolha de dados. Fez-se análise de dados com apoio do software AtlasTi. Os resultados demonstram que o pacote de educação parental é exequível, aceitável e apropriado. A

metodologia do desenvolvimento das sessões de educação parental contribuiu para a mudança de conhecimentos e do comportamento dos participantes. Este artigo incide especificamente sobre o efeito das sessões de educação parental sobre o relacionamento e práticas de estimulação das crianças. *Recomendação:* Implementar o pacote de educação parental em outros distritos de Moçambique e incluir sessões que combatam violência e abuso sexual de crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação parental, modelo integrado, relacionamento, estimulação e práticas educativas.

**ABSTRACT:** Scientific evidence shows that the foundations of a child's life established during the 1000 days of life from pregnancy to the second birthday are crucial (Dunphy, 2010; Tamis-LeMondaet al, 2014; Bronfenbrenner, 1999). This last author, in light of the ecological model of human development, explained that the family system is the most intimate of the social context in which the child's first experiences occur in the relationships between family members who must be responsive. His explanation is useful because the family environment is the child's environment, in which interactions can take place in a stimulating, safe, and protective way. Therefore, the NGO PATH, together with a multisectoral team of health, education and social action professionals, implemented the pilot project on parental education in the district of Matutuíne and carried out the formative assessment in 2018. An intentional sample was chosen, composed of members of agricultural associations (n=39) and a focus group, semi-structured interview and

literature review were applied as data collection techniques. Data analysis was performed with the support of Atlas Ti software. The results demonstrate that the parental education package is feasible, acceptable and appropriate. The development methodology of the parental education sessions contributed to the change of knowledge and behavior of the participants. This article focuses specifically on the effect of parenting sessions on children's relationship and nurturing practices. Recommendation: Implement the parental education package in other districts of Mozambique and include sessions that combat violence and sexual abuse of children.

**KEYWORDS:** Parental education, integrated model, relationship, stimulation and educational practices.

## 1 | INTRODUÇÃO

Vários estudos demonstram que os programas de educação pré-escolar são bem-sucedidos quando os pais percebem a importância de atividades de cuidados estimulantes para crianças nos primeiros 5 anos de vida e quando estão cientes do papel da família na criação de oportunidades diárias para as crianças desenvolverem habilidades num lugar seguro e com apoio (Yousafzai, et al, 2018; Pema, 2015). Tendo isto em consideração, em Moçambique o Ministério do Género, Criança e Acção Social tem incrementado actividades que subsidiarão o processo de elaboração dum pacote de educação parental a nível nacional.

Assim, em 2017, a ONG PATH, em parceria com os Serviços Distritais de Saúde Mulher e Acção Social (SDSMAS) de Matutuíne e as organizações agrícolas VIDA e CESAL, que apoiam tecnicamente as associações de camponeses, desenhou um pacote de educação parental que reúne temas de saúde e nutrição, bem como temas referentes ao estímulo ao desenvolvimento e à proteção das crianças, em resposta às prioridades tanto do Ministério da Saúde como as do Ministério de Gênero, Criança e Acção Social (MGCAS). Uma vez aprovado o pacote, fez-se implementação piloto no distrito de Matutuíne e a respectiva avaliação formativa para responder duas questões fundamentais: 1) O pacote de educação parental foi implementado com suficiente fidelidade ao modelo, em relação ao número de sessões dadas e à adesão dos participantes? E 2) Houve alguma mudança no conhecimento e nas práticas de ambos as facilitadoras e membros de associações que participaram na implementação piloto do pacote de educação parental no distrito de Matutuíne?

Matutuíne é um do distrito da Província de Maputo, a sul de Moçambique em que a principal atividade económica é o trabalho na farma. Por isso, existem associações agrícolas e a maioria dos membros são mulheres e muitas têm mais de 50 anos (52,76%). Cerca de 43,5% não possuem nenhuma escolaridade e cerca de 45% têm apenas entre 1<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classe. Notavelmente, cerca de 40% daquelas mulheres cuida de crianças menores de 5 anos.



Este artigo científico inclui a introdução, revisão da literatura, metodologia, apresentação, análise e discussão dos resultados, recomendações e conclusão.

## 2 | REVISÃO DA LITERATURA

Vários estudos revelam evidências sobre o efeito da educação parental. Por exemplo, as conclusões do estudo de Yoisafzai, Rasheed e Siyal (2018) revelam que as intervenções no âmbito de educação parental foram aceites pela comunidade e pelos provedores de saúde e houve evidência de mudança de comportamento. Os resultados da avaliação do pacote de treinamento para pais na primeira infância no Brasil e no Zimbábue demonstram que o programa foi aceite, viável para implementar e o treinamento foi apropriado (Smith, et al, 2018). Adicionalmente, os resultados da pesquisa de Tamis-LeMonda, Kuchirko e Song (2014), Alvarenga, et al (2014) e Cruz e Abreu\_Lima (2012) mostram que a responsividade dos pais ao comportamento exploratório e comunicativo do bebé prediz o aprendizado da linguagem infantil. Portanto, pode-se produzir e disponibilizar materiais de comunicação para a primeira infância tais como livros, vídeos, jogos e brinquedos. Pois, o brincar como actividade das crianças exerce influência na sua esfera cognitiva, social, física, psicológica e psicomotora.

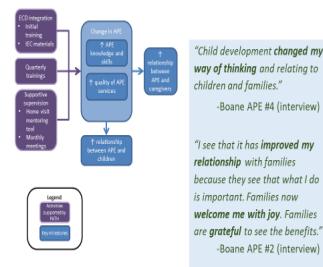
Em consonância, Bronfenbrenner (1999) à luz do modelo ecológico de desenvolvimento social explica que o sistema familiar é o mais íntimo do contexto social em que ocorrem as primeiras experiências da criança nas relações entre membros da família que devem ser responsivos. As descobertas de seu estudo demonstraram que bebés de pais responsivos às iniciativas de seus filhos exibiram níveis mais elevados de comportamento exploratório e as crianças aprenderam rapidamente numa tarefa de aprendizagem condicionada. Sua explicação é útil porque o ambiente familiar é o ambiente da criança, no qual as interacções podem acontecer de maneira estimulante, segura e protectora. Ou seja, os pais e cuidadores devem se capacitar para ouvir, construir empatia

na interacção com as crianças e oferecer a elas oportunidades de cuidar de algumas actividades e permitir que as crianças participem do grupo para resolver algumas tarefas e alcançar alguns objectivos.

Em suma, educação parental é um processo que conta com parceria entre profissionais (de saúde, educação, direitos humanos entre outros) e pais/cuidadores baseada em diálogo, confiança, respeito, práticas educativas e partilha de conhecimentos numa abordagem holística à luz do modelo integrado (Lonescu, Trikicand Pinto, 2015). Tal modelo permite coordenação de intervenções por meio de redes de sectores afins. Pelo que, os resultados da avaliação formativa mostram que houve mudança de conhecimentos, incrementou-se a qualidade do relacionamento entre pais e seus filhos quanto ao apoio, proteção, práticas educativas, responsabilidade, preocupação com cuidados corporais e necessidades afetivas dos filhos.

Os seguintes resultados, retirados do relatório de pesquisa elaborado por Kawakyu & Mulhanga em 2017 no distrito de Boane da Província de Maputo, mostram que a integração das questões de DPI no escopo de trabalho dum grupo de técnicos em saúde teve efeitos multiplicativos. Os Agentes Polivalentes Elementares (APEs) enriqueceram conhecimentos e melhoraram suas práticas de relacionamento com os pais/cuidadores e com as crianças conforme ilustram os slides seguintes.

 <p>1 Supporting APEs to Integrate Early Childhood Development in Mozambique</p>	 <p>2 Findings: Job satisfaction and workload "ECD integration made the job more enjoyable." - APE #5 (interview)</p>	 <p>3 Findings: Quality of work "PATH's support has improved the way I communicate with families. It is no longer just telling communities what they should do, but also showing them how to do it." - APE #3 (interview)</p>
<p>Apoio aos APEs para integrar, no seu plano de actividades, tópicos sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância em Moçambique.</p>	<p>Resultados da avaliação formativa: Satisfação no trabalho e carga de trabalho. “[Integração ECD] tornou o trabalho mais agradável.” - APE # 5 (entrevistado)</p>	<p>Resultados da avaliação formativa: “[O apoio da PATH] melhorou a maneira como me comunico com as famílias. Já não é apenas dizer às comunidades o que elas devem fazer, mas também mostrar-lhes como fazer.” - APE # 3 (entrevistado)</p>



“O desenvolvimento infantil mudou minha maneira de pensar e me relacionar com as crianças e suas famílias.”

- Boane APE # 4 (entrevista)

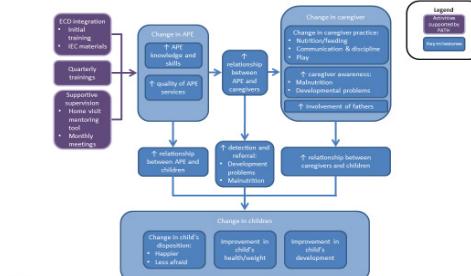
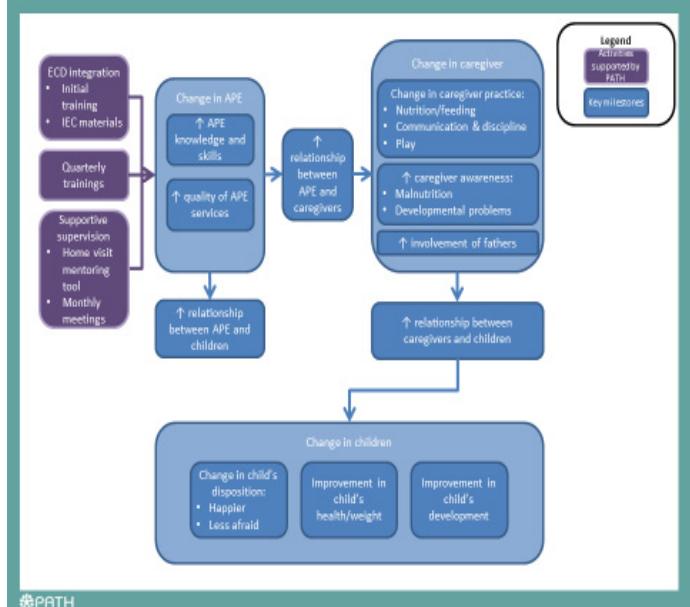
“Vejo que melhorou meu relacionamento com as famílias porque eles veem que o que eu faço é importante. As famílias agora me recebem com alegria. As famílias são gratas por ver os benefícios.”

- Boane APE # 2 (entrevista)

**5 (Cont.). Mudança na prática do cuidador e na disposição de crianças:**

“Antes eu gritava com ela e agora não grito. Eu converso com ela bem e nos entendemos.” - Cuidador de 3 anos.

“Observa-se também que as crianças não têm mais medo dos adultos, mas os respeitam. Esta é uma grande mudança que você vê em algumas crianças.” - Boane APE # 4 (entrevista)



Nossas descobertas da pesquisa e entrevista de APEs e cuidadores foram as seguintes:

- Esta mudança no APE e o relacionamento com o responsável pelo atendimento pareceram ter um efeito sobre os cuidadores.
- 85% (17/2) dos cuidadores descreveram o que aprenderam e mudaram nas práticas de nutrição, desenvolvimento infantil e práticas de cuidado.
- Descobrimos que os cuidadores estavam mais conscientes sobre a desnutrição e problemas de desenvolvimento.
- E que houve um maior envolvimento dos pais em brincar com as crianças.
- Não surpreendentemente, isso melhorou a relação entre cuidadores e crianças.
- E isso afetou crianças também.
- As crianças pareciam mais felizes, com menos medo.
- As crianças pareciam mais saudáveis, ganhando peso.
- E uma melhoria no desenvolvimento infantil também.

Tabela A: Os resultados retirados do relatório de pesquisa sobre integração das questões de DPI no escopo de um grupo de técnicos em saúde em 2017.

Estes resultados sugerem que a intervenção sistemática é necessária. Em consonância, National Scientific Council on the Developing Child (N. S. C.D. C., 2015, 2016) reafirma que as crianças que têm tido sucesso tiveram pelo menos um relacionamento estável e comprometido com um pai, mãe, cuidador ou outro adulto que as apoia. Estes relacionamentos fornecem capacidade de resposta personalizada, estrutura e proteção para que não ocorra interrupções no desenvolvimento. Assim, a combinação de relacionamentos de apoio, construção de habilidades adaptativas e experiências positivas constitui a base de resiliência. Esta última é uma resposta positiva e adaptativa diante de adversidades significativas que resulta de uma interação dinâmica entre predisposições internas e experiências externas. A resiliência transforma o estresse potencialmente tóxico em estresse tolerável.

Muitas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil sugerem que os programas que facilitam relacionamentos positivos e estáveis entre adulto e criança, tanto em casa como nas situações não parentais em que as crianças passam uma quantidade significativa de tempo, provavelmente reduzirão a transmissão inter-geracional da dependência económica e desvantagem social. Pelo que, vários pesquisadores chamaram as relações criança-adulto de ingrediente essencial e ativo porque considera-se que é o fator primário que determina a eficácia dos ambientes de desenvolvimento dado que o desenvolvimento da arquitetura do cérebro saudável é influenciado por interações consistentes, de “servir e retornar” entre crianças pequenas e seus cuidadores primários.

### **3 | METODOLOGIA**

Dum total de 22 associações agrícolas que implementaram o pacote de educação parental foi definida a amostra intencional composta por 4 associações comunitárias de Zitundo, Tinonganine, Machia e Catembe (n=39 pessoas, sendo 29 participantes e 10 facilitadoras das sessões de educação parental. Estas associações implementaram o pacote de educação parental com fidelidade requerida e dum total de 10 sessões elas realizaram pelo menos 7 com pelo menos 60% de participantes regulares e com a qualidade adequada de acordo com as supervisões realizadas pelos técnicos da VIDA e da CESAL treinados em educação parental.

Utilizou-se grupo focal e entrevista semi-estruturada como técnicas de recolha de dados. Para cada técnica foi elaborada uma lista específica de questões principais em Português. No momento de recolha de dados, as perguntas foram feitas em línguas locais que são Xi-Ronga e Xi-Changana para facilitar a percepção. Cumpriu-se três procedimentos para convocar os participantes: i) interação com VIDA e CESAL, ii) interação direta com associações agrícolas e iii) contactos com facilitadoras solicitando participantes. A coleta de dados ocorreu entre Março e Maio de 2018. Foram realizadas seis sessões de grupo focal, um grupo com 6 facilitadoras e os demais grupos com cinco 5 (número médio) participantes

em cada sessão do grupo. Numa comunidade (Tinonganine) a sessão do grupo focal foi realizada em duas ocasiões, para obter o número total de participantes.

As sessões de grupo focal ocorreram em espaços disponíveis e acessíveis aos participantes (por exemplo, uma sala, uma varanda ou uma grande sombra de árvore), protegidos contra ruídos e interrupções externas e permitindo um bom contato visual entre todos os participantes. Cada sessão do grupo focal teve uma duração média de uma hora e foi moderada com base numa lista contendo itens relevantes para a obtenção de dados. O registo por meio de dois gravadores foi feito pelos dois pesquisadores que posteriormente digitalizaram as sessões. Quatro entrevistas individuais foram realizadas com as facilitadoras para aprofundar suas percepções sobre a viabilidade da educação parental e o seu impacto nas suas famílias e na comunidade. Cada entrevista durou aproximadamente 70 minutos e foi gravada. A Tabela 1 apresenta um resumo da colecta de dados nas comunidades.

Comunidade	Data de recolha de dados	Número de participantes
Salamanga	29.03.18	6 Facilitadoras
Catembe	23.04.18	8 Participantes 1 facilitadora
Tinonganine (1)	30.04.18	3 Participantes 1 facilitadora
<i>Tinonganine (2)</i>	16.05.18	4 Participantes
Zitundo	10.05.18	7 Participantes 1 facilitadora
Machia	16.05.18	7 Participantes 1 facilitadora

Tabela 1: Resumo de recolha de dados nas comunidades.

## 4 | CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No início de cada sessão de recolha de dados, os pesquisadores apresentaram-se dizendo seus nomes e explicaram os objetivos da sessão de grupo. Eles explicaram o modo como o grupo trabalharia (apenas uma pessoa deve falar de cada vez e todos têm o direito de dizer o que pensam e têm a obrigação de dizer a verdade) e também explicaram que os princípios éticos a serem considerados são: consentimento com informação, anonimato, liberdade de participação ou não nas sessões e liberdade para interromper a participação em qualquer momento das entrevistas se o desejarem.

## 5 | ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados por temas de acordo com as questões de avaliação. Durante a análise, as informações das entrevistas e grupos focais foram trianguladas como parte do processo de validação de dados. A análise dos

dados foi um processo interativo, por meio do processo de codificação inicial utilizando o ATLAS.ti, versão 7.5.10 (Lewis, 2015). Ou seja, importamos todas as sessões do grupo focal e entrevistas transcritas em formato pdf, para o ATLAS.ti. Em seguida, foram criadas categorias (códigos) para filtrar as informações contidas nas transcrições. Como resultado deste processo de codificação, foi possível obter informações sobre os temas das sessões e o número de informantes. Esta informação serviu de base para a discussão dos resultados da avaliação.

## 6 | LIMITAÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa utilizou uma amostra intencional, portanto, os resultados não podem ser generalizados para outras associações em Matutuíne ou em outro lugar.

## 7 | RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados referem-se apenas ao efeito das sessões de educação parental sobre o relacionamento entre pais/cuidadores e suas crianças no distrito de Matutuíne, tal como percebido pelas facilitadoras e participantes.

Em geral, todos os participantes afirmaram terem gostado de todos os temas, do pacote de educação parental porque, “*Todas sessões foram úteis.*” (P Tiyiselani), por causa “*do ensino do amor entre os membros da família.*” (PMachia).

Na Tabela 2 seguinte podemos ver as sessões de educação parental mais preferidas pelas participantes.

Sessões mais preferidas	Nº de respostas	Exemplos sobre as razões
Alimentação saudável na família (N4)	6	“ <i>Eu gostei da maneira de alimentar os nossos filhos. Eu não sabia. Só punha comida e não variávamos. Agora aprendemos boa maneira de alimentar as crianças.</i> ” (P Tinonganine). “ <i>Alimentar a criança com comida produzida localmente</i> ” (P Zitundo)
Papel do pai na família (N6)	7	“ <i>Também eu não sabia que o homem pode ajudar dentro do lar, que quando viajamos ele também carregar as coisas que levamos junto connosco e não deixar somente para a mulher carregar. Esta cooperação entre o homem e a mulher dentro da família é nova para mim.</i> ” (P Machia)
a) O pai pode ajudar em actividades domésticas em casa  b) Ele pode conversar e brincar com o seu bebé desde o período de gestação.		“ <i>Eu gostei. Eu nasci e fiquei velha como agora, mas não sabia que se falava com a criança ainda na barriga da mãe. Sobretudo os meus filhos casados pegarem o bebé ainda na barriga das esposas. Mesmo o meu filho primeiro negou, quando ele voltou da África do Sul. Mas quando fez isso depois gostou e disse “é verdade mãe, quando pego o bebé, ele se mexe!”</i> (P Zitundo)

Guia a criança de boa maneira (N9)	11	<p><i>“O que aprendemos é que deve haver amor. Não chegar em casa e gritar para as crianças, mas sim lidar com elas de tal maneira que elas se alegrem quando me vêm e dizerem de alegria: é vovó é vovó.” (P Machia)</i></p> <p><i>“Gostei porque a criança não pode ter medo de mim. Ela tem que vir para perto de mim e contar-me, perguntar-me o que quiser como minha amiga.” (P Tinonganine)</i></p> <p><i>“Gostei porque agora aprendi a cuidar da criança. Cuidar dela como uma semente que lançamos na terra. É preciso limpar onde ela vive, deixar ela limpa também. Desejo que todos aprendam a gostar das suas crianças.” (P Tinonganine).</i></p> <p><i>“Meu marido e eu costumamos conversar com a criança. Já não assustamos a ela quando faz uma coisa que não gostamos.”</i></p>
------------------------------------	----	--

Tabela 2: Sessões de educação parental mais escolhidas e suas razões

## 7.1 Sobre a estimulação de desenvolvimento

As respostas das participantes relativas à estimulação podem ser categorizadas em: a) estimulação durante a gravidez; b) conversas e brincadeiras com crianças; c) relacionamento respeitoso e amigável conforme indica a tabela 3seguinte.

a) Estimulação durante a gravidez	<i>“Nós vimos a grávida a crescer, mas que a criança devia ser estimulada ainda lá na barriga isso não sabia” (PTinonganine)</i>
b) Conversas e brincadeiras com crianças	<i>“Foi muito novo para mim o brincar com a criança. Antigamente queríamos que as crianças tivessem medo de nós, por exemplo quando chegássemos a casa. Terem medo da mãe e do pai. Mas agora quando chegamos a casa chamamos as crianças e conversamos com elas. Antes as crianças iam brincar longe, mas agora aproximam.” (P Zitundo)</i>
c) Relacionamento respeitoso e amigável	<i>“Não sabíamos que as crianças têm que ser nossos amigos. Se for preciso punir só deve ser depois de ter aconselhado a criança primeiro. Se punir depois tem que “babar” (consolar). Não sabia que era importante para a criança, conversar com ela enquanto ela come.” (P Tiyiselani)</i>

Tabela 3: Estimulação em prol do desenvolvimento integral da criança.

Finalmente os participantes afirmaram que tem aplicado os novos conhecimentos adquiridos. Por exemplo em relação a estimulação eles (n=11) afirmaram o seguinte:

*“Eu implementei a produção de brinquedos. Eu sempre procurava comprar brinquedos. Não sabia que podia fazer coisas com o material local.” (P Tinonganine)*

*“Eu comecei a fazer bonecas para a minha criança e ela gostou. Eu meti pedrinhas numa garrafa para a minha criança brincar com ela.” (P Tinonganine)*

*“Brinco com os meus netos. De tempos a tempos conto uma história a eles. Até brinco mathokozana com eles.” (P Tinonganine)*

*“Nós ao tomarmos a refeição conversamos com as crianças.” (P Tiyiselani)*

*“Agora presto atenção à educação da criança para ela saber brincar, fazer qualquer coisa para ela não sofrer no futuro. É preciso educar a criança*

*enquanto ainda é nova. Mas dando-lhe também tempo para brincar.” (P Zitundo)*

*“Experimentei a lição sobre como viver com a criança e por isso comecei a saber como viver com ela. Agora quando volto da machamba cansada mas as crianças me recebem com alegria e amor e isso me faz ficar feliz.” (P Machia)*

As facilitadoras aprenderam e mudaram a qualidade de seus conhecimentos e a assumiram novas práticas educativas, conforme indicam os seguintes depoimentos na tabela 4.

<b>Estimulação</b>	
<b>a) Estimulação durante a gravidez</b>	<i>“O que até agora admira a todos nós é o facto de se brincar e comunicar com a criança e isso a partir da gravidez” (F Machia).</i>
<b>b) Brincar e seus efeitos</b>	<i>“O que eu não sabia e não dava valor era o brincar com as crianças. À noite brincar com elas até dormirem. Antes pensava que as crianças só deviam dormir quando chegava a hora. Mas que podia contar histórias, conversar com elas, não sabia, enquanto é muito importante para a criança crescer bem” (F Tinonganine).</i>
<b>c) Alimentação responsiva (brincando e conversando)</b>	<i>“Aprendemos como alimentar a criança e ao mesmo tempo que é importante comunicar com ela enquanto come. Antigamente só dávamos comida, mas não sabíamos que era importante conversar com a criança enquanto come. Pegávamos papinha e deitámos açúcar na papinha e púnhamos à frente da criança sem comunicar. E depois dizíamos que a criança não come. Sem saber que nós é que não estimulávamos a ela a comer. Assim aprendemos a estimular a criança brincando com ela enquanto come” (F GFF).</i>
<b>I. Sobre o papel do pai na família</b>	
<b>a) Reflexão sobre os papéis tradicionais entre o homem e a mulher</b>	<i>“Quando meu marido me ajuda em casa, isso é bonito. Antes eu não pedia ajuda dele em casa porque pensava que haviam de dizer que eu enfeitei meu marido. Agora é melhor, porque se um dia eu estiver doente ele pode se ajudar e ajudar a mim e à nossa neto. Não precisa de ir buscar um outro familiar para vir ajudar para cuidar de nós, para carregar água, para cozinhar, lavar” (F Tiyiselani).</i>
<b>b) Formas de relação entre o pai e a criança, antes não conhecidas</b>	<i>“Eu não sabia que o pai também pode acomodar um bebé prematuro no seio peito, eu não sabia. Eu sabia que a mãe é que cuida colocando o na posição recomendada mas aprendi durante a educação parental.” (F Chitlango)</i>

Tabela 4: Estimulação em prol do desenvolvimento integral da criança.

Em geral, existe uma consciência ampla entre as facilitadoras da importância das práticas, por exemplo, para puder detectar atrasos nas crianças, prepará-las para o futuro, dentre outros. As facilitadoras também fizeram uma reflexão mais profunda sobre como o comportamento delas em casa afecta as crianças e utilizaram essa reflexão para fazer as mudanças nas suas práticas e seus estilos de vida.

Em relação ao papel do pai na família, algumas facilitadoras nos seus depoimentos mostram ter conseguido uma melhor partilha das responsabilidades caseiras. Outra facilitadora evidencia que com a aplicação dos novos conhecimentos, foi possível reduzir o relacionamento violento entre o pai e a família conforme se pode ver na tabela 5 seguinte.

Estimulação /Como guiar a criança	Exemplo de depoimentos
<b>Brincadeiras criaram um relacionamento de felicidade e aproximação</b>	“Meu marido e eu costumamos conversar com a criança. Já não assustamos a ela quando faz uma coisa que não gostamos.” (F Tiyiselani).
<b>Uso de jogos para detectar atrasos ou deficiências</b>	“Eu e os meus netos construímos brinquedos juntos. Mesmo os mais novinhos já sabem fazer corações, com 4 anos. Faço experiências com brinquedos para detectar deficiências nos meus netos” (F Chitlango).
<b>Mudanças na forma de relacionamento na família</b>	“Quando eu que aprendi, logo proibi para não bater as crianças. Mas tenho que dizer que eu mesma batia, embora não fosse muito. Mesmo ao avô eu disse: disseram para não gritar para as crianças para elas não terem medo de nós. E as crianças ouviam isso de não bater e gritar com elas e começaram também a chamarem-se atenção umas às outras.” (F GFF)
Papel do pai na família	
<b>Conseguiu-se uma melhor partilha das responsabilidades caseiras</b>	“Meu marido me ajuda em casa. Ele lava nosso neto, cozinha e vende na barraquinha que nós temos.” ...meu marido me ajuda muito em casa a cuidar dos nossos netos quando eu estou no trabalho da associação. Quando volto encontro que ele já fez muitas coisas.” (F Tiyiselani)
<b>Foi possível reduzir o relacionamento violento entre o pai e a família</b>	“Meu marido me batia muito e batia também as crianças. Não nos entendíamos. Mas comecei a falar com ele pouco a pouco. De noite mostrava-lhe os cartões [de Educação Parental]. Ele mudou muito. Já não bate as crianças. Não zanga quando as crianças lutam. Eu acho que ele até fala para outras pessoas sobre o que ele aprendeu.” (F GFF)
<b>Deve primeiro praticar os ensinamentos em casa</b>	“Eu tento fazer tudo em casa. Porque sabe, se eu vou ensinar, mas eu não acredito no que ensino e não faco o que ensino, as pessoas não vão acreditar. Elas olham para o meu exemplo.” (F Machia).

Tabela 5: Brincadeiras, jogos, mudanças na forma de relacionamento e papel do pai na família.

Em resumo, as facilitadoras foram activas em aplicar os conhecimentos de educação parental nas suas próprias famílias e as evidências mostraram uma percepção clara delas mesmas sobre como os seus próprios comportamentos afectam as suas crianças. Existe também uma compreensão entre as facilitadoras de que, para ensinar outras pessoas, deve-se primeiro praticar os ensinamentos em casa.

## 8 | DISCUSSÃO

Os resultados da avaliação formativa da implementação do pacote de educação parental mostram que os pais/cuidadores aplicam os conhecimentos na família. Eles conseguiram imprimir qualidade no relacionamento de modo que conversam com os filhos e brincam com eles, como ilustramos depoimentos. Achados semelhantes são os do estudo de Yousafzai, Rasheed e Siyal (2018) que mostram que as intervenções no âmbito de educação parental foram aceites pela comunidade bem como pelos provedores de saúde e houve evidência de mudança de comportamento. Portanto, foi possível reduzir o relacionamento violento entre o pai e a família. Isto é importante porque pode se cultivar um

ambiente que favoreça a estimulação das diferentes esferas no âmbito desenvolvimento da criança. Por exemplo, o estudo de Tamis-LeMonda, Kuchirk e Song (2014) mostra que a responsividade dos pais ao comportamento exploratório e comunicativo do bebê prediz o aprendizado da linguagem infantil.

Adicionalmente o estudo de Runcan, Constatineanu, Ielicse Popa (2012) revelam que as relações entre pais e filhos representam interações significativas na comunicação através da qual o pai procura ser compreendido pelo filho. E comunicação diária eficaz com as crianças ajuda o relacionamento. Em suma, um ambiente familiar onde existem relações afetivas calorosas e responsivas às necessidades e interesses dos filhos é relevante e tem efeito duradouro a medida que as crianças vão crescendo.

## 9 I LIÇÕES APRENDIDAS

- a. O material didáctico ilustrativo foi entendido pelos participantes, (pais/cuidadores) incluindo os que sabiam ler e escrever. A metodologia do desenvolvimento das sessões de educação parental contribuiu para a mudança do comportamento das participantes.
- b. À luz do modelo integrado e da educação parental progressiva, pode ser possível garantir a qualidade dos processos de desenvolvimento e educação na primeira infância.

## 10 I RECOMENDAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO E POSTERIOR AVALIAÇÃO

Para a futura implementação do pacote de Educação Parental recomenda-se:

1. Envolver de forma mais sistemática as autoridades locais (saúde, assistência social e agricultura) no monitoramento e avaliação das atividades de educação parental, a fim de assegurar a continuidade e a sustentabilidade do projeto;
2. Possivelmente adicionar cartazes sobre como apoiar crianças com comportamento difícil ou crianças com certas deficiências e incluir cartazes que ilustram ações punitivas contra homens que cometem violência e abuso sexual.

Para avaliações futuras, seria importante considerar as seguintes atividades:

1. Realização do pré e pós-teste com os participantes por investigadores externos do projeto (por exemplo, estudantes universitários);
2. Observação e comparação das práticas de saúde, nutrição e estimulação de crianças bem como o seu impacto no estado nutricional, saúde e desenvolvimento das crianças, nas famílias beneficiadas de sessões de educação Parental e famílias que não se beneficiaram dessas sessões.

## 11 | CONCLUSÃO

As sessões de educação parental permitiram que as participantes reorganizassem seus conceitos (ex. “eu pensei que nós demos vegetais porque éramos pobres”), para reconhecer seus recursos locais para melhorar a qualidade de suas vidas e das crianças, refletir sobre suas atitudes e comportamentos (ex. “eu batia as crianças”) e reconfigurar as relações entre o pai (homem) e a mãe (mulher), bem como com os filhos e outros membros da família. O projeto incentivou mudanças de comportamento e atitudes não só para melhorar as condições de crescimento das crianças, mas também para melhorar a qualidade do relacionamento nas famílias. Pelo facto, recomenda-se a implementação do pacote de educação parental em mais distritos de Moçambique. Pois, educação parental é um processo progressivo que é necessário à luz do modelo integrado que permite o acesso a serviços multisectoriais em prol das crianças e seus pais / cuidadores.

## AGRADECIMENTOS

Aos Serviços Distritais de Saúde, Mulher e Acção Social de Matutuíne, pela facilitação para a realização da avaliação formativa da implementação piloto do pacote de Educação Parental.

Às Organizações Não-Governamentais VIDA e CESAL e as associações agrícolas que generosamente partilharam connosco as suas experiências com o pacote de Educação Parental.

Agradecemos à PATH pela oportunidade que nos foi dada para conhecermos e avaliarmos a implementação piloto do pacote de Educação Parental em Matutuíne.

À minha mentora, a professora Linda Richter, por fornecer feedback, experiência, apoio e tempo construtivos que ela está investindo no processo de treinamento da mentoranda.

Muito obrigado à AfECN pelo subsídio para ajudar nas atividades de pesquisa da mentoranda.

## CONFLITO DE INTERESSES

A autora declara não haver conflito de interesses.

## REFERÊNCIAS

Alvarenga, P.; Malhado, S. C. e Lins, T.C.S. (2014). **O impacto da responsividade materna aos oito meses da criança sobre as práticas de socialização maternas aos 18 meses.** Estudos de Psicologia, vol. 19, Nº 4, pp. 305-314.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds), **Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts.** Washington, DC: American Psychological Association Press, 1999, pp. 3-28.

Cruz, O. e Abreu-Lima, I. (2012) **Qualidade do ambiente familiar – preditores e consequências no desenvolvimento das crianças e jovens.** Revista Amazônia, Vol VIII, Nº 1, pp. 246-265.

Dunphy, E. (2010). **Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations.** Irish Educational Studies, Nº 1, pp. 41-43.

Lago, V. M.; Amaral, C.E. S.;Bosa, C. A. e Bandeir, D. R. (2010). **Instrumentos que avaliam a relação entre pais e filhos.** Rev. Bras. Crescimento. Desenvolvimento. Hum. 20(2), pp. 330-341.

Lewis, J. K. (2015). **Using ATLAS.ti to facilitate data analysis for a systematic review of leadership competencies in the completion of a doctoral dissertation.** <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5156>. Acesso em 17 de Set. 2018.

Lonescu, M.; Trikic, Z. nd Pinto, L.M. (2015). **Towards integrated early childhood education and care systems – Building the foundations.** <http://www.europe.kbf.eu/en/projects/early-childhood/intesys>. Acesso em 8 de Set. 2018.

Kawakyu, N. & Mulhanga, F. (2017). **Relatório da Avaliação da Intervenção de fortalecimento dos Agentes polivalentes Elementares (APEs) no Distrito de Boane.** Cidade Maputo: PATH

National Scientific Council on the Developing Child (2015, 2016). **Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: Working Paper 13.** <http://www.developingchild.harvard.edu>. Acesso em 6 de Jun. 2021.

Pem D (2015) **Factors Affecting Early Childhood Growth and Development: Golden 1000 Days.** Journal of Advanced Practices in Nursing, Nº1:101, pp. 1-4. Acesso em 6 de Jun. 2021.

Runcan, P.L.;Constantineanu, C.; Ielics, B. e Popa, D. (2017). **The role of communication in the parent-child interaction.** Social and behavioral Sciences, 46, pp. 904-908.

Smith, J. A.; et al (2018). **Implementation of Reach Uearly childhood parenting program: acceptability, appropriateness, and feasibility in Brazil and Zimbabwe.** In Special Issue: Implementation Research and Practice for Early Childhood Development: *Annals of the New York Academy of sciences*, 1419 (2018), pp.120-140.

Tamis-LeMonda, C. S.; Kuchirko, Y. and Song, L. (2014). **Why Is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness?** <https://www.researchgate.net/publication/279611383>. Acesso em 7 de Jun. 2021.

Yousafzai, A. K. ; Rasheed, M. A. and Siyal, S. (2018). **Integration of parenting and nutrition interventions in a community health program in Pakistan: an implementation evaluation.** In Special Issue: Implementation Research and Practice for Early Childhood Development, *Annals of the New York Academy of sciences*. 1419 (2018), pp 160-178.

# CAPÍTULO 13

## AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 25/05/2021

**Marileudi Moreira Garcia**

Faculdade de Ensino Superior do Piauí-FAESPI  
<http://lattes.cnpq.br/0257231290019243>

**Yloma Fernanda de Oliveira Rocha**

Faculdade de Ensino Superior do Piauí-FAESPI  
Teresina-Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/4060270504740614>

**Ruth Raquel Soares de Farias**

Faculdade de Ensino Superior do Piauí-FAESPI  
Teresina-Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/7546441925505076>

**RESUMO:** Na atualidade, a Psicologia vem expandindo suas maneiras de intervir no âmbito escola, passando a atuar sob uma perspectiva psicosocial. Compreende-se que a psicologia escolar é um campo de produção de saber e intervenção profissional que tem como local de atuação o processo de ensino e aprendizagem, dando enfoque tanto na escola quanto nas relações que se estabelecem nela. A inserção do psicólogo nas escolas executando ações junto às Políticas Públicas de Educação enfrenta o desafio da formação, especialmente, levando-se em consideração o fato de que é preciso compreender os fenômenos psicológicos são fruto da história e da sociedade, bem como das relações. Diante do explanado, o objetivo do presente artigo é identificar as principais

contribuições da intervenção do psicólogo no âmbito da educação escolar pública. São delimitados os seguintes objetivos específicos: analisar as principais demandas que surgem no cotidiano do psicólogo inserido na escola pública; identificar as principais estratégias de intervenção desse profissional no contexto escolar. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo bibliográfico sistemático, que teve como instrumento de coleta de dados o levantamento de artigos que abordam o referido tema. Dessa forma, utilizou-se como base de dados a biblioteca virtual da Saúde (BVS), com um corte referente ao período de 2016 a 2020, todos no idioma da língua portuguesa. Utilizou-se como descritores para a coleta: Psicologia; Ensino e Psicólogo. Com base na coleta, entende-se que a Psicologia Escolar contribui para o fortalecimento da educação sob uma égide formativa, ultrapassando aspectos conteudistas existentes na educação formal, através de um olhar crítico, capaz de colaborar para a construção da autonomia dos sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia Educacional; Ensino; Aprendizagem.

**ABSTRACT:** Currently, Psychology has been expanding its ways of intervening in the school sphere, starting to act from a psychosocial perspective. It is understood that school psychology is a field of production of knowledge and professional intervention that has the teaching and learning process as its place of action, focusing on both the school and the relationships that are established in it. The insertion of the psychologist in schools carrying out actions within the Public Education Policies

faces the challenge of training, especially, taking into account the fact that it is necessary to understand psychological phenomena are the result of history and society, as well as relationships. Given the above, the objective of this article is to identify the main contributions of the psychologist's intervention in the context of public school education. The following specific objectives are outlined: to analyze the main demands that arise in the daily life of the psychologist inserted in the public school; identify the main intervention strategies of this professional in the school context. This is a qualitative study of the systematic bibliographic type, which had as a data collection instrument the survey of articles that address the said topic. Thus, the Virtual Health Library (VHL) was used as a database, with a cut referring to the period from 2016 to 2020, all in the Portuguese language. The following descriptors were used for the collection: Psychology; Teaching and Psychologist. Based on the collection, it is understood that School Psychology contributes to the strengthening of education under a formative aegis, surpassing existing content aspects in formal education, through a critical look, capable of collaborating for the construction of the subjects' autonomy.

**KEYWORDS:** Educational Psychology; Teaching; Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Psicologia escolar deve contribuir junto à educação contemplando o fortalecimento de pessoas e grupos intrincados com as questões e práticas educativas, por meio do agenciamento de diálogos entre as várias instâncias e setores educacionais, levando em consideração os conhecimentos adquiridos e seus efeitos no cotidiano da escola, buscando beneficiar a autonomia dos sujeitos e a melhora das práticas pedagógicas, através do diálogo com os diversos agentes educacionais (SANT'ANA; GUZZO, 2016).

Nesta direção, torna-se importante pensar que o psicólogo na escola tem uma contribuição fundamental de, minimizar a propagação e intensificação de processos de exclusão e de preconceitos, ser aquele personagem a sempre recolocar, nas distintas situações escolares, bem como a importância dos sujeitos e suas inter-relações entre os pares.

Assim, vale ressaltar de forma objetiva que inúmeras são atribuições do psicólogo no contexto educacional, bem como sua atuação reside em especificações de demandas no contexto do ensino-aprendizagem no âmbito da escola pública, considerando os contrastes sociais existentes nas referidas escolas.

Numa primeira apreciação, podemos entender que para Freire (2014) a educação sempre é um determinado conjunto de ideias relativas ao conhecimento sendo praticadas. Trata-se de querer servir à reprodução, à perpetuação da cultura objetivada e da sociedade, ao mesmo tempo em que respeita as condições para poder modificá-la e melhorá-la, que não são outras senão aquelas que favorecem a liberdade dos que aprendem na interpretação no do texto da reprodução.

Nesta mesma linha de pensamento, a educação consiste numa instituição encarregada da transmissão dos conhecimentos e valores da cultura e, portanto, de

preparar as crianças adolescentes para o desempenho adequado do papel do adulto ativo nas estruturas sociais estabelecidas (MORENO; CUBERO, 2005).

Dessa forma, o psicólogo deve-se substanciar-se de todos os conhecimentos acerca do aparato educacional, para compreender seu papel no meio escolar e educacional. Assim, coloca-se que, a educação é a base imprescindível e a primeira condição para que a cidadania seja exercida de modo efetivo, além de subsidiar os indivíduos ao acesso aos seus direitos. Deve ainda promover o desenvolvimento pleno do humano, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).

Conforme disposição dos ensinamentos acima citados pode-se extrair que educação é, latu sensu, um ambiente de interação social, consistindo esta, num lócus que vai além do seu papel de educar, ou seja, a educação visa proporcionar, sobretudo as perspectivas de construir uma ação motivadora, transformadora que propõem a formação de indivíduos aptos e preparados para inserir-se no mercado de trabalho bem para um bom relacionamento e convivência social e harmônica. Corrobora-se as assertivas, com base na psicóloga Camila Figueiredo:

Ao longo do tempo, desde sua inserção no espaço educacional até os dias atuais, a atuação do psicólogo vem se modificando e nesse contexto, de mudanças em um curto espaço de tempo, é natural surjam dúvidas a respeito de quais são as atribuições desse profissional. Contribuindo com teorias do desenvolvimento, em tempos remotos, as atribuições que cabiam ao profissional de psicologia restringiam-se a avaliar e diagnosticar alunos em relação a aprendizagem. A ideia era solucionar os problemas que impediam a aprendizagem do aluno ou do grupo, ou seja, ajustar os alunos as condições de aprendizagem que a escola proporcionava diagnosticar e encaminhar aqueles que não acompanhavam a rotina escolar (FIGUEIREDO; 2017, p. 73).

Com base em Figueiredo (2017), foi a partir de 1970, com a criação da lei nº 5692/1971, que determinou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino escolar para a população, a função do psicólogo escolar passou a sofrer transformações, haja vista que o número de estudantes cresceram e consequentemente suas atribuições no âmbito da escola, bem como maximização da demanda por atendimento as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem.

Assim, torna-se essencial destacar a relevância da relação aluno - professor, uma vez que esta é o objeto central de investigação e cuidado – um dos pontos de intervenção do psicólogo. Desse modo, esse profissional colabora de forma preventiva à saúde mental daqueles que atuam na área educacional pode e deve ser ainda uma das papéis do psicólogo escolar. A partir daí, entende-se que resolver problemas escolares através de atendimento individualizado ao aluno, realizando testes e ponderando a competência de aprendizado, não estava ocasionando resultados suficientes para as mais várias questões escolares que apareceram (FIGUEIREDO, 2017).

De acordo com o entendimento da supracitada autora, entende-se que, todos os atores envolvidos no âmbito escolar têm suas subjetividades e estas estão basicamente

implicadas no cotidiano. E esse ponto de vista que permitiu a ampliação do trabalho do psicólogo escolar, que passou a atuar além disso nas inter-relações que existem na escola. Esse novo panorama permitiu uma compreensão ampliada das questões escolares trazendo maior efetividade na resolução destas.

Do exposto, vislumbra-se na figura do psicólogo como um profissional essencial e elementar no processo de ensino-aprendizagem posto que em razão das transformações atuais, caracterizada pelo excesso de fatores que ensejam alta pressão social nos indivíduos proporcionam reflexos no emocional de crianças e adolescentes, ensejando, uma diversidade de transtornos emocionais que por consequência culmina com alta dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção, hiperatividade, ansiedade, entre outros. Assim, a relevância e a inserção deste profissional no contexto da escola se justificam em razão das dificuldades encontradas nas demandas acima referidas.

Entende-se, desse modo, que a Psicologia só poderá colaborar junto à educação se buscar, por meio de um olhar histórico e social sobre suas teorias e práticas, um modo pensar e de operar que procure romper com sua história de adaptação e de ajustamento, porque é assim que irá cooperar a fim de que os alicerces fundamentais da educação possam ser de fato instituídos: a valorização das diferenças e o fortalecimento da cidadania.

Martinez (2010) traz ainda sobre o trabalho de prevenção com um olhar para a saúde psíquica dos atores enredados na instituição. A expansão da área de intervenção do psicólogo nas escolas, permite a inter-relação de conteúdos teóricos da psicologia com o processo educacional, trazendo novas perspectivas ao trabalho dos professores e ainda, acrescentar a produção de conteúdo científico, colaborando cada vez mais com o processo educacional.

Talvez a contribuição fundamental da Psicologia seja, ao invés de imediatamente diagnosticar, tratar ou encaminhar estes casos específicos, fazer com que o ambiente escolar e educacional possa refletir sobre estas demandas. Torna-se crucial que se repense sobre os processos de psicologização das dificuldades escolares, buscando tornar explícito o que subjaz neste pedido por uma solução: um processo de discriminação e de exclusão social. Entende-se que isto, de fato, não esteja de acordo com as diretrizes de uma educação que se propõe a respeitar e valorizar as diferenças. Afinal, “[...] se nos aproximamos de uma escola para dar solução aos problemas, se aceitamos tal lugar, entramos na trama que amarra o cotidiano nas questões postas.” (CFP, 2013, p. 44).

Dessa forma, o psicólogo é um parceiro para o desempenho do profissional da educação, que requer a atuação de um profissional que atue especificamente numa determinada área do conhecimento e com uma determinada categoria de indivíduos. Em outras palavras, o profissional da educação encontra dificuldades em lidar com certas situações encontradas no âmbito da escola, necessitando de parcerias no âmbito institucional, respeitando os limites e possibilidades de atuação de cada um presente no contexto escolar.

Assim, diante desse fato, vislumbra-se que pesa sobre o profissional da educação uma sobrecarga, vale dizer, que o referido profissional pratica atividades que vão além da atribuição que lhe compete. Essa situação tem reflexos emocionais posto que em razão dessas “sobrecargas” os profissionais supra, poderão desenvolver transtorno de estresse e outros distúrbios de natureza emocional. Esses elementos justifica a presença do profissional da psicologia no contexto da escola na medida em que este tem a competência necessária e legítima para lidar com as situações já aqui referidas, bem como com pessoas consideradas de caráter diferenciado.

Ressalta-se ainda que a escola se caracteriza como uma instituição na qual existe uma diversidade de indivíduos de diferentes personalidades. Esse atributo exige da instituição escolar um tratamento individualizado e de acordo com o grau de sociabilidade e vulnerabilidade dos indivíduos acima referidos.

Diante disso, a instituição escolar requer necessariamente a presença de um elevado número de profissionais com vistas a lidar com essa demanda altamente heterogênea. Dentre esses profissionais merece especial destaque a figura do psicólogo, pois este é o profissional legítimo para lidar com a saúde da mente considerada fundamental para aquisição de conhecimento bem como para o equilíbrio e a convivência social. Em defesa da categoria da necessidade da referida atuação na escola, vejamos o que relata a seguir a psicóloga Guzzo (2010), com relação ao sistema educacional do país, percebe-se ainda o pouco avanço para o ingresso de psicólogos nas escolas públicas. Segundo a autora o foco da psicologia deve estar voltado para todos na escola :os docentes e estudantes, em especial a atuação para os estudantes e seus processos de ensino e aprendizagem. A vida no interior de uma sala de aula é uma situação de forte tendência ao desencadeamento de distúrbios emocionais exigindo-se do educador um acompanhamento constante do seu estado e equilíbrio emocional. Assim conforme disposição da autora supra o olhar psicológico na escola deve estar voltado prioritariamente para o corpo docente. Entretanto, nota-se que o olhar deve ser amplo, sob todas as instâncias que trabalham os processos de ensino e aprendizagem de todos que fazem a escola.

Embora considerado de estrema urgência e relevância, a inserção do psicólogo escolar no contexto ensino e aprendizagem das escolas públicas do Brasil ainda não foi efetivada. Apesar de diversos projetos de leis terem sido apresentados no Congresso Nacional, até o presente momento os referidos projetos não alcançou nenhum êxito. O principal argumento defende que a psicologia pode cooperar com a educação nos mais variados níveis, na prevenção e no tratamento de questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, e nas questões referentes à convivência e ao desenvolvimento no ambiente escolar (PENTEADO; GUZZO, 2010).

Da exposição supramencionada verifica-se que, com a presença do profissional da psicologia nas escolas públicas será possível trabalhar questões sociais e emocionais que afetam diretamente o processo de aprendizagem e de convívio escolar. Ao contrário senso,

a ausência deste profissional no contexto mencionado, enseja mediata ou imediatamente consequências como deficiência no ensino e qualidade da aprendizagem, falta de cuidados oferecidos aos indivíduos com vulnerabilidade e desequilíbrio emocional bem como as dificuldades que se apresentam para a equipe pedagógica.

Desse modo, a partir desse argumento teórico além dos reais problemas apresentados em relação aos profissionais da educação, conjectura-se com lucidez que a inclusão do psicólogo no âmbito escolar, habita no consideração dada ao fato de que a educação e o processo de ensino e aprendizagem trata-se de algo bem complexo e a sua implicação no desenvolvimento humano força que se leve em consideração a globalidade e a heterogeneidade das práticas educativas em que o ser humano se encontra mergulhado, uma vez que a educação se distende em múltiplas conjunturas nas quais os sujeitos vivem e participam definidos como esferas educativas.

Nesse ínterim, a psicologia da aprendizagem, aplicada à educação e ao ensino, busca mostrar como, através da interação entre professor e alunos, entre os alunos, é possível a aquisição do saber e da cultura acumulados (FIGUEIREDO, 2017).

Além disso, destaca-se que a função do professor nesse processo é essencial, visto que este profissional busca organizar condições para que ocorram os intercâmbios entre professores e alunos, que conduzem à apropriação do conhecimento. De modo geral, assim sendo, esse ponto de vista de aprendizagem apreende a natureza social da obtenção do conhecimento como o papel principal que nela tem o adulto. O fazer na escola, deve ser inter e multidisciplinar.

E, nesta direção, a Psicologia tem muito a colaborar com a escola quando produz e/ou fortalece espaços coletivos para ponderar e refletir sobre as circunstâncias e desafios que operam no âmbito escolar. Rocha (2008), corrobora ao colocar que a escola é uma rede complexa de ações e pensamentos que constroem a diversidade, o novo, que tendem a subsidiar práticas de exclusão do que não se encaixa nas expectativas sociais e tradicionais, fomentando um sufocamento coletivo como um dos principais problemas.

Compreende-se que é, junto à coletividade, no espaço escolar que se encontram as nascentes e instrumentos para romper com preconceitos, discriminação que transcorrem na rotina da escola, processos que fazem localizar nos próprios alunos e em suas condições sociais as origens de problemas escolares e de aprendizagem. E, assim, um dos principais subsídios fornecidos pela Psicologia à escola consiste em ser uma ferramenta de luta contra preconceitos, exclusão, todas as formas que não possibilitam construir sujeitos protagonistas de suas vidas e de seus processos de formação educacional (MARTINEZ, 2010).

Desse modo, o psicólogo poderá cooperar com a educação quando consegue construir novos espaços de debate e de apreensão dos problemas existentes no âmbito educacional, buscando dar voz aos múltiplos atores e grupos que constituem o espaço da educação, dentro e fora da escola (BRASIL, 2013).

Com base no exposto, levantou-se como problema: quais as principais contribuições da intervenção do psicólogo no âmbito da educação escolar pública? Assim, definiu-se como objetivo geral: identificar as principais contribuições da intervenção do psicólogo no âmbito da educação escolar pública. Ademais, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: analisar as principais demandas que surgem no cotidiano do psicólogo inserido na escola pública; identificar as principais estratégias de intervenção desse profissional no contexto escolar.

Diante do explanado, verifica-se a relevância do presente estudo no que tange uma maximização de conhecimentos acerca da importância do psicólogo na escola, como desdobramento do processo educacional sob uma égide formadora dos sujeitos enquanto seres sociais, considerando seus aspectos subjetivos e as demandas sociais para seu processo educacional. Ademais, o estudo justifica-se pela inquietação acerca do fazer do psicólogo no âmbito das escolas públicas, as quais não possuem de forma unânime profissionais da referida área para contribuir para o fazer educacional sob uma perspectiva distinta do educar sob aspectos conceituais.

Contudo, espera-se que o referido estudo contribua para análises acerca da necessidade dos psicólogos no âmbito público da educação, bem como a fomentação de Políticas Públicas que denotem e efetivem a educação ultrapassando a formação cognitiva e intelectual, com fazeres interdisciplinares entre os profissionais das escolas, em especial as públicas com base no contexto educacional público brasileiro.

## 2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo que teve como instrumento de coleta de dados o levantamento bibliográfico sistemático. Foram utilizados artigos publicados na biblioteca virtual da Saúde (BVS) referente ao período de 2016 a 2020, todos no idioma da língua portuguesa, tendo os seguintes descritores utilizados para a coleta: Psicologia; Ensino e Psicólogo.

A seleção dos artigos se deu a partir dos seguintes critérios de inclusão: artigos publicados em consonância com os objetivos desse estudo; publicados em português; com texto na íntegra.

No que tange os critérios de exclusão foram: artigos segundo os critérios a seguir: publicados em língua estrangeira, resumos, anais de congressos e artigos publicados anteriormente a 2016.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos descritores (Psicologia; Ensino e Psicólogo ) foram encontrados 43 artigos na Biblioteca Virtual da Saúde (BVS), e com base nos critérios de inclusão (artigos publicados em consonância com os objetivos desse estudo; publicados em português; com

texto na íntegra) e critérios de exclusão (artigos segundo os critérios a seguir: publicados em língua estrangeira, resumos, anais de congressos e artigos publicados anteriormente a 2016), observou-se que apenas 06 artigos conseguiram atender esses requisitos, desse modo, segue-se o Quadro 1 que traz uma síntese dos estudos selecionados:

Autor / ano	Título	Objetivo	Metodologia
Albuquerque e Aquino (2018)	Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura	Investigar a atuação do psicólogo escolar na relação família-escola.	Revisão da literatura
Pereira-Silva et al (2017)	O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores	Descrever as concepções de professores e gestores sobre a intervenção do psicólogo escolar.	Estudo qualitativo, exploratório e instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada
Moreira e Oliveira (2016)	A importância do trabalho do psicólogo no ambiente escolar: perspectivas da educação na atualidade	Analizar a relevância da atuação do psicólogo na resolução dos problemas de aprendizagem cuja origem reside em distúrbios psicológicos e identificar práticas que funcionem neste sentido	Leitura, análise e interpretação de textos de autores nacionais que, na atualidade, dedicam-se ao estudo da relação entre a Psicologia e a Educação
Bastos e Pylro (2016)	Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental	Verificar o papel da Psicologia Escolar de acordo com a concepção de professores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	Descritiva, qualitativa e de campo.
Sant'Ana e Guzzo (2016)	Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência	Apresentar e discutir experiência de parceria entre um serviço de Psicologia Escolar e uma escola pública de Ensino Fundamental na efetivação do projeto político-pedagógico de caráter emancipador	Observações, registros em diários de campo e análise documental.
Mori (2016)	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos	Apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com transtornos.	Pesquisa teórica

Quadro 1: Síntese dos estudos selecionados.

Fonte: Autor, 2021.

O estudo de Albuquerque e Aquino (2018) revelou que as ações desempenhadas pelos psicólogos escolares na relação família-escola, devem dar prioridade aos seguintes aspectos: incentivar uma conduta voltada ao diálogo, fortalecer a relação entre alunos e professores, incentivar os professores a promoverem o diálogo com as famílias.

As demandas na escola se configuram sob variáveis que relaciona: escola, família, aprendizado, docentes, formação continuada, gestão, desempenho acadêmico e comportamento em sala de aula (MORI, 2016).

Diante dos resultados dos estudos, observou-se que os psicólogos escolares devem buscar efetivar o diálogo entre família e escola, para que seja fortalecida a relação entre esses importantes atores no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o psicólogo coloca-se na escola como aquele que busca não exclusivamente acolher a heterogeneidade, mas valorizá-la em prol da edificação de sujeitos ativos e protagonistas de suas próprias histórias. Também, apreciar os conhecimentos trazidos pelos alunos a partir das suas experiências cotidianas e de suas relações familiares (MOREIRA; OLIVEIRA, 2016).

Assim, as demandas são contínuas necessitando de plano de ação por parte desse profissional, para que possa exercer seu ofício com destreza. Dessa forma, realizar uma avaliação diagnóstica das necessidades dessa escola, é primordial para produtos fidedignos e relacionados com a realidade escolar. O referido ofício possui singularidades voltadas para a conscientização e efetivação do ofício acerca da cidadania. Desse modo, destaca-se que a cidadania não é possível sem que haja a participação e sem a construção de espaços para que isso ocorra. Através de várias ações da escola e de um olhar e escuta atenta do psicólogo, a escola pode se tornar esse espaço, assim, um lugar adequado ao fluxo da autonomia pessoal ou coletiva (SANT'ANA; GUZZO, 2016).

Num estudo realizado por Pereira – Silva et al (2017) realizado junto a 38 profissional da equipe administrativo-pedagógica e professores de uma escola do interior - 33 eram professores e cinco membros da equipe administrativo-pedagógica, assinalou que os professores e os gestores idealizam a intervenção do psicólogo escolar com algo focado nos alunos, ou seja, uma atuação voltada aos problemas dos discentes. Trata-se de uma intervenção bem próxima à prática clínica e fundamentada numa causalidade linear, por não levar em consideração o variados e interligados fatores que influenciam no desenvolvimento do aluno e em sua performance acadêmica. Além do mais, esses entendimentos privilegiam mais a remediação, e deixam de lado a promoção e prevenção do desenvolvimento global do aluno, enfoque sustentado como essencial.

Nesse sentido, verifica-se através do referido estudo que, o psicólogo escolar ainda assume uma prática clínica, e isso deve ser transformado, visto que é preciso levar em consideração todos os fatores que desempenham influência no desenvolvimento do aluno, ou seja, é preciso ultrapassar paradigmas, mudar posturas e assimilar novos conceitos e formas de intervenção (PEREIRA SILVA, 2017).

Percebemos que a atuação do psicólogo na perspectiva escolar deve ser entendida como a realização de variadas ações de maneira a contemplar o desenvolvimento integral do ser humano que é sujeito do espaço escolar, mas também é formado por outros contextos, o que difere da atuação do psicólogo na perspectiva clínica, pautada na ideia de individualizar as práticas, culpabilizando, muitas vezes, o aluno pelo seu fracasso e adotando como foco a adaptação do aluno-problema ao contexto escolar.

Esses supracitados achados corroboram com os resultados da pesquisa de Moreira e Oliveira (2016) que concluíram com seu estudo que a intervenção do psicólogo na escola não pode e nem deve estar limitada ao atendimento do aluno e da sua família, bem como apenas à orientação ao profissional da educação, torna-se essencial que sejam superadas tais práticas, superando o fazer profissional em prol do processo curativo e buscando adotar o enfoque preventivo.

O psicólogo escolar, embora seja um profissional que atua nas escolas com outros profissionais da área educacional, não apresenta uma atuação conhecida pela escola o que revela a necessidade deste profissional mais pela sua presença do que pelas potencialidades que sua atuação pode trazer, ao colaborar com as variadas demandas decorrentes do processo educacional.

Confirmam os resultados da pesquisa supracitada, os achados do estudo de Bastos e Pylro (2016) que observaram junto aos professores participantes que os mesmos compreendiam que a intervenção do psicólogo escolar está ligada, sobretudo, ao aluno e à sua família. Tal perspectiva, tanto não explora as múltiplas facetas dos problemas, como colabora para que seja fortalecida uma imagem restrita do papel do psicólogo escolar e para a falta de conhecimento de suas prováveis intervenções.

É possível verificar através desse estudo, que a atuação do psicólogo escolar deve ultrapassar o ponto de vista limitado de uma intervenção focalizada somente nos problemas do aluno, uma vez que seu papel vai muito mais além disso.

A pesquisa de Sant'Ana e Guzzo (2016) assinalou como possibilidades da atuação do psicólogo, sua participação na avaliação continuada do Projeto político-pedagógico e a colaboração na formação contínua de professores.

Contudo, Sant'Ana e Guzzo (2016) destacam como desafios à intervenção do psicólogo educacional, a fragmentação e a precarização do trabalho do professor devido à organização do modelo capitalista, sob a influência das políticas neoliberais que atravessam diversos níveis do sistema educacional até chegar ao professor, que influenciam ou impactam, de modo direto, a sua prática.

Um ponto relevante a ser destacado ainda, conforme apontam Mori (2016) sobre Psicologia e educação inclusiva, é que na prática há uma ausência de encontro entre saúde e educação, o que consiste numa condição imprescindível para a prática educativa com alunos que exibem algum transtorno.

A despeito, cabe destacar a possibilidade de subsídios do psicólogo nas propostas

pedagógicas da escola, assim como na capacidade criadora nas práticas educativas. Portanto, levando em consideração o fato de que o conhecimento produzido, pautado na investigação psicológica, tem em vista colaborar para uma prática educativa capaz de auxiliar a formação total dos alunos, das aptidões e particularidades indispensáveis para a performance criativa em suas distintas conjunturas de intervenção, deixando marcas positivas no presente, no futuro e considerando o passado e suas influências (MARTINEZ, 2010).

Cabe frisar que ao se pensar na psicologia escolar, é refletir sobre uma atuação pautada na multidisciplinaridade. Através do respeito ao fazer pedagógico, e atuar com a visão da psicologia na conjuntura da educação. Portanto, é preciso fomentar o trabalho das capacidades socioemocionais, bem como os problemas de aprendizagem, sob a inter-relação do pedagógico da escola, assim será possível subsidiar, com êxito, o desempenho acadêmico do aluno e a concretização da função da escola como agente formador de pessoas inseridos na sociedade e com suas heterogeneidades.

Dessa forma, através das análises realizadas, foi possível verificar que os estudos selecionados concordam com a perspectiva de que é necessária a presença do psicólogo escolar, especialmente na educação pública, sobretudo, porque é nesta que existem grandes fragilidades sociais.

Assim, deve-se levar em consideração o fato de que existem características específicas na intervenção do psicólogo na escola pública, visto que se deve considerar os atores envolvidos e suas fragilidades sociais, com base na conjuntura da educação pública do país.

## 4 | CONCLUSÃO

Percebe-se que na atualidade muito vem se exigindo da Psicologia, sobretudo, novas condutas de enfrentamento às questões pertinentes à educação. Trata-se de uma área de intervenção e de conhecimento que se encontra atualmente.

Dessa forma, e diante da condição de ter de conceber novas formas de intervenção no âmbito educacional, nos remete a compreender que uma das principais contribuições ofertadas pela Psicologia à Educação é desconstruir o ponto de vista de que a aprendizagem é exclusivamente responsabilidade do aluno, bem como os problemas que podem aparecer deste processo de aprender. Os professores são mediadores desse processo e devem se reconhecer como tal. Ademais, as formações continuadas acerca de como ocorre o processo de aprendizagem do sujeito, bem como os processos do desenvolvimento humano devem fazer parte das ações do psicólogo escolar, haja vista que são conhecimentos que fazem parte do arcabouço epistemológico da formação do psicólogo.

Portanto, o psicólogo precisa edificar junto aos educadores outras concepções e determinantes para os problemas e demandas educacionais, buscando ultrapassar rótulos,

estigmas e preconceitos, sobretudo, no que diz respeito aos alunos considerados “difíceis”, “problemáticos”, “emocionalmente perturbados” ou oriundos de famílias “problemáticas” ou “desestruturadas”.

A educação precisa, assim, ser fortalecida, de forma a serem extintos os preconceitos e injustiças, e o psicólogo faz e deve fazer parte desse processo educacional, fortalecendo a equipe escolar e se fazendo parte dela.

Finaliza-se este trabalho considerando que uma importante contribuição da psicologia no âmbito da educação possa estar na ascensão de pacto de uma postura crítica na escola e de luta pelas modificações que se fazem imprescindíveis. E só desse modo será possível tornar a educação pública apta a respeitar e valorizar as diferenças e a exercer o direito à cidadania, formando sujeitos autônomos e protagonistas de suas próprias vidas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura. **Psico-USF**, Campinas , v. 23, n. 2, p. 307-318, June 2018 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712018000200307&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712018000200307&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 Apr. 2021.

ALMEIDA, S. F. C. **O psicólogo no cotidiano da escola**: re-significando atuação profissional. In R. S. L. Guzzo (Org.), psicologia escolar: Editora educação hoje. Campinas-SP. 2002.

BASTOS, Caroline Benezath Rodrigues; PYLRO, Simone Chabudee. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 20, n. 3, p. 475-482, Dec. 2016 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572016000300475&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300475&lng=en&nrm=iso)>. access on 24 Apr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192)>.

FIGUEREDO, Camila. **O que faz um psicólogo escolar**. Psicologias do Brasil, 2017. Disponível em: <<https://www.psicologiasdobraasil.com.br/o-que-faz-um-psicologo-escolar/#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20do%20trabalho%20do,alunos%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0aprendizagem.>>.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos**: crítica de sua visão ingênuas; compreensão de sua visão crítica. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIONGO, Carmem; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiâne Machado de. (Des) Enlaces da psicologia escolar na rede pública de ensino. **Psicol. USP** .São Paulo, v. 21, n. 4, pág. 859-874, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-6564201000400011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-6564201000400011&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 24 de abril de 2021.

MARINHO, Araújo. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Alínea Editora. 2ed. Campinas -SP. 2010.

MOREIRA, I. G.; OLIVEIRA, R. S. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NO AMBIENTE ESCOLAR: perspectivas da educação na atualidade. **Psicologia e Saúde em debate**, [S. I.], v. 2, n. Ed. Esp. 1, p. 14–27, 2016. DOI: 10.22289/2446-922X.V2EEA2. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/43>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MORI, N. N. R. <B&gt;Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 1, p. 51-59, 1 jan. 2016. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236> Acesso em: 24 abr. 2021.

PENTEADO, T.C. GUZZO R. S. Educação e Psicologia. A construção de um projeto político pedagógico. **Psicologia & Sociedade**; 22 (3): 569-577, 2010. <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a17.pdf> Acesso em: 24 abr. 2021.

PEREIRA-SILVA, NARA LIANA, FERREIRA CONDÉ DE MELO ANDRADE, JAQUELINE, REZENDE CROLMAN, SARAH, FUENTES MEJÍA, CRISTINA, *O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores*. Psicologia Escolar e Educacional [Internet]. 2017; 21 (3): 407-415. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282353802007> access on 20 Apr. 2021.

PATTO, M. H. S (2007). **O papel social e a formação do psicólogo**: contribuições para um debate necessário. In: PATTO, M. H. S. Introdução à Psicologia Escolar. 3ed. SP: Casa do Psicólogo. 2007.

ROCHA, M. L. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n3/v13n3a08.pdf>>.

SANT'ANA, I. M.; GUZZO, R. S. L. Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 194-204, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n1/1807-0310-psoc-2015aop004.pdf>>.

# CAPÍTULO 14

## O QUE PODE O CORPO FEMININO EM SUAS MÚLTIPLAS POTENCIALIDADES?

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 15/05/2021

**Lígia Christine Pereira Martins**

Universidade do Estado de Minas Gerais  
UEMG

Varre-sai, Rio de Janeiro  
<http://lattes.cnpq.br/3916002251510652>

**RESUMO:** Considerando as intensas transformações que marcam o corpo feminino, que esteve demarcado desde os primórdios como alvo de objetificação por uma sociedade patriarcal, a partir de um discurso que enquadrava e que até hoje almeja enquadrá-lo como alvo do poder, sustentado por pilares religiosos, médicos e Estatais, buscou-se analisar a constituição de processos de captura que despotencializam este corpo através de enquadramentos que privam suas múltiplas potencialidades. Percebendo deste modo que a maternidade se colocava como a maior fonte de captura e aprisionamento do corpo feminino, objetivou-se através da metodologia História Oral de Vida entender tais enquadramentos em relação a mulher na vivência materna ao longo deste século, assim como os caminhos de resistências trilhados por estas que contribuem com esta pesquisa e por tantas outras que de alguma forma possam se sentir representadas por este estudo, para que ela possa ser vista além do que comporta externamente em seu corpo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulher. Sociedade.

Maternidade. Captura.

### WHAT CAN THE FEMALE BODY IN ITS MULTIPLE POTENTIALITIES?

**ABSTRACT:** Considering the intense transformations that mark the female body, which has been demarcated since its beginnings as the object of objectification of a patriarchal society, from a discourse that it framed and that until today seeks to frame it as a target of power, sustained by religious pillars, doctors and the State, sought to analyze the constitution of capture processes that depotentialize this body through frameworks that deprive its multiple potentialities. Aware in this way that motherhood was situated as the greatest source of capture and imprisonment of the female body, it was sought through the methodology of the Oral History of Life to understand such references in relation to women in the maternal experience throughout this century, as well as the resistance paths traced by those who contribute to this research and by so many others who can somehow feel represented by this study, so that you can see beyond what you have externally in your body.

**KEYWORDS:** Woman. Society. Maternity. Capture.

### 11 INTRODUÇÃO

O corpo, independente do gênero que ocupa, sempre esteve atravessado por mecanismos de poder que constantemente se atualizam almejando docilizá-lo, para que funcione a serviço da organização social. No

entanto, o gênero, a raça, a classe social entre outros fatores, são determinantes na forma em que o poder irá se inserir em cada corpo, incorporando-se à ele e apropriando-se de sua potência criativa “para coloca-la de fato no poder [...] cujo objetivo é o de fazer desta potência o principal combustível de sua insaciável hipermáquina de acumulação de capital” (ROLNIK, 2016, p.18). Atualmente o poder que se debruça sobre o corpo feminino não se coloca de forma tão aberta e direta como em outros tempos, ele é tão sutil que se insere por micro lugares operando capturas que de tão fluidas tonam-se precisas, construindo uma “violência simbólica da cultura predominante que coloniza nossa mente, distorce nosso corpo e silencia nossa voz; a ‘lenta’ violência ambiental que corrói nossas comunidades e nosso habitats” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 62) todo o nosso território vivencial.

Isto posto, historicamente temos visto a maternidade ser atrelada como algo inerente à mulher, fazendo parte de quem ela é antes mesmo de construir sua própria auto percepção, compondo mecanismos de dominação e docilização. Todavia, tendo em vista que, assim como aponta Simone de Beauvoir (2016b, p. 11) “ninguém nasce mulher: torna-se mulher [...] é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino”, definir a maternidade como algo intrínseco a partir de um padrão de normalidade, considerando normal àquele que reflete as leis da natureza, é algo despotencializador de tudo que pode o corpo feminino, inclusive gestar. Uma vez que a maternidade sendo uma condição subjetiva, ou seja, um modo de vida que o sujeito constitui para si através de todas as particularidades que envolvem o viver, a mulher ao se encaixar no padrão de normalidade sofre uma diminuição de vida, já que estará dependente da norma instituída. Dessa forma é possível perceber que:

A inferioridade da mulher provinha originalmente de ela ter-se limitado a repetir a vida, enquanto o homem inventava razões de viver, a seus olhos mais essenciais do que a pura facticidade da existência; encerrar a mulher na maternidade seria perpetuar essa situação [...] ela só pode consentir em dar vida se a vida tem um sentido; não poderia ser mãe sem tentar desempenhar um papel na vida econômica política e social (BEAUVOIR, 2016b, p.328)

Portanto, há o que Foucault (2014) entende como uma relação de docilidade-utilidade, todavia, o corpo em toda a sua potência mesmo frente a dificuldades, pois como aponta a obra artística “Triste, louca ou má” (HOMBRE, 2016), a recusa em seguir tal “receita cultural” não acontece sem dores, constrói formas de resistência, ao “queimar o mapa, traçar de novo a estrada, ver cores nas cinzas e a vida reinventar”. Logo, almeja-se com este trabalho mapear aquilo que nos paralisa, silencia e abrir passagem para que caminhos de resistência se estabeleçam.

## 2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Ao perceber vivencialmente e após uma extensa revisão literária, a partir de autoras

como Simone de Beauvoir, Djamila Ribeiro, Suely Rolnik, entre outras obras, que a maternidade era a forma despotencializante que mais operava no corpo feminino, não pelo fato de ser mãe, mas pela forma que isso se apresenta a mulher, utiliza-se como ferramenta de pesquisa qualitativa a metodologia História Oral de Vida, que é uma das ramificações da História Oral. Tal metodologia pode ser definida como um caminho construído e percorrido entre pesquisador e objeto de estudo na figura de seu colaborador, através das experiências vividas em complementariedade com o contexto social, onde entrevistador e entrevistado se misturam. A história oral, não é de forma alguma apenas um método para coleta de dados, mas sim para o aprofundamento de algo que precisa ser dito, é permitir que através de fontes orais vozes silenciadas possam ser ouvidas, permitir que “tenham acesso à esfera pública, ao discurso público, e o modifiquem radicalmente” (PORTELLI, 2010, p. 3).

A escolha deste método para abordar o tema se deu devido à importância que pretende-se dar a voz das mulheres, oferecendo um espaço de compartilhamento, onde o historiador se coloca disponível à escuta. Quando se convoca o outro na sua palavra, é posto um convite para se auto perceber, desta forma, ouvir essas mulheres não é uma forma de comprovar algo que já está sendo dito, de ilustrar o que vem sendo estudado ou coletar dados. Ouvir essas mulheres, assumindo o compromisso ético da história oral com a palavra do outro, é a possibilidade do aprofundamento de algo que precisa ser dito, é reforçar aquilo que o sujeito têm, tomando a história oral em consonância com Alessandro Portelli (1997) como “arte de ouvir”, ou seja, ouvindo o que o outro quer dizer e não arrancando coisas das pessoas. Aqui a proposta não é dar a voz, pois sempre tiveram, mas expandir o seu alcance, coloca-la em lugar central. Objetivou-se trabalhar com entrevistas livres, por isso não há um questionário estabelecido previamente, considerando que “não há técnicas de entrevista, mas éticas na entrevista: respeito, paciência, flexibilidade, paixão autêntica de conhecer os outros e de estar com eles em uma história compartilhada” (PORTELLI 2010, p.6). Mas para iniciar a entrevista e delimitar um recorte dentro de um tema tão vasto, se fez importante a construção de algumas perguntas disparadoras que foram pensadas a fim de compor uma narrativa de acordo com a própria mulher, ou seja, ouvir o que elas têm a dizer e não o que se espera que elas digam.

Foram ouvidas através das entrevistas oito mulheres, compreendidas num intervalo etário entre 30 e 56 anos, residentes nos municípios de Macaé, Rio das Ostras e Belford Roxo, todos localizados no estado do Rio de Janeiro, que tornaram-se mães em diferentes períodos históricos, entre 2000-2018, onde almeja-se compreender as experiências vividas por essas mulheres e como elas as interpretam. A proposta em trabalhar com mulheres de diferentes idades, dentro de diferentes períodos históricos, foi observar em contraste com estudos bibliográficos como a sociedade trata o “ser mãe” a partir do que se entende como ser mulher, para compreender o que esta diferença provoca nestes relatos. Onde algumas destas mulheres tendo circulado entre os dois períodos, vivenciando a maternidade mais de uma vez, relatam como se perceberam em cada experiência.

Visa-se então responder a seguinte pergunta: como o contexto social em que a mulher está inserida pode influenciar na escolha em se tornar mãe e em sua vivência dentro das implicações da maternidade? Lélia Gonzalez (1983) aponta que falar muitas vezes é um ato perigoso, diante disso questiono-me, onde mora o perigo em ouvir uma mulher? Por que nossa sociedade tem tanto medo do que temos a dizer? O encontro de falas ou o reconhecimento de pontos comuns entre as narrativas, não supõe que as experimentações tenham sido as mesmas, o que “essas mulheres partilham [são] processos de resistências” (RIBEIRO, 2017, p.16) para além do fato de ser mãe, mas que muito embasam sua trajetória dentro de tal posição. O medo localiza-se então na potência que há nesses encontros de produzir resistências que estilhaçam as máscaras massificantes que tentam nos impor.

Dessa forma, ao trabalhar com as narrativas o objetivo não é definir o que é ser mãe, pois não me proponho a universalizar discursos, visto que “ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal” (RIBEIRO, 2017, p.34). É poder enxergar o que há de singular em cada experiência, entendendo a singularidade como o fruto do embate entre o social e o individual que produz agenciamentos na subjetividade, é desconstruir a ideia de uma maternidade ideal. Pois assim como relata Aline<sup>1</sup>: “É muito difícil sim ser mãe, independente da época e eu acho que cada um tem que encontrar a sua forma de ser mãe, de se doar, de educar e não existe, eu acho, uma regra, uma forma, acho que vai de acordo com a vida de cada um, com o que é possível para cada um fazer naquele momento, porque cada um vive um momento e sabe como é que tem que agir [...] a maternidade é muito pessoal, não existe uma regra, uma forma, cada um tem que encontrar o seu jeito de ser mãe.”

### 3 I GESTÃO DO FEMININO

Considerando como o corpo e a subjetividade se configuram historicamente, “é a interação do indivíduo com os outros e com o mundo, em um determinado período histórico, a principal responsável pela organização de seus padrões de conduta e de suas reações emocionais e racionais” (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.454). Diante disso, como demonstra Foucault (2014, p.29) o investimento sobre o corpo se dá pelas tecnologias de poder que agem sobre ele e o constituem, pois “é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão”, tornando-se perceptível mediante a íntima relação entre o lugar da mulher e o seu corpo. Logo, a mulher além de buscar a igualdade de direitos busca também a libertação do sofrimento psíquico em ter sido sempre colocada à margem e a ter que corresponder expectativas que impunham-se sobre ela, através da “administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 1988, p. 132) que dentre seus efeitos permitem a sua utilização

---

<sup>1</sup> Os nomes citados ao longo desta obra são fictícios, preservando assim a identidade das depoentes que colaboraram com o presente estudo.

econômica e produzem um corpo consumidor.

Através de tal mecanismo o sistema capitalista faz “com que o corpo produza e consuma produtos vinculados aos desejos da mulher” (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.462), propiciando num dado momento de sua experiência existencial, a adesão aquilo que a opriime. Sendo imposto uma ideologia de fracasso para aquelas que não cumprirem o padrão ditado, fazendo com que consumam e demandem a produção de cada vez mais produtos que farão com que se sintam inseridas nesta nova forma de existir no mundo, onde o corpo fragmenta-se para que cada parte possa ser reesculpida e consertada (DEL PRIORE, 2014).

A vista disso, o modo como nos relacionamos com nosso corpo representa a identidade que estamos produzindo. Mas será que já nos damos conta disso? Até quando participaremos desse funcionamento tirânico que mais tem adoecido mulheres atualmente? Para isso é preciso que a mulher comprehenda que somente ela pode modificar esta relação, pois “as ideologias patriarcas camuflam as injustiças contra as mulheres e o sofrimento causado pelo sistema capitalista” (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.459), justamente para blindar toda a potência que há no feminino. Portanto, é utilizando este lugar a margem, de modo estratégico, que podemos alcançar o centro, repensarmos e desconstruímos lugares despotencializadores e excludentes já postos pela figura do homem, branco e heterossexual, como sujeito universal e detentor de todo saber, até mesmo sobre a mulheres. Falaremos assim, em nome próprio.

Em face do exposto, como muitos já se questionaram e se ocuparam em definir, poderemos nos questionar: o que afinal de contas é a mulher? Tal questionamento não é recente, desde os tempos de São Tomás e Aristóteles que entendiam a mulher por um parâmetro comparativo em relação ao homem, onde a percebiam como incompleta por sua deficiência natural de qualidades. Buscava-se uma definição para este ser que perante o abismo existente entre explicações biológicas, filosóficas e místicas, pouco espaço possuía para que falasse sobre quem e como de fato se percebia. Envolta em explicações biológicas simplistas em que bastava o útero, característico da fêmea, para configurar uma mulher; filosóficas que a comprehendiam como secundária em resultado de alguma situação, ou seja, não há a mulher, existem padrões de feminilidade mutáveis que a configuram como tal; chegando até mesmo ser associada com algo místico, sendo vistas como bruxas. (BEAUVOIR, 2016a, DEL PRIORE, 2014).

O que entendemos como ser mulher, bem como o seu lugar na sociedade e sua função na mesma é constituído por discursos, sendo assim, não é algo natural como muitos acreditam. O que nos faz pensar a importância de compreender a história das mulheres, revisitar o passado, para que entendendo a construção do corpo seja possível pensar que “se nem sempre foi assim é possível lutar pela liberdade”, onde o desejo como almejam Guatarri e Rolnik (2005) possa se virar como puder, e não haja opressores, nem oprimidos. Pois todas as formas de poder que se exercem sobre a mulher não constituíram um corpo

integralmente docilizado, uma vez que como afirma Foucault (1988) onde há poder institui-se de igual modo resistências, que atravessam o tecido espesso constituído por relações de poder.

Contudo, “se a função de fêmea não basta para definir a mulher, se nos recusamos também a explicá-la pelo ‘eterno feminino’ e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na Terra, teremos que formular a pergunta: o que é uma mulher?” (BEAUVIOR, 2016a, p.11). Como é possível perceber diante de tantos estudos até o presente século, nenhuma definição conseguiu contemplar plenamente a existência da mulher, dada toda a sua potência surpreendente, dado tamanho desconhecimento da mesma, mas o que torna-se perceptível é que ela está constantemente em construção, ou deveríamos dizer em desconstrução?

Dessa forma, mesmo a vida sendo tão bem regulada por uma gestão biopolítica algo sempre escapará deste controle em um processo contínuo. Beauvoir (2016b) demonstra que a mulher ainda tem estado presa ao modo de ser mulher no passado, se considerarmos que ela ainda é muito cobrada a seguir o modelo idealizado da mãe ideal, até mesmo nos questionamentos atuais há uma nova roupagem sob os mesmos padrões de outras épocas. Contudo, é notório como a mulher tem avançado consideravelmente, deixando a imagem de um ser frágil para se assumir como “um ser em construção, na busca de seu desenvolvimento e realização de potencialidades”, (BIASOLI- ALVEZ, 2000, p.233) o que só é possível por lutas e resistências que marcam a história das mulheres. Visto que, por esta íntima relação entre poder e resistência, como apresenta Roza (2015, p.106) ao indicar que “o poder quando objetiva a vida suscita por sua vez uma vida que resiste ao poder”, a mulher redescobre e reconfigura sempre sua existência.

Ai que saudade da Amélia! declarava Mario Lago em 1942 ao relembrar aquela que durante muito tempo foi tida como a mulher de verdade. Submissa, resignada, sem vaidades e trabalhadora, desde que seu trabalho fosse voltado para as ocupações do lar. Se desprender da Amélia foi e ainda é um processo constante, mas a saudade sentida já é um sinal de que estamos no caminho certo. Caminho este ainda um pouco escuro que pouco a pouco se clareia a luz de grandes mulheres como estas que motivam e compõe este trabalho. Se no século XX vimos ser declarada a saudade da Amélia, hoje escutamos em alto e bom tom na voz da artista Bia Ferreira (2018) que não precisamos ser Amélia para sermos de verdade, independente da raça, orientação sexual, nacionalidade, temos a liberdade de sermos quem quisermos, uma vez que não nascemos femininas, tornamo-nos mulher.

No entanto, nem todas as mulheres acessam as mudanças da mesma forma, o que faz com que muitas ainda estejam sendo silenciadas e mesmo que não mais obrigadas algo as leva à submissão, não somente estrita ao homem, mas uma submissão que penetra tudo que a envolve. Dessa forma, até mesmo o que a liberta em alguma medida a submete. É difícil se desprender, pois por mais que a liberdade seja almejada, ser livre traz muitas

implicações. A mulher que trabalha vê a necessidade de trabalhar excessivamente para alcançar importância no seu ambiente de trabalho, para justificar a si mesma o tempo que fica longe de seus filhos, pois na imprensa e nas conversas a mulher que abandona o lar para ganhar a vida (DEL PRIORE, 2011) ainda é culpabilizada quando não faz parte do modelo de mulher empreendedora que representa a mulher que trabalha, mesmo este não contemplado nem ao menos metade das mulheres de nosso país. Como colocam algumas entrevistadas nos depoimentos a seguir.

Karolina: “Parece que a mulher sempre é obrigada a dar conta, você tem que dar conta do seu filho, você tem que dar conta da casa, você tem que dar conta do seu trabalho, você tem que se virar, mas você tem que dar conta porque o seu filho depende de você.”

Tatiana: “Me sinto sempre uma equilibrista sabe? Minha prioridade, não vou mentir, minha prioridade antes de ter o João era minha vida acadêmica, minha vida profissional, hoje, nesse momento da minha vida, não é. Eu tive dificuldade de deixar o João na creche para poder voltar a estudar e essa dificuldade ainda me acompanha, então eu faço as coisas em um ritmo menor e menos intenso do que eu fazia. Então, por exemplo, os estudos, eu estou tocando em outro ritmo, mas eu toco. Mas o peso parece que me bate, ainda há uma sensação de que o João vive um momento tão precioso que eu tenho que estar com ele o tempo inteiro, sabe? A minha vida continua e perceber que eu sou além do João, porque hoje eu sou a mãe do João, e é muito engraçado como eu não sou mais sozinha, por aonde eu vou eu carrego o João, mesmo na ausência dele. Não é uma coisa tranquila deixar o João na creche e falar ah vou estudar. [...] Não é fácil, é a parte que eu tenho sentido mais dificuldade desde quando me tornei mãe.”

Karolina: “Toda vez que eu tenho que trabalhar é a mesma situação, para mim é desgastante demais, eu já pensei várias vezes em parar de trabalhar por causa dessa situação de não ter uma pessoa certa para ficar com ela, ter sempre que ficar pedindo.”

Aline: “Quando eu saí da licença maternidade ela foi para creche, [...] de manhã ela ficava com a minha mãe, aí minha mãe cuidava, essa coisa toda e a tarde quando eu ia para escola levava ela junto comigo. Assim eu fiz durante um ano, só que ao mesmo tempo muita cobrança minha com a questão da maternidade, poxa vida! Estou trabalhando tanto, o dia todo fazendo as coisas, a gente se projeta para dar o melhor, mas não estou vivendo essa coisa de estar junto dela, de estar vendo ela crescer.”

Tais dificuldades dizem respeito a forma que nossa sociedade se estrutura, pois como demonstra Beauvoir (2016b, p. 328) “numa sociedade convenientemente organizada, em que o filho estivesse até certo ponto a cargo da coletividade, a mãe tratada e auxiliada, a maternidade não seria absolutamente incompatível com o trabalho feminino”, não só com o trabalho como também por sua participação social em todas as esferas que busque se envolver. O que torna perceptível a estratégia de uma regulação que enclausura mulheres a maternidade para fixa-las apenas ao lugar pré estruturado da mãe. No entanto, não creio que todo caminho nos leva compulsoriamente até a maternidade, muitas mulheres

optam por ser mãe de forma consciente, outras da mesma forma optam por escolhas opostas, ou oscilam durante sua vida entre as duas opções. A ideia aqui não é um repúdio à maternidade, como na mesma medida não é um direcionamento para uma escolha romantizada, é entender estas escolhas ao invés de fugir delas, ou mergulhar de cabeça inconscientemente nas mesmas, ver o que há por detrás e poder escolher por si mesma seja lá qual for a escolha, desde que feita pela mulher e que ela tenha recursos e liberdade para que isto venha se efetivar.

A imagem da mulher tem estado atrelada a um discurso moralizador que a coloca em posições que não comportam sua potência de vida, visto que nestes lugares dentro de uma lógica patriarcal em que é inserida ela é direcionada a repetir a vida, ao invés de criar novos modos de viver. Sendo assim, a maternidade é tida como um meio de encerrar a mulher neste arranjo, uma vez que impõe-se a ela não só a maternidade como condição para um posicionamento social, sendo esta a função que ela precisa se ocupar devido a sua importância frente a sociedade, como também um modelo ideal de mãe que funciona como forma de captura da subjetividade a serviço do Estado e até mesmo de sua organização econômica.

Tatiana: “Eu sentia assim uma cobrança. ‘Aí não come isso ou come mais isso porque você já é mãe, você já tem que começar a cuidar do seu filho agora’, eu achava isso uma intrusão, como se eu não fosse capaz de decidir o que é melhor pra mim e para o meu filho, eu me sentia já invadida, então eu acho que esse lugar que as pessoas querem colocar a mãe quando ela tá grávida é assim ‘ah ela não sabe de nada, eu preciso que outras mulheres venham me contar o que é ser mãe’, não! Eu não quero! [...] Eu via realmente um pouco de graça, eu ficava rindo porque eu não imaginava que fosse tão, uma vigia, uma vigilância sobre a mulher tão grande.”

Tal vigilância sentida e exposta por Tatiana exemplifica a captura funcional economicamente, pois frente a tantos imperativos como a alimentação adequada a partir de um molde de adequação que desconsidera múltiplas realidades, ou o modo como se deve educar um filho, internalizado e propagado por mulheres capturadas, faz com que tudo seja transformado em mercadoria de alcance para o fim de uma existência feminina idealizada.

“Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estratégicamente” (FOUCAULT, 2004, p.213). Assim sendo, “sem qualquer previsibilidade do que virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado” (DELGADO, 2003, p.10), permitindo que assim como já vem avançando as mulheres possam resistir e tomar seu lugar permanente, ativo na sua história e na história social. intensificando a “potência produtiva do desejo para investir em novas direções, das quais surgiram, por exemplo, novos territórios femininos” (ROLNIK, 2016, p. 109), permitindo que estas mulheres possam se perceber como mulher,

para além de ser mãe e que consigam se posicionar em suas relações de forma inventiva, genuína e estratégica.

## 4 | DESENLACE

Desenlace é o puxar da ponta de um laço feito entre a mulher e a sociedade que de tão apertado tornou-se nó, um nó que prende, enclausura, sufoca. Assim sendo, este estudo inicia-se a partir de uma revisão bibliográfica em que buscou-se destrinchar a produção do lugar da mulher socialmente e como a posição em que almeja-se enquadrá-la a despotencializa. Onde, ao acompanhar o percurso histórico, compreendido entre século XVIII-XXI percebe-se como este lugar foi e é algo marcante em nossa sociedade e os efeitos no corpo feminino. Corpo este que sendo alvo do poder, em cada época foi atingido por algum instrumento, mas o que permanece em todas é como que mesmo entre diferentes contornos a maternidade é sempre uma questão presente, o que motiva esta pesquisa, a compreensão do que torna a maternidade para além do corpo algo tão central dentro da presente organização social.

A imagem da mulher tem estado atrelada a um discurso moralizador que a coloca em posições que não comportam sua potência de vida, visto que nestes lugares dentro de uma lógica patriarcal em que é inserida ela é direcionada a repetir a vida, ao invés de criar novos modos de viver. Desta forma, a maternidade é tida como um meio de encerrar a mulher neste arranjo, uma vez que impõe-se a ela não só a maternidade como condição para um posicionamento social, sendo esta a função que ela precisa se ocupar devido a sua importância frente a sociedade, como também um modelo ideal de mãe que funciona como forma de captura da subjetividade a serviço do Estado e até mesmo de sua organização econômica. Sendo assim, conclui-se a presente pesquisa compreendendo que é necessário sempre nos voltarmos ao seguinte questionamento “o que pode o corpo feminino?”, para que ao percebermos todas as suas multiplicidades cada vez mais venhamos nos desprender das correntes que o amarra.

## REFERÊNCIAS

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto.** São Paulo, Boitempo Editorial, 2019.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: O Mito do Amor Materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 2016a.

\_\_\_\_\_. **O segundo sexo: a experiência vivida.** 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2016b.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 3, p. 233-239, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v16n3/4810.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; CESIDIO, Mirella de Holanda. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Rev. Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 451-478, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v7n2/12.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, nº6, p.9-25, 2003. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=vie &path%5B%5D=62&path%5B%5D=54>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias Íntimas**: sexualidade e erotismo. São Paulo: Planeta, 2011.

\_\_\_\_\_. **Histórias e conversas de mulher**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Planeta, 2014.

FERREIRA, Bia. Não precisa ser Amélia. **Bia Ferreira no estúdio Showlivre**. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eafn3B5KVII>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 15<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 20<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004. 295 p.

\_\_\_\_\_. Os corpos dóceis. In: \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2014. pt. 133-138.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983. pt. 223-244

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografia do desejo: Rio de Janeiro. **Vozes**, 2005.

HOMBRE, Francisco El. Triste, Louca ou Má. **Soltasbruxa** 2016. Disponível em: <https://youtu.be/IKmYTHgBNoE>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

LAGO, Mario; ALVES, Ataulfo. Ai que saudade da Amélia. **A música brasileira deste século por seus autores e intérpretes**. Faixa, v. 1, 1942.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. **Mnemosine**, vol.6, nº2, p. 2-13. 2010. Disponível em: <[http://mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/198/pdf\\_183](http://mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/198/pdf_183)>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-49. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11215/8223>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. [online]

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2<sup>a</sup>ed. Porto Alegre, Sulina, 2016.

ROZA, Monica. Uma relação entre conceito de saúde, normatividade e biopolítica. In: BAGRICHESVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana. **Saúde Coletiva**: dialogando sobre interfaces temáticas. Ilhéus: Editus, 2015. 542 p.91-119. Disponível em: <[http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2015/saude\\_coletiva.pdf](http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2015/saude_coletiva.pdf)>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

# CAPÍTULO 15

## ECONOMIA SOLIDÁRIA, TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO E PROTAGONISMO FEMININO: (SOBRE)VIVENCIAS E DESIGUALDADES

Data de aceite: 01/07/2021

### Ana Beatriz Trindade de Melo

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Belo Horizonte – Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0003-3029-9085>

### Carlúcia Maria Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves

Belo Horizonte – Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-6388-3694>

### Gilberto Braga Pereira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS), Faculdade de Psicologia

Belo Horizonte - Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0001-5554-2016>

**RESUMO:** Aproximar os temas transformações no mundo do trabalho, protagonismo feminino e economia solidária tem sido objeto de esforços deliberados na contemporaneidade, face à relevância e implicações concernentes à desigualdade e cidadania. O mundo do trabalho tem experimentado transformações drásticas e dramáticas, que acentuam o desemprego e a exclusão, transferindo para o trabalhador a responsabilidade por sua (sobre)vivência em concomitância, no capitalismo atual, a um pseudo-discurso de participação e protagonismo. A autogestão, originalmente representativa de um modelo contra hegemônico de organização

do trabalho, é apropriada deliberadamente de modo distorcido, incorporando uma diversidade de práticas não exatamente promotoras de democracia e emancipação, nos empreendimentos solidários, porém antes para a acentuação da desigualdade e exclusão. O protagonismo feminino nos empreendimentos solidários refletem tanto um fenômeno presente no mercado de trabalho em geral, mas igualmente realça a precariedade, a desigualdade e a exclusão social. São comumente mulheres que se articulam solidariamente para gerar renda estimuladas no sentido de buscar a sobrevivência individual, mas ainda de coletivos. Comumente são mulheres mães/avós, chefes de família, com pouca ou nenhuma escolaridade, vítimas da violência social e doméstica, além da falta de acesso ao trabalho e vida social no sentido amplo, pelo simples fato de morar na periferia ou em aglomerados urbanos. Mulheres pobres expostas a problemas familiares, pois o desemprego ou o trabalho informal integram o seu cotidiano. A amplitude de idade situa-se entre os 15 e 75 anos, algumas beneficiárias de programas sociais governamentais ou aposentadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho; protagonismo feminino, economia solidária.

SOLIDARY ECONOMY,  
TRANSFORMATIONS AT WORK AND  
FEMALE PROTAGONISM: (ABOUT)  
EXPERIENCES AND INEQUALITIES

**ABSTRACT:** Bringing together the themes of transformations in the world of work, female

protagonism and lonely economics has been the subject of deliberate efforts in contemporary times, given the relevance and implications regarding inequality and citizenship. The world of work has undergone drastic and dramatic transformations, which accentuate unemployment and exclusion, transferring responsibility for their (over) experience in concomitance, in current capitalism, with a pseudo-discourse of participation and protagonism. Self-management, originally representative of a counter-hegemonic model of work organization, is deliberately appropriated in a distorted way, incorporating a diversity of practices that are not exactly promoting democracy and emancipation, in solidarity ventures, but rather to accentuate inequality and exclusion. The female role in solidarity ventures reflects both a phenomenon present in the labor market in general, but it also highlights precariousness, inequality and social exclusion. They are commonly women who articulate in solidarity to generate income stimulated in the sense of seeking individual, but still collective, survival. They are usually women, mothers / grandparents, heads of families, with little or no education, victims of social and domestic violence, in addition to the lack of access to work and social life in the broad sense, simply because they live on the periphery or in urban areas. Poor women exposed to family problems, as unemployment or informal work are part of their daily lives. The age range is between 15 and 75 years old, some beneficiaries of governmental or retired social programs.

**KEYWORDS:** Work; female protagonism, solidarity economy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Apresentam-se e discute-se as interfaces entre as transformações no mundo do trabalho, o protagonismo feminino e aquelas afetas à economia popular solidária (EPS), destacando os esforços de (sobre)vivências e de superação de desigualdades experimentadas pelos atores implicados. Sem esgotar tal tematização, serão descritos fundamentos e peculiaridades necessários à compreensão da aproximação entre os construtos. Trata-se, portanto, de ensaio teórico que contempla fundamentos histórico-conceituais, inobstante partam da vivência dos autores em projetos de extensão universitária e intervenções e práticas já trilhadas e ainda percorridas, na lida com empreendimentos que se enquadram no modo de produção da EPS.

A justificativa parte não somente da contemporaneidade, coetaneidade e do interesse que os construtos despertam, mas pelos impactos dessas interfaces no cotidiano dos atores, como dos reflexos nas questões de cidadania e de direitos humanos.

Para além dessa introdução, inicia-se com apontamentos concernentes às transformações no mundo do trabalho, principalmente aquelas que justificam, em certa medida, o ressurgimento da autogestão e da economia solidária, a partir dos anos 1990, no Brasil. Em seguida, apresentam-se histórico breve e tentativa de delimitação conceitual da autogestão e sua relação intrínseca com a EPS. Esta última ganha prevalência crítica, pela sua polissemia conceitual e por apontamentos desdobrados da observação das práticas solidárias em que o protagonismo feminino e as desigualdades prevalecem.

## 2 I APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO E SUAS TRANSFORMAÇÕES E O RESSURGIMENTO DO MODELO DE ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA

Longe de propor discussão exaustiva do conjunto das transformações do trabalho, histórica e transhistoricamente situadas, consoante às crises do capital, tras-se argumentos que o relacionam ao surgimento da EPS como modo alternativo de organização do trabalho. Antecipa-se que, a mesma, insurge como movimento contrahegemônico relativo aos descumprimentos das responsabilidades de Estado e de governos, no que Sennet (1999) nomina como próprio ao “novo” capitalismo.

Inobstante trata-se de pensar o velho capitalismo. A novidade está nos modos como se redesenham a relação capital-trabalho, na perpetuidade de seus pressupostos de base, e as transições e crises pelas quais o mesmo se renova e se mantém como modelo econômico hegemônico.

Tais transformações, como Sennett (2006) as descreve, em concomitância às suas crises repetidas e por causa delas, leva a questionamentos diversos, variando da constatação de mutações concretas em seu significado e sentido, até a decretação do fim do trabalho, o que para Antunes (1999) constitui um disparate sem qualquer lógica, pois que dentre outros fatores, há uma confusão flagrante entre trabalho e emprego em tais investidas. O autor acusa, sim, uma nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 1999, 2007), sugerindo que se substitua a expressão “classe trabalhadora” por “pessoas-que-vive-do-trabalho”, ante a impossibilidade de se pensar em uma unidade de classe.

Historicamente, os modos de organização do trabalho, migram de abordagens centradas no *comando e controle* para outras com configurações *flexíveis*. Questão central em Sennett (2006) e (1999), reafirmando sua representatividade e força na constituição e impactos sobre a subjetividade (bem-estar/sofrimento, saúde/adoecimento) de quem trabalha. Igualmente Neves (2001), Pochmann (2002) e Demo (2005) confirmam a precarização do trabalho, no modo de produção prevalente, refletida na desigualdade, na exploração e no desemprego. A lógica da oferta-demanda, se perpetua, e o desemprego é meio deliberado de restabelecimento da estabilidade de mercado, produzindo-se um exército industrial de reserva, e com ele a exclusão social, como forma de controle. (SINGER, 2002).

Embora o vínculo de emprego nunca tenha se firmado como dominante no Brasil (POCHMANN, 2002), houve um período de crescimento do trabalho formal e avanços no que se refere à garantia de direitos. Entretanto, iconicamente após a década de 1970, retrocessos incomensuráveis decorrem de crises econômicas e da falência do modelo taylorista-fordista de produção. Mais recentemente, a reforma trabalhista proposta, sancionada e implementada, em 2017 pelo governo do ex-presidente Michel Temer, concretiza retrocessos relativos a ganhos conquistados, presentes na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que remonta aos idos anos da metade do século passado. Dado

contextual relevante, é o referente aos índices de desemprego que atingem, em 2021, cifras superiores a 14 milhões de desempregados, no Brasil. Deste modo, nas relações de trabalho precarizadas, reconhecem-se o desemprego, o subemprego, a informalidade como marcas, que antecedem os processos de reestruturação industrial.

A prevalência das políticas neoliberais, conforme Sennett (2006), Pochmann (2002) e Antunes (1999, 2007) se esforçaram em represar a emissão de moeda, a elevação da taxa de juros, a diminuição dos impostos sobre as rendas mais altas, a desregulamentação do mercado de trabalho, do comércio externo e do mercado financeiro, alteração do papel do estado, privatização do setor público, focalização do gasto social, restrição e esvaziamento da ação sindical, entre outros mecanismos capazes de manter os ganhos tendentes ao capital e não favorável ao trabalho. Entretanto, o bem sucedido combate à inflação, pouca repercussão causou no crescimento de taxas de investimento, nem tampouco na retomada sustentada do crescimento econômico, dos anos 1980 à situação atual. Sem falar na abertura dos mercados, na globalização e na reestruturação produtiva. (POCHMANN, 2002).

As consequências, para Sennett (2006), Antunes (1999, 2007) é que não existem mais a segurança no emprego e nem o vínculo de compromisso no trabalho. A experiência acumulada não tem qualquer valor. A transitoriedade do velho para o novo capitalismo fez surgir, o medo, a paralisação e a apreensão acerca do futuro, pois se enfatiza o risco constante, e a sensação de que as experiências passadas parecem não servir de guia para o presente. (SENNETT, 2006), delineando-se uma radical transformação na relação capital-trabalho e um novo padrão de acumulação, a acumulação flexível. Ante esse novo paradigma, continua o autor, tem-se em associação à terceira revolução industrial, a informacional, o surgimento de novas tecnologias de gestão (qualidade total e a reengenharia, o *lean manufacturing* etc.). Na fábrica enxuta proposta pelo *toyotismo*, face a exaustão do modelo rígido *taylorista-fordista*, produz-se mais com menos trabalhadores, implicando inclusive na terceirização do que não é central ou estratégico para o negócio. A sanção da chamada lei da terceirização, vale lembrar, no governo de Michel Temer, oficializa a legalidade da construção de redes, através da incorporação de empresas subcontratadas, para as quais se transfere o ônus da gestão das pessoas.

Nesse novo cenário, o movimento do capital é acionado em direção aos países periféricos, nos quais a isenção fiscal e o custo da mão-de-obra precarizada, se refle na prática de baixos salários e na pouca ou nenhuma organização sindical e política. Ampliam-se as condições de instauração da desregulamentação e informalidade, com acréscimo de exigências quanto à polivalência e multifuncionalidade, intensificando os ritmos, os tempos e os processos de trabalho. As formas precarizadas decorrem deste novo modo de organização do trabalho, quais sejam: a terceirização, a subcontratação que assume variadas formas, tais como os trabalhadores a tempo parcial, contratos temporários, postos de serviços, trabalho em domicílio, autônomo, estágio, contratos de treinamento e as

“cooperativas”. (ANTUNES, 2007).

Neste âmbito, Antunes (2007), deflagra uma nova morfologia do trabalho, com um duplo movimento: por um lado, tem-se um número cada vez menor de homens e mulheres que trabalham mais e mais intensamente e, por outro, um conjunto que cada vez mais encontra menos trabalho, submetendo-se a qualquer tipo de ocupação, seguindo a tendência crescente da precarização. No “novo capitalismo” de Sennett (2006) configura-se no mundo do trabalho, modelos baseados em competências e em estímulo às iniciativas individuais empreendedoras, demandando-se trabalhadores ágeis, abertos ao risco e à mudança de curto prazo, capazes de se conduzirem “livre e autonomamente” sob incertezas e parâmetros ambíguos. Controles explícitos são substituídos por formas sutis de exercício do poder, conferindo-lhes invisibilidade.

Antunes (2007) realça o aumento e protagonismo significativo do trabalho feminino nesse quadro de precarização e flexibilização, mas não sem referir-se às mazelas concernentes à, via de regra, menor remuneração, assunção de postos de menor *status* e poder, relativamente à mão-de-obra masculina, bem como o crescimento do trabalho em domicílio ou teletrabalho, o que se intensificou em cenário pandêmico. Alteraram-se os modos de produção e de organização do trabalho, em que o desconcentrar ou descentralizar rompe fronteiras temporais e geográficas. Da mescla do *home office* produtivo, com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentam-se as formas de exploração do contingente feminino (ANTUNES, 2007).

A tese que se defende aqui é a de que o precarização dos vínculos formais de trabalho e o desemprego estrutural, mediante as crises econômicas e a exclusão social, fez com que proliferassem, no Brasil da década de 1990, as iniciativas da EPS, como estratégia de enfrentamento daqueles em vulnerabilidade e situação de pobreza (CULTI, 2006), muito embora o trabalho associado, remonte ao século XVIII. Desde então, foram adotados princípios de funcionamento, os quais delimitam o que se reconhece como um empreendimento autogestionário, inclusas a igualdade política e a repartição das sobras. (SINGER; SOUZA, 2003). Portanto, a EPS apresenta-se como uma alternativa de organização da produção e do trabalho contrária à defendida pelo modo de produção capitalista, ainda que se observem esforços no sentido de apropriação, pelo capital, de tais iniciativas ao classificarem-nas como pertinentes ao terceiro setor. Para Singer e Souza (2003), inclusive, a retomado do modelo autogestionário só se viabilizou a partir do apoio governamental e da sociedade civil, com seus desdobramentos.

Apesar de serem as cooperativas a forma jurídica peculiar à EPS, sob esta designação se incluem as associações, grupos informais e empresas coletivas etc.; diversidade que só se unifica na autogestão como condição típica.

### 3 I AUTOGESTÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E INTERPRETATIVOS

A concepção de autogestão pressupõe uma grande diversidade de interpretações e leituras que compreendem dimensões históricas, políticas, econômicas, administrativas e sociais. Tal abrangência de significados revela controvérsias e ambivalências, fazendo com que a definição de autogestão se mantenha difusa até os dias atuais.

Em relação às suas origens históricas, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (2004), há alguns elementos figurativos: a) no pensamento anárquico em especial no que se refere à obra de Pierre Joseph Proudhon; b) no ideário do sindicalismo revolucionário europeu e norte-americano; c) na concepção de autogoverno industrial desenvolvida pelos socialistas ghildistas. A origem da problemática da autogestão é atribuída com maior certeza, segundo os autores, ao encontro do movimento dos Conselhos Operários, organizados em vários países da Europa no período pós-guerra, com posições de grupos de trabalhadores no seio de partidos socialistas e da Terceira Internacional sobre a socialização da economia. Além disso, a partir das décadas de 1920 e 1930, é possível identificar alguns aspectos sobre autogestão na crítica trotskista sobre o papel da burocracia no sistema soviético.

Todavia, a palavra “autogestão” só aparece na literatura e na linguagem política a partir da metade do século XX com a experiência iugoslava. O conceito é tão antigo quanto as lutas de resistência do movimento operário. (NASCIMENTO, 2000). Designa práticas sociais localizadas, datadas e registradas, as quais ganham folego em períodos críticos da história dos trabalhadores como reação. Essas práticas históricas expressam propostas parciais de composição de sistemas sociopolíticos e institucionais difusos e contraditórios, cujos pressupostos e condições de realização não podem ser definidos de maneira unívoca. A revisão histórica não significa somente um exercício lógico de inventariante, mas uma condição necessária para “compreender a dimensão de um fenômeno social no contexto da produção que se constrói e reconstrói incessantemente, concorrendo para que a vida se reinvente”. (ALBUQUERQUE, 2003, p. 22).

A partir de sua dimensão social, a autogestão é percebida como consequência de um processo capaz de articular ações e resultados aceitáveis para todos os indivíduos e grupos que dela dependem, apresentando duas determinações importantes. Em primeiro lugar, a ruptura da divisão entre quem toma as decisões e quem as executa, comando e controle, particularmente em relação ao destino dos papéis em cada atividade organizada. Em segundo lugar, a autonomia decisória de cada unidade de atividade, ou seja, a superação de interferências das vontades alheias às coletividades concretas nas situações de escolha e definição do que fazer.

Entendida sob a dimensão de princípio político, indica mecanismos de representação, cujos valores, perspectivas e práticas criam condições para que as tomadas de decisões resultem de construções coletivas fundadas no poder compartilhado. Deve, portanto, garantir o equilíbrio de forças e interesses entre diferentes atores e

organizações, tendo em vista que seu momento-síntese se dá na esfera das comunidades locais. Assim, a autogestão diz respeito à aplicação em âmbito social e econômico de princípios democráticos anteriormente praticados no nível político, mas também se refere à constituição de uma nova forma de organização da sociedade, em que as atividades sociais e, principalmente econômicas constituem estruturas essenciais da participação na vida associada, envolvendo os indivíduos como produtores nas atividades econômicas e consumidores nas unidades locais. Ou seja, consoante a uma nova lógica.

Os anos 1980 marcam a intensificação dos debates acerca da autogestão em sua dimensão econômica, expressando práticas que privilegiam o fator trabalho em detrimento do capital, implicando na superação da apropriação privada da mais-valia e da relação com o parâmetro do lucro e na manutenção da livre iniciativa. No âmbito empresarial, ainda hoje vem ganhando notoriedade com força atual sob a condição de um conjunto de técnicas e/ou métodos administrativos difundidos por empresas a partir da implementação de sistemas tecnológicos e organizacionais orientados por estratégias de flexibilização da gestão e da produção, como visto, sob a égide de uma pseudo-participação. Não dizem respeito a formas de gestão e produção controladas efetiva e diretamente pelos trabalhadores, mas tão-somente a organização informal – e exploração, uma vez que se fundamentam em processos de precarização do trabalho – de pequenos grupos para discutir problemas pontuais que estejam de forma eventual atrapalhando na obtenção de metas estabelecidas pelas empresas. Conotação meramente tecnicista e produtivista, conforme Marques (2006). O autor esclarece que a autogestão não se resume, de modo algum, a uma forma inovadora de gestão, com maior grau de democracia e participação. Mais que isto, ela representa uma “possibilidade de experiência para os trabalhadores de uma nova práxis, antagônica à dinâmica capitalista das relações entre capital e trabalho no interior da fábrica, assim como no que diz respeito à relação do trabalhador com o seu trabalho”. (MARQUES, 2006, p. 47).

No Brasil, o ressurgimento da autogestão como princípio norteador de formas associadas de trabalho ocorreu durante os anos 1990, cumprindo uma conotação socioeconômica relacionada à criação de um sistema de produção capaz de combater o desemprego em massa, mas ainda com uma significação política associada a expectativas de constituição de formas renovadas de trabalho articuladas a um ideal utópico de transformação social. É assim que Paul Singer (2002), ao analisar os empreendimentos econômicos solidários, qualifica as práticas autogestionárias como formas de controle, gestão e participação diretas dos trabalhadores sobre os processos de trabalho, significando que a mais completa igualdade de direitos de todos os integrantes deve vigorar dentro das organizações da EPS, com repartição do capital, ou sobras, tanto quanto a participação nas decisões (SINGER; SOUZA 2003). Condições ratificadas por Gaiger (2003), o qual três aspectos gerais da autogestão: 1) a propriedade coletiva dos meios de produção; sendo vedada a apropriação individual ou alienação particular; 2) o controle

do empreendimento e o poder de decisão pertencem aos trabalhadores, em regime de paridade de direitos; 3) a gestão do empreendimento é realizada pela comunidade de trabalho que organiza o processo produtivo, opera as estratégias planejadas e dispõe sobre o destino dos rendimentos. O autor sugere que as práticas autogestionárias dão aos empreendimentos solidários uma condição singular, pois modificam o princípio e a finalidade da extração do trabalho excedente. Trata-se de um modo de produção específico que viabiliza a reconciliação entre o trabalhador, os meios produtivos que ele detém e utiliza e os resultados de seu trabalho.

## **4 I MULHERES E ECONOMIA SOLIDÁRIA: AUTOGESTÃO, PROTAGONISMO E ACENTUAÇÃO DE DESIGUALDADES**

Como visto, a EPS ganhou crescente importância nas últimas décadas, em decorrência das transformações ocorridas nas relações de trabalho. No contexto da informalidade urbana capitalista, crescem experiências de trabalho cooperado, enquanto possibilidade de inclusão socioprodutiva, cujas metamorfoses, segundo Castel (1998) afetam cada vez mais os inempregáveis, excluídos. Condição contributiva para que o trabalho perca seu dinamismo, não somente em sua centralidade, mas também na organização e luta dos trabalhadores.

Estudos relacionados à EPS têm demonstrado diferentes concepções quanto ao seu conceito (ARAÚJO, 2012; GAIGER, 2004; NEVES, 2012; SILVA, 2019; SINGER, 2002), muito embora prevaleça um crescimento considerável nos últimos anos. No Brasil, essas iniciativas ganham força na década de 1990, no entanto, sua institucionalização ocorre em 2003, com a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), extinta no governo atual de Jair Bolsonaro. Esta “outra economia” (CATANI, 2003) desponta enquanto experiência de trabalho e geração de renda em um contexto socioeconômico complexo e mercado de trabalho desestruturado. Vale lembrar que as experiências de EPS resultam de inúmeras iniciativas de trabalhos social e comunitário, vinculados ao trabalho das comunidades eclesiás de base e de pastorais sociais na Igreja Católica, nos anos de 1970. Desse trabalho emergiram vários grupos, associações e cooperativas, interagindo com organizações da sociedade civil, cuja presença nessas comunidades, além da mobilização de forças sociais locais, desempenhou também um papel organizativo e articulador, em vistas de uma participação efetivamente cidadã.

Mas que outra economia é esta? Trata-se de um modo de produção de bens, prestação de serviços, de comercialização e de consumo, cujo trabalho é realizado de forma coletiva e pautado nos princípios da autogestão, cooperação e sustentabilidade. Produção econômica não hegemônica que representa uma importante estratégia no combate às desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista hegemônico. Nessas iniciativas, o trabalho coletivo alimenta novas alternativas de produção e geração de renda, referenciados em um conjunto de princípios e valores, dentre os quais podemos destacar:

a solidariedade, a posse coletiva dos meios de produção e distribuição, a cooperação e a autogestão.

Paradoxalmente, esta outra economia é marcada por uma realidade complexa e contraditória, uma vez que nessas iniciativas é muito presente trabalhadores e trabalhadoras historicamente excluídos do mercado formal de trabalho. Vale destacar que a presença de mulheres mães chefes de família, com idades bem variadas e com filhos e/ou netos ainda pequenos. Em suas práticas, essas mulheres resgatam experiências e metodologias referendadas na sabedoria popular e na troca de saberes. Resgatam vínculos sociais rompidos e potencializam laços orgânicos de solidariedade. (FRANÇA FILHO E LAVILLE, 2004; LEITE, 2009)

De acordo com Araújo e Lombardi (2013), essas mulheres carregam em suas histórias de vida e processos de exclusão vivenciados que desafiam o exercício da autogestão, uma vez que a lógica da eficiência difere daquela da economia de mercado. Essas experiências são permanentemente desafiadas em suas práticas associativas de processos produtivos e de reconstrução de novas relações sociais. A inserção nos empreendimentos, na argumentação de Silva (2019), não é uma tarefa simples, vez que exige cotidianamente um complexo exercício de envolvimento, corresponsabilidade e participação. A autogestão, torna-se elemento fundamental e condição necessária para práticas sociais, aprendizados e divisão de responsabilidades.

A realidade socioeconômica da grande maioria da população latino-americana e brasileira é precária, de modo que a busca pela garantia da satisfação das necessidades primárias, como comer, vestir, ter acesso a serviços indispensáveis, têm exigido formas de organização solidária e integração com diferentes forças sociais, buscando sempre fortalecer processos organizativos e articulação em redes com organizações da sociedade civil, universidades, e outras parcerias.

Os empreendimentos econômicos solidários são compostos predominantemente por mulheres. E quem são essas mulheres? A maioria dessas mulheres são mães chefes de família, com pouca ou nenhuma escolaridade, vítimas da violência social e doméstica, além da falta de acesso ao trabalho e vida social no sentido amplo, pelo simples fato de morar na periferia ou em aglomerados urbanos. Mulheres pobres que enfrentam sérios problemas familiares, pois o desemprego ou o trabalho informal integra o seu cotidiano. A idade dessas mulheres varia de 15 a 75 anos sendo algumas delas beneficiárias de programas sociais governamentais ou aposentadas.

Nos empreendimentos de EPS uma rede de sociabilidade e de cooperação é fortalecida pela amizade e coesão social. A convivência e a autoestima são fatores muito valorizados, o que faz com que o fator econômico, apesar da necessidade, seja por elas relativizado. A troca de experiências em relação aos elementos que compõem a vida: a intimidade, os problemas familiares e de convivência e os processos de subjetivação são elementos importantes para a permanência dessas mulheres no empreendimento.

Esta participação marca uma nova fase de suas vidas; coisas simples como ir sozinha a órgãos públicos resolver questões burocráticas, falar em público, assumir novos desafios e responsabilidades, representar o grupo em reuniões, participar de feiras, aprender coisas novas.

Em alguns empreendimentos a produção é diversificada, recebem assessoria de organizações não governamentais, estão articulados em fóruns e participam de movimentos sociais. Esse capital social possibilita a esses empreendimentos uma rede de contatos, inclusive em outras cidades do Estado e até fora do país. Apenas para recordar o conceito, de acordo com Portes (2000), fazendo referência a Bourdieu (1985), o conceito de capital social remete ao “agregado dos recursos efectivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (Bourdieu, 1985, p. 248). Outros empreendimentos, porém, enfrentam situações de maior precariedade. A oportunidade de participação em feiras e espaços direcionados à comercialização de seus produtos é menor, pois não participam de fóruns de articulação, mobilização e organização, tem dificuldade em construir parcerias e relacionam sua atividade produtiva como uma terapia no enfrentamento dos problemas vivenciados. A produção do empreendimento é menos diversificada e a comercialização bastante precária.

Para compreender as situações de injustiça social engendradas pelas condições precárias de vida, torna-se necessário analisar o binômio acesso a oportunidades e distribuição de renda, bem como perceber as consequências de uma exclusão histórica permanente em determinados grupos sociais, tais como: mulheres, negros, jovens, pessoas em situação de rua, idosos, pessoas com necessidades especiais, dentre outros. Outro elemento importante é considerar os problemas que atinge especificamente a cada um desses grupos frente as desigualdades criadas ou reproduzidas. Chama atenção ao fato de que a maioria dessas mulheres trazem no corpo e no rosto as marcas de histórias de vida e trajetórias semelhantes: são mulheres negras, procedentes da zona rural que vieram para a cidade ainda adolescentes. Muitas encontraram seu primeiro emprego em casas de família em troca de comida e um canto para dormir e nunca tiveram suas atividades laborais registradas, conforme estabelece a legislação trabalhista vigente.

Estimuladas por testemunhos de experiências de sucesso econômico e solidariedade, essas mulheres vislumbram um futuro melhor para si e para os seus. O trabalho é realizado de forma coletiva e se identificam como uma família. A baixa escolarização é um complicador, pois essas iniciativas pressupõem que o empreendimento tenha capacidade de autogestionar seu negócio, e na medida em que falta escolaridade e habilidade, apenas a boa vontade das pessoas não é suficiente para dar conta de todo o processo.

Esta precariedade leva a questionar por que existem políticas públicas para micro, pequenas e grandes empresas, mas quando se pensa na EPS, as políticas públicas são focadas e muitas vezes se restringem à realização das feiras regionais? O apoio

governamental dado a essas experiências não corresponde às reais necessidades dos empreendimentos. Os governos não dialogam com seus pares e as iniciativas governamentais não são assumidas como política pública. O apoio recebido de organizações da sociedade civil tem sido muito importante; no entanto, os projetos desenvolvidos pelas entidades de apoio e fomento não oferecem garantia de continuidade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximar os temas transformações no mundo do trabalho, protagonismo feminino e economia solidária tem sido objeto de esforços deliberados na contemporaneidade, face à relevância e implicações concernentes à desigualdade e cidadania. O mundo do trabalho tem experimentado transformações drásticas e dramáticas, que acentuam o desemprego e a exclusão, transferindo para o trabalhador a responsabilidade por sua (sobre)vivência em concomitância, no capitalismo contemporâneo, com um pseudo-discurso de participação e protagonismo.

Não há como reconhecer alterações representativas que aumentem o valor do trabalho, em um modelo sócio-político e econômico hegemônico, representado na relação capital-trabalho. O controle dos meios de produção e do capital determinam a relação de poder própria e as crises cíclicas fortalecem tal “pendência” ou tendência. Mesmo quando o discurso ressalta a flexibilização e o incremento da participação e com elas práticas ou iniciativas estimuladores do empreendedorismo, participação, o que se observa a partir desses embates perda de direitos e acentuação dramática e drástica da exclusão e da desigualdade. É pois em um contexto de precarização das relações de trabalho que a economia solidária insurge como um suspiro ou uma alternativa de contra-reação.

Inobstante, a autogestão, originalmente representativa deste modelo contra hegemônico de organização do trabalho e da produção, assume uma diversidade conceitual e funciona como um guarda-chuva que congrega uma diversidade de empreendimentos, com diferentes faces e modos de organização produtiva, mesmo que todas tenham em como a solidariedade, a cooperação e o esforço coletivo na busca do sobre(vivência) e protagonismo social real. No entanto, no espírito do capitalismo tradicional, ela é apropriada de modo distorcido, incorporando uma diversidade de práticas não exatamente promotoras de democracia e emancipação, intra-organizações do primeiro e segundo setores, reprodutores dos mesmos pressupostos de base do velho capitalismo.

Os atores implicados nos empreendimentos solidários vivenciam situações de injustiça social engendradas pelas condições precárias de vida e de trabalho, visto que o acesso a oportunidades e concentração de renda, bem como a percepção das consequências da exclusão histórica prevalecem em determinados grupos sociais, como: mulheres, negros, jovens, pessoas em situação de rua, idosos, pessoas com necessidades especiais, dentre outros, como também os problemas que são peculiares a cada um, frente

as desigualdades criadas ou reproduzidas.

No protagonismo feminino se incluem os desafios de enfretamento das novas tecnologias de informação e de gestão, as quais não acessam, mas estão presentes, as de informação, no ambiente doméstico. São, pois, os laços afetivos e de solidariedade prevalecem e sustentam aqueles coletivos, os quais lutam em desigualdade social, econômica e política contra o poderio institucionalizado.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulo P. Autogestão. In: CATTANI, Antônio (Org). **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz, 2003.

ARAÚJO, A. M. C. Informalidade e relações de gênero. In: GEORGES, I. P. H; LEITE, M. de Paula. (Org.) **Novas configurações do trabalho e economia solidária**. São Paulo: Annablume, 2012. p. 135-172.

Antunes, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_ Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In DRUCK, G. e FRANCO, T.(orgs.) **A perda da razão social do trabalho – terceirização precarização**, São Paulo, Boitempo, p. 13- 22, 2007.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. São Paulo: Editora Unb, 2004.

BOURDIEU, P. The forms of capital, in J. G. Richardson (org.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**, Nova Iorque, Greenwood, pp. 241-58, 1985.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Vozes: Petrópolis. 1998. pp. 611.

CULTI, Maria Nezilda. **O desafio do processo educativo na prática de incubação de empreendimentos econômicos solidários**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, S. Paulo. 2006.

DEMO, Pedro. **Dureza: Pobreza política de mulheres pobres**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de; LAVILLE, Jean-Louis. **A Economia Solidária**: uma abordagem internacional. Porto Alegre: UFRGS. 2004.

GAIGER, Luiz Inácio. A economia solidária diante do modo de produção capitalista. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 181-211, jul/dez 2003.

GAIGER, Luiz Inácio. Eficiéncia Sistémica. In: CATTANI, A D. (Org.) **La otra economía**: los conceptos esenciales. Buenos Aires: Editorial Altamira, 2004, pp. 213-220. Recuperado em 20 jul, 2019, de <<https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Laotraeconomia.pdf>>

LEITE, Márcia de Paula. **O trabalho e suas reconfigurações**: conceitos e realidades. In: LEITE, Márcia de Paula; ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro (Orgs.). *O trabalho reconfigurado: ensaios sobre o Brasil e México*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2009.

LIMA, Jacob Carlos. **As artimanhas da flexibilização: o trabalho terceirizado em cooperativas de produção**. São Paulo: Terceira Margem, 2002.

MARQUES, Paulo Lisandro Amaral. **Trabalho emancipado em empresas recuperadas pelos trabalhadores**: a experiência autogestionária de metalúrgicos gaúchos. 2006, 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre.

NASCIMENTO, Cláudio. **Autogestão e Economia Solidária**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

NEVES, Magda de Almeida. Trabalho, Exclusão Social e Direitos. In HORTA, Carlos Roberto; CARVALHO, Ricardo Augusto Alves de. **Globalização, trabalho e desemprego: processos de inserção, desinserção e reinserção: enfoque internacional**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001, p. 58-66.

\_\_\_\_\_ Dilemas dos empreendimentos solidários: entre a precarização e a inserção social. In: LEITE, Márcia de Paula, GEORGES, Isabel P. H. **Novas configurações do trabalho e economia solidária**. São Paulo: Annablume: FAPESP, p. 323-349. 2012.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. 3<sup>a</sup> Ed., São Paulo: Contexto, 2002 (Coleção Economia).

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Carlúcia Maria. **Mulheres e economia popular solidária**: trabalho, inclusão socioprodutiva e cidadania. Appris. 2019.

SINGER, Paul. Recuperação de empresas. 2002. Recuperado em jul. 2012, de <[http://wiki.softwarelivre.org/pub/EconomiaSolidaria/EconomiaSolid%20ria/Paul\\_Singer\\_Recuperacao\\_de\\_empresas.pdf](http://wiki.softwarelivre.org/pub/EconomiaSolidaria/EconomiaSolid%20ria/Paul_Singer_Recuperacao_de_empresas.pdf)>.

SINGER, Paul; SOUZA, André. **A Economia Solidária no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003, 360 pp.

# CAPÍTULO 16

## IMPASSES NA EFETIVAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 06/04/2021

**Andressa de Lima Pinheiro**

Centro Universitário Sudoeste Paulista  
(UNIFSP)

Avaré - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/0036208073313286>

**David Marconi Polônio**

Centro Universitário Sudoeste Paulista  
(UNIFSP)

Avaré - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/9826743376166927>

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo apresentar os desafios que dificultam a efetivação do movimento feminista, utilizando-se de uma revisão integrativa respaldada em artigos escritos na língua portuguesa, publicados entre 2009 a 2019 utilizando a plataforma de pesquisa Google Acadêmico. Foi realizada a leitura do título, resumo, conclusão de 50 artigos e selecionados 11 para contemplar os resultados e discussão deste trabalho. O presente artigo apresentou como resultados 6 estudos condizentes que o antifeminismo implica no enfraquecimento do movimento feminista; 3 estudos discutindo a complexidade do movimento como desafio e 2 estudos trouxeram a internet como fator facilitador na disseminação de informações sensacionalistas que prejudicam o feminismo. O estudo não se esgota neste artigo e recomenda-se a realização de pesquisas que analisem a

atual conjuntura do movimento feminista e o que precisa ser feito para torná-lo um movimento mais próximo da população em geral, visto que o sistema patriarcal continua enraizado acarretando opressões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antifeminismo. Críticas ao feminismo. Desafios do movimento feminista.

### DEADLOCKS IN THE FEMINIST MOVIMENT EFFECTUATION

**ABSTRACT:** This study aims to present the challenges that hamper the feminist movement effectuation, using a integrative review supported by articles written in the portuguese language, published between 2009 and 2019 through the Scholar Google platform. The reading of the title, abstract, conclusion of 50 articles and the selection of 11 were executed to contemplate the results and discussion of this study. The present article reported as results 6 studies aligned that the antifeminism implies the weakening of the feminist movement; 3 studies discussing the complexity of the movement as a challenge and 2 studies that brought the internet as a facilitator of the dissemination of sensational information that harms feminism. The study does not frazzle in this article and the accomplishment of research that analyse the current conjuncture of the feminist movement and what needs to be done in order for the movement to be closer to the population in general is recommended, since the patriarchal system still has deep roots, resulting in oppression.

**KEYWORDS:** Antifeminism, feminism criticism, challenges of the feminist movement.

## 1 | INTRODUÇÃO

O feminismo pode ser entendido como um conjunto de movimentos sociais, políticos e filosóficos que se constituiu através da luta e resistência das mulheres em prol de seus direitos. Motivadas pelo descontentamento com as condições de vida da época, buscaram através do movimento transformar as estruturas marcadas pela dominação masculina, objetivando erradicar as diversas formas de opressões (BAKER e MARTINS, 2015).

Grande parte das opressões advém do machismo estrutural que foi enraizado na sociedade. A característica mais evidente do machismo é a supremacia masculina, dela parte a noção de hierarquia e de superioridade do homem perante à mulher (FRANCHINI, 2018). Esse construto ideológico é apoiado no sistema patriarcal, que é responsável pela construção de um conjunto de normas e regras que tem por finalidade manter o controle e uma certa “ordem”. Além disso, o sistema patriarcal também é responsável pelo estabelecimento de uma identidade social a ser seguida e reproduzida (MOURA e HENRIQUES, 2014).

O sistema patriarcal passou por algumas reformulações ao longo dos anos, mas conceitualmente ele pode ser entendido como um modelo de estruturação familiar, que se transfere ao homem o poder da autoridade e à mulher o lugar de submissão (MOURA e HENRIQUES, 2014). Atualmente o patriarcado continua exercendo controle sobre a mulher, efetivando a desigualdade entre gêneros, e ocasionando diversas consequências, tanto no âmbito privado, quanto no público. E influencia toda uma sociedade a se apropriar dessas condições com naturalidade. É uma estrutura cultural e histórica que socializa as mulheres para serem submissas à violência e educa o homem para ser violento (FRANCHINI, 2018).

O patriarcalismo se faz presente há décadas como um dos modelos culturais reproduzidos, tendo suas raízes baseadas em um sistema opressor, que se relaciona à instituições como a família, igreja e ao sistema capitalista (AGUIAR, 2000). Instituições essas consideradas importantes para a construção de uma sociedade, exercem a função de modelar o ser humano, ou seja, são responsáveis pela transmissão de regras e manutenção do controle (FERREIRA, 1981).

Os danos que a cultura patriarcal perpetua são inúmeros, portanto, lutas por igualdade, equidade e inclusão começaram a emergir para reorganizar a sociedade, com o intuito de modificar uma cultura pautada na opressão, exclusão e violação dos direitos (PRAUN, 2011). A teoria feminista é fruto dessa reorganização social (ARRUDA, 2000).

Segundo Barreto (2004), o movimento feminista contemporâneo teve seu destaque inicialmente nos Estados Unidos em meados dos anos 60, disseminou pela Europa na década de 70 e ampliou -se para o mundo todo na década de 80 e 90.

Estados Unidos e Europa, possuíam pautas voltadas para questões culturais, já enfatizavam a família, as relações entre gêneros e vivenciavam um contexto em que as necessidades básicas já haviam sido garantidas (COSTA e SARDENBERG, 2008). Enquanto

no Brasil o movimento feminista surge junto com outros movimentos que reivindicavam ao estado a garantia de condições básicas, como saneamento básico, não perdendo de vista as particularidades do movimento que era o de formar grupos de mulheres, com o intuito de buscar pelos direitos e quebrar paradigmas de opressão (SARTI, 1988).

É importante levar em consideração que o movimento começou a ganhar visibilidade nos anos 70, principalmente em países que passavam pelo momento da ditadura militar. Foi esse o contexto das manifestações. O ano de 1975 foi declarado pela ONU como o ano internacional da mulher contribuindo com um plano de ação constituído por metas a serem cumpridas nos próximos 10 anos (BAKER e MARTINS, 2015). A partir dessa declaração ocorreram diversos movimentos, seminários, criação de centros que acolhiam as vítimas de violência, ações de saúde, assim as mulheres foram conquistando representatividade dentro dos centros universitários e dentro do contexto da política (BAKER e MARTINS, 2015).

Ainda nos anos 70, se fomentavam algumas discussões a respeito da relação entre classe e sexo, o que provocou a formação das seguintes correntes: feminismo liberal, socialista e radical (CONCEIÇÃO, 2009).

O feminismo liberal se concentra na questão da igualdade de oportunidades como ponto principal, buscando incluir as mulheres nos espaços públicos, como direito ao trabalho, à educação, e à política, aumentando a participação dos homens no âmbito privado, como realização de atividades domésticas e cuidados com os filhos (STOLZ, 2014). O feminismo radical, por outro lado, trava discussões em torno da dominação sexual, compreende o conceito patriarcado como sistema de dominação, interclassista, estuda a questão da violência contra mulher e suas raízes culturais e históricas, contribuindo também com uma análise em torno da pornografia e prostituição, ou seja, essa vertente abrange o contexto privado, adentra a família e traz o privado e público como indissociáveis (STOLZ, 2014). Há também o feminismo socialista/marxista que possui como característica principal a união do movimento à luta de classes, e que busca lacunas no sistema capitalista para assim construir intervenções nessa direção. Este é pautado nas relações sociais, e tem como cerne o contexto materialista dialético, que encontra respostas no contexto histórico social às questões de opressão (SANTOS e NÓBREGA, 2004).

Considerando as vertentes mencionadas entende-se que o movimento feminista é constituído por diversas particularidades e muitas das vezes é segmentado pelas mesmas, o próprio conceito feminismo é de difícil definição, pois não possui definição estática e nem mesmo caráter limitante ou conclusivo, é um movimento que está em constante transformação (CONCEIÇÃO, 2009).

Ribeiro (2006) aponta que o movimento atual passa por dificuldades de estruturação, devido seu objeto de estudo ser complexo e conter multiplicidade de fatores como a diversidade racial, étnica, condição socioeconômica, orientação sexual, questões culturais, e a forte tendência de favorecer um feminismo branco, intelectualizado e de classe média.

Outro fator que deve ser levado em consideração é o estigma que o movimento carrega desde seu nascimento que também pode provocar dificuldades em sua concretização nos dias atuais (RIBEIRO, 2006). O movimento feminista esteve por muito tempo associado erroneamente à oposição entre homem e mulher, sendo visto como o contrário de machismo e reduzido à ideia de que se busca a superioridade da mulher sob o homem (SARTI, 1988). Gonçalves e Pinto (2011) ressaltam implicações que o movimento encontra como as demandas não atualizadas. Considerando os últimos 30 anos, a luta ainda persiste por igualdade salarial, jornada de trabalho justa, maternidade livre, acesso à saúde sexual e reprodutiva, legalização do aborto, combate à violência contra a mulher, combate a objetificação e sexualização dos corpos femininos, entre outras pautas (GONÇALVES e PINTO, 2011).

Diante disso o presente trabalho possui como objetivo apresentar os desafios que dificultam a efetivação do movimento feminista, tendo como hipótese a suposição de que o antifeminismo e as raízes históricas patriarcais são os principais obstáculos que comprometem a efetivação do movimento feminista. Além disso, essa revisão integrativa de literatura apresenta como contribuição a ampliação do conhecimento acerca dos desafios enfrentados na efetivação do movimento feminista, visto que se trata de uma luta de extrema importância para a garantia de direitos, e que contribui para a desconstrução de um sistema opressor.

## 2 | MÉTODO

Para a realização deste trabalho foi utilizada a revisão integrativa de literatura, e as buscas foram feitas nas bases de dados do Google Acadêmico, com as palavras-chave: Antifeminismo, Críticas ao feminismo, Desafios do Movimento Feminista.

Desta forma, a pesquisa utilizou como critérios de inclusão somente artigos escritos na língua portuguesa, no período de 2009 a 2019. Foram excluídos estudos pagos, e-books, artigos que não contemplavam o objetivo do trabalho.

Os artigos foram selecionados através da leitura dos títulos, resumos, conclusões e só foram escolhidos estudos que estivessem publicados nas primeiras três páginas do Google Acadêmico.

Na primeira etapa da pesquisa, a palavra-chave utilizada foi Antifeminismo, contabilizando um total de 1.670 resultados, foram selecionados 18 artigos das primeiras três páginas, e feito a leitura dos títulos, resumos e conclusões, sendo escolhidos 5 desses 18 para contribuir no presente trabalho.

Referente a segunda etapa, foi utilizada a palavra-chave: Críticas ao feminismo, contabilizando um total de 15.500 resultados, foram selecionados 20 artigos das primeiras três páginas, e feito a leitura dos títulos, resumos e conclusões. Desses foram escolhidos 3.

E na terceira etapa, a palavra-chave foi: Desafios do Movimento Feminista,

contabilizando 15.400 resultados, foram selecionados 12 artigos das primeiras três páginas de acordo com os critérios de leitura dos títulos, resumos e conclusões, desses foram escolhidos 3.

Totalizando 11 artigos selecionados, essa seleção se tornou possível a partir da releitura dos resumos e conclusões daqueles 50 artigos que foram coletados nas três etapas mencionadas acima. Os 11 escolhidos foram aqueles que possuíam maior afinidade com o objetivo deste trabalho.

A partir dessa seleção foi realizado um resumo de cada artigo facilitando assim a análise referente à opinião dos autores sobre alguns impasses que o movimento feminista vem enfrentando. Posteriormente esses desafios evidenciados pelos autores foram expostos em um quadro.

O quadro a seguir representa a forma como foi realizada a visualização da diversidade de desafios que ainda são encontrados neste processo da efetivação do movimento feminista.

Autor/ano	Título dos artigos	Desafios que dificultam a efetivação do movimento feminista

Quadro 1: Representação de como foi realizado o processo de identificar quais eram os desafios.

### 3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a metodologia utilizada foram selecionados 11 artigos, todos encontrados na base de dados Google Acadêmico. Partindo dos resultados obtidos, pode-se observar que os principais desafios estão em sua maioria relacionados com questões culturais, como ideologias fortalecidas pelo sistema patriarcal, o conservadorismo, o antifeminismo e também dificuldades diante do caráter heterogêneo do movimento.

Dos 11 artigos selecionados, 6 trouxeram o antifeminismo como fator prejudicial ao movimento feminista. Destacando-se a sua relação com o conservadorismo, a compatibilidade com os movimentos de direita, com os valores morais da família, e com o intuito do retorno da mulher ao seu lugar de submissão, mãe e esposa, conservando assim a família, os valores morais e religiosos.

Entre os demais artigos, 3 discutiram sobre a complexidade do movimento, o pluralismo de demandas, as particularidades contidas dentro do movimento, a sua heterogeneidade e a dificuldade na definição de estratégias e articulação com outros movimentos sociais. E por fim 2 artigos trouxeram uma questão contemporânea, sendo essa o discurso de ódio velado de liberdade de expressão na internet, ocasionando muitas vezes em informações falsas e prejudiciais ao feminismo.

Contextualizando o movimento feminista historicamente, entende-se como um

movimento que passou por um longo processo de muita resistência e que com o tempo conseguiu ampliar o seu leque de demandas indo além da conquista de direitos. Segundo Antunes e Luchese (2018) o movimento feminista emerge no século XIX, confrontando o patriarcado e as concepções históricas da divisão do lugar da mulher e do homem na sociedade, questionando as distinções biológicas e sociais. O feminismo também se atrela ao questionamento de público/privado, pensamento esse construído para impor a mulher o dever de executar ações somente em seu âmbito privado, como cuidar da casa, afazeres domésticos e ao homem é dado o lugar do público que seria o direito ao trabalho, aos assuntos políticos, econômicos, educacionais.

É importante resgatar os conceitos machismo e sistema patriarcal já mencionados por Franchini (2018), como uma estrutura cultural e histórica responsável por socializar mulheres e homens, a se comportarem de maneira que o homem exerce poder sobre a mulher nos diversos âmbitos da vida. Legitimando assim desigualdades e violências motivadas pelo machismo. Antunes e Luchese (2018) enfatizam a importância do reconhecimento da existência enraizada do machismo nos dias atuais, mas de maneira velada, colocando uma atenção principalmente na internet como ferramenta facilitadora dos discursos de ódio justificados como liberdade de expressão.

Cruz; Dias (2015) e Antunes; Luchese (2018) citam o mesmo fenômeno contemporâneo, a internet, como recurso utilizado pelas antifeministas para propagar informações sensacionalistas, citando a legalização da pedofilia, do aborto e do infanticídio, como pautas defendidas pelo movimento feminista, além disso citam em suas manchetes antifeministas termos ultrapassados como “homossexualismo”, que possui conotação patologizante, preconceituosa e pejorativa, visto que homossexualidade não é doença. Cruz e Dias (2015) entendem que essas manchetes possuem como propósito contribuir para o enfraquecimento do feminismo, e assim diminuir a adesão das mulheres ao movimento feminista.

Acredita-se que o antifeminismo surge como um empecilho no processo de estruturação do movimento feminista e se aproveita de uma cultura retrógrada para fortalecer seus ideais e propagar a oposição ao feminismo, trazendo como apoiadores, movimentos de direita, o conservadorismo, a família tradicional que se apoiam no estado e na igreja, instituições que de alguma forma ainda assumem um poder na sociedade (CRUZ e DIAS, 2015; ZIMBERG, 2018).

Nos estudos de Rago (2012); Maders e Angelin (2010) também se evidenciam os aspectos culturais como possíveis desafios no caminho do movimento feminista, apesar das conquistas, o processo de desconstrução de uma identidade submissa das mulheres se encontra em andamento, as relações patriarcais sexistas ainda estão em vigor na sociedade atual e isso se encontra visível ao observar a pouca participação das mulheres no âmbito político, cargos tidos como masculinos. Rago (2012) expõe a força da questão cultural vigente patriarcal e machista, ao mencionar que os ganhos do movimento feminista

seguem sendo ameaçados pelo conservadorismo.

Partindo dessa concepção do conservadorismo, Zimberg (2018) traz em sua pesquisa o momento político vivenciado atualmente, enfatizando, o retorno do conservadorismo pelos representantes políticos, que se expressam por meio de valores religiosos, morais. Esse processo favorece os partidos vistos como de direita que acabam alimentando o imaginário social a respeito do retorno de uma sociedade pautada em valores tradicionais, sendo essa a solução aos conflitos contemporâneos. O antifeminismo usa desse momento para firmar seu discurso que busca resgatar os mesmos valores antigos, que se relacionam com o silenciamento das mulheres, o retorno aos papéis de submissão. Rago (2012) levanta uma questão em seu estudo voltado para essa preocupação com o conservadorismo, mencionando as discussões recentes ocorridas entre os parlamentares a respeito do “direito à vida desde a concepção” tornando ilegal aqueles abortos previstos por lei, ou seja, as conquistas feministas continuam sendo ameaçadas mesmo depois de muita luta, e um de seus entraves é o conservadorismo.

Nesse momento cabe fazer uma breve discussão a respeito da posição política mencionada acima, nomeada de direita, segundo Madeira e Tarouco (2011) a direita nasce atrelada com conservadorismo devido seu percurso histórico, remetendo à época da revolução francesa que os adeptos do conservadorismo se consideravam de direita. Com o passar dos anos foi percebido que esse conceito não possui caráter estático e carrega variações de acordo com o momento, contexto, país. Atualmente Madeira e Tarouco (2011) destacam os conflitos enfrentados ao conceituar a direita e esquerda, citando a confusão entre a dimensão progressista-conservadora, a relação com partidos religiosos, com o fascismo, neoconservadorismo, ou seja, não cabe reduzir e igualar a direita ao conservadorismo, pois é uma visão política que vai além.

Retornando aos desafios encontrados na efetivação do movimento feminista, Souza (2019) discute em seu estudo os estereótipos que o movimento feminista herdou historicamente, a má reputação impregnada que se desencadeia com as feministas sufragistas, pois na época defendiam suas pautas de maneira violenta. Dessa forma o movimento carrega até os dias atuais esse estigma e é fortalecido pelas antifeministas, gerando resistências nas mulheres para aderirem ao feminismo. Ribeiro (2006) e Sarti (1988) mencionam a mesma problemática no início deste trabalho, e ainda trazem um equívoco pertinente cometido pela sociedade ao definirem o feminismo como o contrário de machismo, ou seja, entendem como um movimento que busca a subordinação dos homens perante as mulheres.

Cardoso (2014) traz uma análise sobre as questões raciais e étnicas como possíveis desafios, aponta uma falha existente dentro do próprio movimento feminista que esquece da questão racial, nomeando de feminismo branco e hegemônico. Entende-se que o movimento ao excluir essas pautas, acaba afastando uma alta porcentagem de mulheres, abrindo lacunas para as antifeministas legitimarem o discurso de que o movimento feminista

é excluente. Gurgel (2010); Alves; Alves (2013); Cardoso (2014) também discutem sobre esses aspectos complexos e particulares do movimento, ainda não conseguem viabilizar todas particularidades das mulheres, desconsiderando muitas vezes mulheres negras, lgbtqi+ e indígenas, entre outras necessidades que também não são discutidas com seriedade. Também compromete o movimento sua falta de união com os demais movimentos que partem do mesmo lugar, a conquista de espaço e de direitos às minorias.

Segundo Conceição (2009), houveram diversas reformulações desde o surgimento do movimento feminista, foi e é um movimento que está a favor do questionamento das estruturas sociais, trabalha a favor da desconstrução do que é ser mulher. Partindo dessa premissa, entende-se como um movimento que encontra diversos empecilhos na sua estruturação, visto que há um imaginário vivo construído historicamente do lugar da mulher, de sua função, dos papéis aceitáveis que parecem estarem impregnados e reforçados diariamente por um conjunto de condições impostas pela cultura conservadora, patriarcal, capitalista e machista (BORBA, 2017).

Portanto essa discussão possibilitou o entendimento de alguns desafios pertinentes à efetivação do movimento feminista, propondo uma reflexão frente à amplitude e complexidade que esse movimento possui.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou apresentar os desafios que dificultam a efetivação do movimento feminista, tal propósito se tornou possível através de uma revisão integrativa de literatura que foi fundamentada a partir da leitura e interpretação de alguns estudos produzidos e publicados na base de dados Google Acadêmico.

Apesar dos diversos ganhos conquistados pelo movimento feminista, ainda se encontram lacunas que necessitam de atenção. Tais lacunas abrem espaço para problemáticas que são ainda atuais, como violência doméstica, objetificação dos corpos femininos, cultura do estupro, salários desiguais, indústria pornográfica, dupla jornada de trabalho, entre inúmeras opressões e desigualdades ainda encontradas.

A hipótese deste artigo esteve voltada para o Antifeminismo e para as raízes históricas patriarcais como principais desafios na efetivação do movimento feminista. Além da hipótese ter sido confirmada, os resultados proporcionaram outras reflexões acerca da temática, como o nível de complexidade do movimento, as diversas demandas, a dificuldade em atender todas as mulheres, os diferentes tipos de opressões e também o advento da internet como campo fértil de transmissão de informações falsas e pejorativas direcionadas ao feminismo.

Através dos resultados, concluiu-se que as consequências desses desafios contribuem para o enfraquecimento do movimento.

Outro fator relevante observado ao realizar a pesquisa, seria o atual cenário

político que se fortalece a partir do autoritarismo, conservadorismo e propagação de valores religiosos. Tal cenário pode interferir na efetivação de um movimento que busca a libertação das mulheres e desafia estruturas arcaicas de dominação sustentadas pelo sistema patriarcal.

A atual conjuntura política junto de seus ideais conservadores, se fortalecem em um discurso que não tenciona o senso comum e por isso deve-se repensar nas formas como os movimentos tidos como contrários a esses ideais, se organizam e agem para alcançar a população.

A metodologia utilizada possibilitou o alcance parcial do objetivo, pois devido a alta complexidade do tema não se tornou possível identificar todos os desafios. Demandaria uma análise minuciosa do movimento. O estudo não se esgota neste artigo e recomenda-se a realização de pesquisas que analisem a atual conjuntura do movimento feminista e o que precisa ser feito para torná-lo um movimento mais próximo da população em geral, visto que o sistema patriarcal continua enraizando opressões.

Outro apontamento se dá na importância de se discutir essas temáticas em espaços como escolas, comunidades, centros de atenção à saúde básica, adaptando a linguagem academicista à população, podendo auxiliar no processo de conscientização, disseminação de informações e a criação de coletivos. Essas ações poderiam contribuir na desmistificação do que é o feminismo, contrapondo aos movimentos de ordem antifeministas e desconstruindo aos poucos a cultura patriarcal junto do sistema, sem esquecer da atual realidade política, que pede resistência e união dos movimentos representantes das minorias.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Z. N; LUCHESE, F. R. **A sociedade informacional e o antifeminismo: o discurso de ódio como ferramenta disseminadora.** Rev. Jurídica da Fadisma, Santa Maria, v. 12, n. 01, p.48-114, 2017. Anual. Disponível em: <http://revista.fadisma.com.br/index.php/revista-juridica/article/view/49/28>. Acesso em: 27 out. 2019.

ANGELIN, R.; MADERS, A. M. **A construção da equidade nas relações de gênero e o movimento feminista no Brasil: avanços e desafios.** Cadernos de Direito, Piracicaba, v. 10, n. 19, p.91-115, 2010. Semestral. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/232/409>. Acesso em: 27 out. 2019.

ALVES, F. C. A.; ALVES, S. A. K. **As trajetórias e lutas do movimento feminista no brasil e o protagonismo social das mulheres.** 2013. Seminário. Fortaleza, 2013. Disponível em: [http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos\\_completos/69-17225-08072013-161937.pdf](http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937.pdf). Acesso em: 27 out. 2019.

ARRUDA, A. **Feminismo, gênero e representações sociais.** 2000. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Angela\\_Arruda/publication/277216362\\_FEMINISMO\\_GENERO\\_E\\_REPRESENTACOES\\_SOCIAIS/links/5a6e259ba6fdcc317b1910e3/FEMINISMO-GENERO-E-REPRESENTACOES-SOCIAIS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Angela_Arruda/publication/277216362_FEMINISMO_GENERO_E_REPRESENTACOES_SOCIAIS/links/5a6e259ba6fdcc317b1910e3/FEMINISMO-GENERO-E-REPRESENTACOES-SOCIAIS.pdf). Acesso em: 04 abril 2019.

AGUIAR, N. **Patriarcado, sociedade e patrimonialismo**. 2000. Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6992200000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6992200000200006&script=sci_arttext). Acesso em: 04 abril 2019

BAKER, S. B.; MARTINS, G. F. B. **O reflexo do movimento feminista no direito**. Encontro de Iniciação Científica, Presidente Prudente n. 12, p.01-19. 2015. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/5523/5252>. Acesso em: 04 abril 2019.

BARRETO, L. S. P. M. **Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva**. Rev Ártemis, João Pessoa – PA, p.64-73. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2363/2095> Acesso em: 06 abril 2019.

BORBA, L. **Dito e não dito em rede: uma análise do discurso antifeminista**. 2017. 68 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Pampa, Bagé. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2763/1/TCC%20LISANDRA%20BORBA%202017.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

CARDOSO, P. C. **Americanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez**. Rev. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2014000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 out. 2019.

COSTA, A. A. A; SARDENBERG, B. M. C. **O feminismo no brasil: uma (breve) retrospectiva**. 2008. Seminário: O feminismo no brasil, reflexões teóricas e perspectivas. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismovinteanos.pdf> Acesso em: 06 abril 2019.

CONCEIÇÃO, L. C. A. **Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero**. 2009. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Conceicao\\_art.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Conceicao_art.pdf). Acesso em: 06 abril 2019.

CRUZ, S. H. M.; DIAS, F. A. **Antifeminismo**. Rev. de Estudos de Cultura, São Cristovão, n. 01, p.34-42, 2015. Quadrimestral. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/3651/3116>. Acesso em: 27 out. 2019.

FRANCHINI, B. S. **Nossos corpos não estão à venda: a regulamentação da publicidade como instrumento de combate à cultura do estupro e de proteção dos direitos humanos das mulheres**. Os Anais do Seminário Internacional em Direitos Humanos e Sociedade, Ribeirão Preto, p.07-08, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/AnaisDirH/article/view/4651/4249#>. Acesso em: 06 abril 2019.

FERREIRA, V. **Mulheres, Família e Trabalho doméstico no capitalismo**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 6, p.47-87. 1981. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/37216>. Acesso em: 04 abril 2019.

GONÇALVES, E.; PINTO, P. J. **Reflexões e problemas da “transmissão” intergeracional no feminismo brasileiro**. Cad. Pagu, Campinas , n. 36, p. 25-46, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332011000100003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000100003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 06 abril 2019.

GURGEL, T. **Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade**. 2010. Seminário Internacional Fazendo Gênero. Disponível em: Microsoft Word - 1277667680\_ARQUIVO\_Feminismoelutadeclasse.doc (mulheresprogressistas.org) Acesso em: 27 out. 2019.

MADEIRA, M. R.; TAROUCO, S.G. **Esquerda e direita no brasil: uma análise conceitual.** Rev **Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 8, n. 15, p.171- 186, 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/591/2744>. Acesso em: 27 out. 2019.

MOURA, L.C; HENRIQUES, H.I.B. **Aspectos sócio-histórico-culturais envolvidos no fenômeno de culpabilização de mulheres vítimas de violência.** Veredas favip - revista eletrônica de ciências, v. 07, n. 2, p. 32-33, Vale do Ipojuca, 2014. Disponível em: <http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/248/296> Acesso em: 09 abril 2019.

PRAUN, G. A. **Sexualidade, gênero e suas relações de poder.** Revista Húmus, São Luís - MA, n. 1, p.55-65. 2011. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1641/1302>. Acesso em: 10 abril, 2019.

RAGO, M. **Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós)modernidade no Brasil.** Cadernos AEL, Campinas – SP, v. 2, n. 3/4, 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2612/2022>. Acesso em: 10 abril, 2019.

RIBEIRO, M. **O feminismo em novas rotas e visões.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 14, p.801-811. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a12v14n3.pdf>. Acesso: 06 abril 2019.

SARTI, C. **Feminismo no Brasil: uma trajetória particular.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p.38-47. 1988. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208757>. Acesso em: 04 abril 2019.

STOLZ, S. **Teorias Feministas Liberal, Radical e Socialista: vicissitudes em busca da emancipação das mulheres.** Cadernos de Educação em e Para Os Direitos Humanos: Diversidades nos Direitos Humanos, Rio Grande, p.01-160. 2014. Disponível em: [https://pgedhuab.furg.br/images/Ebooks/Cadernos\\_vol8.pdf](https://pgedhuab.furg.br/images/Ebooks/Cadernos_vol8.pdf). Acesso em: 06 abril 2019.

SANTOS, E.; NÓBREGA, L. **Ensaio sobre o feminismo marxista socialista.** Revista de Humanidades, Rio Grande do Norte, n. 11, p.01-17. Semestral. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrrn.br/mneme/article/view/225/200>. Acesso em: 06 abril 2019.

SOUZA, D. V. **A violência simbólica e o antifeminismo: uma análise da revista Era Nova (Parahyba, 1920).** Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p.368-387, 2019. Semestral. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/83193/53690>. Acesso em: 27 out. 2019.

ZIMBERG, G. **O antifeminismo: mapeamento dos discursos antagonistas do movimento feminista na internet.** 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/21892/2/Gabriela%20Zimberg.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

# CAPÍTULO 17

## PSICOLOGIA POSITIVA: POTENCIALIDADES HUMANAS EM SUJEITOS TRANSEXUAIS

Data de aceite: 01/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

**Guilherme Faquim Simão**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro –  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Uberaba, M.G

<http://lattes.cnpq.br/9985662434152554>

**Maria Jaqueline Coelho Pinto**

Faculdade de Medicina de São José do Rio  
Preto – Departamento de Psicologia. São José  
do Rio Preto, S.P

<http://lattes.cnpq.br/4505097839181107>

**RESUMO:** A transexualidade pode ser definida como uma não concordância entre o sexo biológico e o gênero pelo qual a pessoa gostaria de ser reconhecida socialmente, e que ainda apresenta, em diferentes níveis, um discurso patologizante da expressão de sua subjetividade. A Psicologia Positiva foi escolhida como arcabouço teórico para compreender as virtuosidades desses indivíduos, pois oferta um espaço para investigação de aspectos virtuosos e de aplicação/avaliação de instrumentos que prezam pelo bem-estar e potencialidades existentes em todos os sujeitos. Colaboraram com a pesquisa oito pessoas transexuais. Objetivou-se com este estudo avaliar os níveis de satisfação de vida, afetos, autoestima, autoeficácia, otimismo e esperança de sujeitos transexuais, através de entrevista e instrumentos de avaliação/investigação. Os

resultados das escalas indicaram que a maioria dos transexuais apresentou em seus atributos psicológicos resultados na média ou acima da média, quando comparados aos sujeitos avaliados para normatização dos instrumentos. Os colaboradores apresentaram diversos fatores virtuosos e saudáveis, mostrando-se em geral esperançosos, perseverantes e otimistas. Entretanto, novas pesquisas com um número maior de participantes devem ser realizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transexualidade; Autoestima; Psicologia Positiva; Otimismo.

### POSITIVE PSYCHOLOGY: HUMAN POTENTIALITIES ON TRANSEXUAL SUBJECTS

**ABSTRACT:** Transsexuality can be defined as a non-agreement between biological sex and the gender by which the person would like to be socially recognized, and which still presents, at different levels, a pathologizing discourse of the expression of his subjectivity. Positive Psychology was chosen as a theoretical framework to understand the virtues of these individuals, as it offers a space for the investigation of virtuous aspects and for the application / evaluation of instruments that value the well-being and potential existing in all subjects. Eight transsexual people collaborated with the research. The objective of this study was to evaluate the levels of life satisfaction, affections, self-esteem, self-efficacy, optimism and hope of transsexual subjects, through interviews and assessment / investigation instruments. The results of the scales indicated that the majority of transsexuals presented results in their psychological attributes that were

average or above average, when compared to the subjects evaluated for standardization of the instruments. The collaborators presented several virtuous and healthy factors, being generally hopeful, persevering and optimistic. However, further research with a larger number of participants must be carried out.

**KEYWORDS:** Transsexuality; Self-steem; Positive Psychology; Optimism.

## INTRODUÇÃO

Diante da pluralidade de manifestações da sexualidade observadas na contemporaneidade, a transexualidade se configura como uma das diferentes formas de subjetivação nas quais a pessoa gostaria de ser reconhecida (ARÁN, 2006; SIMÃO; PINTO, 2018), e que compreende questões relativas à identidade de gênero, termo este que será explicitado ao longo do artigo.

A transexualidade não é um fenômeno recente, embora venha adquirindo, cada vez mais, visibilidade social. As questões que abarcam essa problemática datam de tempos antigos e aparecem em diversas passagens e em diferentes contextos e civilizações. Há relatos de personagens que se travestiam e que, inclusive, diziam pertencer ao sexo oposto desde a mitologia grega (CECARELLI, 2008). Verifica-se que a questão sobre a transexualidade não é algo contemporâneo, embora venha adquirindo maior visibilidade atualmente.

Enquanto objeto de investigação científica, a concepção de transexualidade foi engendrada no século XX, com os trabalhos pioneiros de Harry Benjamin e John Money, e constantemente passa por reformulações e adaptações, na tentativa de explicar e compreender tal forma de expressão da subjetividade, a medicina e, posteriormente, a psiquiatria passaram a se interessar, além das possibilidades de mudança biológicas e da criação de uma expressão sociocultural do que significa ser uma pessoa transexual (CASTEL, 2001; CECARELLI, 2008).

Historicamente, apresenta-se uma ideia de patologização da diversidade sexual e de gênero. Muitas práticas clínicas em psicologia, incluindo a avaliação psicológica, se baseiam em manuais médicos de transtornos mentais, como a CID (Classificação Internacional de Doenças) e o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o que ainda fundamenta as justificativas para a realização de práticas patologizantes (GASPODINI; FALCKE, 2018; PINTO; BRUNS; ZERBINATI, 2020).

Assim, ativistas de vários países lançaram uma campanha pela despatologização trans no mundo para a sua retirada do rol de transtornos mentais. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), junto aos Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), se posicionou em prol dessa campanha pela despatologização das identidades trans, que contou com a cooperação de psicólogos, pesquisadores, militantes, transexuais e travestis, no combate ao preconceito e segregação. Em nota, o CFP sinalizou que não reconhecia as identidades transexuais, travestis e transgêneras como patologia, vedando assim qualquer

prática que estivesse inclinada à cura, reversão e normalização dessas identidades de gênero (CFP, 2016)

Dessa maneira, a Psicologia Positiva surge como uma interessante opção para compreensão das virtuosidades humanas em sujeitos transexuais, já que prima pelo bem-estar e reconhecimento de potencialidades já existentes.

O presente artigo é fruto de um recorte de uma pesquisa quanti-qualitativa de mestrado, em que para a análise foi adotada como método a fenomenologia como arcabouço teórico no viés qualitativo. Para Amatuzzi (2003) a fenomenologia não lida com sujeitos apenas como fornecedores de informações, mas com indivíduos que contribuem de forma significativa com o que pretende ser estudado/compreendido. Por partilhar de mesma linha de pensamento do supracitado autor, os participantes continuarão a ser chamados de colaboradores, mesmo se tratando do recorte quantitativo da pesquisa e que serão adotados instrumentos provenientes da Psicologia Positiva. Sendo assim, tem-se por objetivo avaliar os níveis de satisfação de vida, afetos, autoestima, autoeficácia, otimismo e esperança de pessoas transexuais atendidas pelo Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais de São José do Rio Preto.

Em relação à questão ética que envolve a pesquisa com seres humanos, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da faculdade com o parecer número 1.470.061 em março de 2016. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **TRANSEXUALIDADE E A CONTEMPORANEIDADE**

O cenário contemporâneo é marcado por intensas transformações, avanços tecnológicos e modificações profundas, que respingam em toda a sociedade, e que afetariam, inclusive, a própria identidade desse sujeito pós-moderno (SOARES-AGRELLI; BRUNS, 2012; SIMÃO; PINTO, 2018).

Tal fluidez de pensamento é também assinalada por Bauman (2007), ao retratar a sociedade como líquida e volátil, demarcada pela agilidade, a transitoriedade e o imediatismo. Sugere a metáfora “líquidez” para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, caracterizam-se por sua incapacidade de manter a forma. Evidencia as fragilidades dos laços humanos e a confusão de sinais, valores e identidades na atualidade. Para o autor, a vida líquida é precária, vivida com incertezas e com medo de não acompanhar o ritmo frenético de mudanças e transformações.

Ainda é muito comum restringir o gênero à ordem sexual (características biológicas – macho ou fêmea), e que o gênero seria uma construção social que perpassa somente à ordem homem/mulher (masculino/feminino). Entretanto, ao instituir o modelo normativo e binário de constituição do sujeito e da sociedade, todas as outras formas de subjetivação que transitam entre os gêneros são excluídas, marginalizadas e estigmatizadas, reiterando

ainda mais os processos persecutórios e preconceituosos vigentes (BENTO, 2006; PORCHAT, 2014; SIMÃO & PINTO, 2018).

A fim de tornar mais fácil a compreensão das variadas formas de subjetivação que abarcam as identidades, alguns conceitos serão explicitados à seguir, sendo eles: *expressão de gênero* – modo pela qual a pessoa se apresenta e expressa seu comportamento dentro de um determinado gênero; *identidade de gênero* – gênero pelo qual a pessoa se identifica subjetivamente independente do sexo biológico (atribuído ao nascimento); *orientação sexual* – atração afetivo-sexual de uma pessoa por outra, do gênero oposto, do mesmo gênero ou por pessoas do seu gênero e do gênero oposto ao seu (respectivamente - heterossexual, homossexual ou bissexual), e, por fim, *papel de gênero* – modo de agir e se comportar, de acordo com o gênero atribuído, e construído socialmente (JESUS, 2012).

O termo *transgênero* é considerado um “*conceito guarda-chuva*, que abrange um grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus distintos, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi designado ao nascer” (JESUS, 2012, p.14). Dentre aqueles que abrangem as identidades transgêneras, encontram-se os transexuais, as travestis e outras expressões da sexualidade que transitam entre os gêneros (não-binários) (SIMÃO; PINTO, 2018).

A transexualidade pode ser caracterizada como: não concordância entre o sexo/ corpo biológico e o gênero pelo qual a pessoa gostaria de ser reconhecida socialmente (ÁRAN, 2006; ELIAS, 2007). A pessoa trans se apresenta a partir da descrição de um sentimento de não pertencimento ao sexo anatômico designado socialmente ao nascer, sem que isto implique em uma negação da sua anatomia sexual ou das intervenções corporais que pode vir a realizar; e que o sentimento de incompatibilidade entre sexo biológico e gênero também não se configure como um distúrbio delirante, que não tenha bases orgânicas (intersexuais), ou configure outros distúrbios endócrinos (AMARAL, 2011; CASTEL, 2001; SIMÃO; PINTO, 2018).

Segundo a Associação Americana de Psicologia (APA, 2014), a estimativa é que a prevalência para indivíduos do sexo masculino varie de 0,005% a 0,0014%, e para indivíduos do sexo feminino de 0,002% a 0,003%. Essa estimativa provavelmente está subestimada, já que nem todos os sujeitos transexuais, seja por hormonização ou mesmo pela cirurgia de redesignação, passam por clínicas especializadas, o que dificulta a coleta de informações demográficas e a precisão da prevalência.

No Brasil, estima-se que a proporção seja de 1 transexual masculino para cada 40.000 homens e de 1 transexual feminina para cada 80.000 mulheres. Segundo Abdo (2014), faltam estudos epidemiológicos que confirmem esses números estimados, e que mais pesquisas deveriam ser realizadas a fim de confirmá-los, já que muitos casos acabam sendo subnotificados.

## PSICOLOGIA POSITIVA

A Psicologia Positiva surge em 1998, quando o psicólogo Martin Seligman assume o posto de presidente da APA, e evidencia uma triste e cruel realidade sobre a psicologia: só os aspectos *anormais* e *patológicos* eram estudados, deixando brechas em relação aos aspectos positivos e virtuosos humanos, como a felicidade, coragem, esperança, dentre outras virtuosidades (PACICO; BASTIANELLO, 2014; PALUDO; KOLLER, 2007; SELIGMAN, 2010).

Alguns estudiosos anuem que a Psicologia Positiva tenha derivado do Humanismo, teoria psicológica criada por Abraham Maslow e Carl Rogers, que carecia de rigor metodológico e apresentava inconsistência dos resultados, o que levou a um significativo enfraquecimento e distanciamento da área de pesquisa científica. Não se propõem aqui discutir os pontos comuns e discordantes de tais abordagens, mas somente elucidar o leitor que ambas as teorias acreditam em potencialidades inatas e passíveis de serem aperfeiçoadas.

O campo da Psicologia Positiva tem oferecido, a partir de métodos científicos rigorosos, um espaço para investigação de aspectos virtuosos dos indivíduos. Segundo Seligman (2010), existem três relevantes pilares para construir uma investigação nesta referida perspectiva: o primeiro pilar é o da Experiência subjetiva – que são sentimentos direcionados ao presente e futuro sobre bem-estar e experiências do passado, emoções, otimismo, esperança, entre outros. O segundo o das Características individuais – que são focados em relação ao afeto, perdão, talento, espiritualidade. E o terceiro o das Instituições e comunidades – que se investiga o poder das intuições em moldar o indivíduo e as virtudes cívicas, com foco na responsabilidade, altruísmo, tolerância e ética.

Além do mais, uma das principais contribuições da Psicologia Positiva é a construção de instrumentos de aplicação e avaliação que criam métodos de intervenção antecedentes às patologias, por meio do conhecimento de fatores de proteção e classificação de virtudes e potencialidades humanas inatas (PACICO; BASTIANELLO, 2014; PALUDO; KOLLER, 2007; SELIGMAN, 2010).

Tal proposta surge na contramão do DSM e Classificação Internacional de Doenças (CID-10), quando se propõe a avaliar e identificar fatores saudáveis e virtuosos, ao invés de priorizar somente a doença ou transtorno. Dessa forma, uma visão mais integralizada e humana é construída acerca dos indivíduos, levando-os a se perceberem também de uma maneira mais integrada (PALUDO; KOLLER, 2007).

Dentre os vários constructos já elaborados e validados no Brasil, elencaram-se sete diferentes escalas para mensurar os sentimentos, emoções e comportamentos encontrados nos sujeitos transexuais participantes da pesquisa, e que serão melhor definidos abaixo.

A *satisfação de vida*: é um construto altamente subjetivo, compreende-se o componente cognitivo que leva o indivíduo a refletir sobre sua vida de modo geral, levando-

se em consideração tanto aspectos positivos quanto negativos. Geralmente eventos marcantes são lembrados apesar do tempo ocorrido, apresentando características estáveis e que mudam de pessoa para pessoa. A personalidade também é de suma importância para determinar como esse grau de satisfação de vida será apontado e quais memórias serão evocadas (LUCAS; DIENER, 2010; HUTZ; ZANON; BARDAGI, 2014).

Esse juízo sobre o quanto o indivíduo está satisfeito ou não com sua vida, depende de alguns fatores que o afetam diretamente, sendo eles: o humor, eventos acontecidos, pensamentos e situações vivenciadas no momento. Pessoas com altos níveis de ansiedade, depressão e instabilidade tendem a avaliar o mundo de forma mais negativa. Em compensação, pessoas sociáveis, comunicativas e extrovertidas, tendem a observar o mundo com um olhar mais positivo e, consequentemente, apresentam um maior nível de satisfação de vida (LUCAS; DIENER, 2010).

Os afetos vivenciados pelas pessoas foram também objetos de estudo da Psicologia Positiva. Definem-se afetos positivos (AP) e afetos negativos (AN), como: intensidade e frequência que são vivenciados sentimentos positivos e negativos, levando-se em conta qual o número de vezes que tais emoções são sentidas e o grau de magnitude. Entretanto, de acordo com Liubomirsky, King e Diener (2005, apud ZANON; DELLAZANA-ZANON; HUTZ, 2014), a frequência seria muito mais relevante do que a intensidade. Vivenciar um acontecimento muito ruim, como a morte de um ente querido, e um muito bom, como ganhar na loteria ou receber uma promoção no trabalho, seria menos significativo que viver repetidas vezes emoções prazerosas ou não.

Indivíduos que apresentam repetidas vezes sentimentos aversivos, como tristeza, ódio e solidão, caracterizam-se por manifestarem altos níveis de afetos negativos. Em sentido oposto, indivíduos que vivenciam sentimentos positivos como prazer, orgulho, alegria ou outras emoções de cunho positivo, manifestam elevados índices de afetos positivos. A junção de afetos positivos e negativos, somada ao nível de satisfação de vida, resulta no chamado *Bem-Estar Subjetivo* (BES) (LUCAS; DIENER, 2010).

Define-se *autoestima* como um aspecto avaliativo de autoconceito, composta por pensamentos e sentimentos autodirecionados, que se divide em orientação positiva (autoapropriação) ou negativa (autodepreciação) (HUTZ; ZANON; VAZQUEZ, 2014). A autoestima tem sido correlacionada quando negativa com a depressão, e positiva quando atrelada a indicadores que demonstram ajustamento emocional e utilização de estratégias de enfrentamento pertinentes.

O *otimismo* pode ser entendido com disposicional quando é caracterizado por expectativas positivas acerca do futuro, de modo geral. Por conseguinte, indivíduos otimistas são pessoas que esperam boas coisas e se mobilizam para alcançarem seus objetivos, enquanto os pessimistas são aqueles que aguardam por coisas ruins, desistem mais facilmente de seus planos e, consequentemente, esforçam-se menos para atingi-los (BASTIANELLO; PACICO, 2014; CARVER; SCHEIER; SEGERSTROM, 2010).

O primeiro teste produzido para medir o otimismo foi intitulado *Life Orientation Test* (LOT), que incluía expectativas boas e ruins relacionadas ao futuro. Entretanto, após sucessivas pesquisas apontarem para inconsistências em seus resultados, os autores Scheier e Carver (1985, apud BASTIANELLO; PACICO, 2014), revisaram seu instrumento e retiraram os itens que não focavam especificamente em expectativas em relação ao futuro. Assim surgiu o *Revised Life Orientation* (1994) ou LOT-R, que apresentava itens mais correlacionados entre si e que não apresentavam coincidências construcionais com outros testes.

Para Pacico e Bastianello (2014), a *esperança* é definida como: cognições inclinadas a se obter uma meta, composta por rotas e agenciamentos. O agenciamento seria a motivação pela qual o sujeito persegue esse objetivo, e as rotas, os meios e trajetos pensados para se alcançar tais objetivos. A esperança disposicional avalia a esperança enquanto traço de personalidade, objetivando mensurar a confiança de forma geral na pessoa, em relação a metas e sua determinação para alcançá-las, e de como contornar as adversidades (HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015).

Por fim, faz-se importante discorrer sobre a autoeficácia e sua significância enquanto atributo humano. Albert Bandura escreveu diversos artigos sobre a autoeficácia e se tornou um dos principais expoentes quando se trata dessa temática. Em 1977, Bandura escreveu o artigo *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, que definia a autoeficácia enquanto crença na capacidade de realizar uma tarefa, ancorado em recursos próprios. Posto isto, a crença seria um mecanismo regulador de ações que influenciariam diretamente no estabelecimento de objetivos, na execução de formas de alcançá-los e no direcionamento da decisão (PACICO; FERRAZ; HUTZ, 2014).

A *autoeficácia* possui dois elementos fundamentais: expectativas de resultado e de eficácia. O primeiro componente está ligado ao que o sujeito faz ao traçar um objetivo e como alcançá-lo. Já o segundo elemento faz uma avaliação da possibilidade de executar as ações necessárias para atingir esse mesmo objetivo (PACICO; FERRAZ; HUTZ, 2014). O intuito desse instrumento é mensurar o quanto o sujeito acredita em sua própria potencialidade, para perseguir seus objetivos e buscar resultados por ele desejados.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Colaboraram com a pesquisa 8 transexuais, 4 homens trans e 4 mulheres trans, atendidos no Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais. Foram incluídos na pesquisa transexuais que aceitassem colaborar com a pesquisa. Foram excluídos aqueles com limitações que impedissem sua participação no estudo ou que não aceitassem colaborar.

O acesso aos colaboradores se deu através da psicóloga do Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais que foi contactada para apresentação da

pesquisa. Com a devida permissão, foi agendada a participação do pesquisador nos encontros terapêuticos do grupo. Em um dos encontros, o pesquisador pode convidá-los a participarem da pesquisa e explicar como se daria a mesma, sinalizando que os nomes dos colaboradores seriam mantidos em sigilo, assinariam o TCLE, e que por se tratar de uma pesquisa quanti-qualitativa, seria realizada uma entrevista e posterior aplicação de instrumentos.

Para coleta dos dados foi utilizado um Questionário sociodemográfico, criado pelos próprios pesquisadores com dados referentes à idade, profissão, escolaridade, estado civil, religião, cor e renda mensal, e as seguintes escalas validadas no Brasil:

- Escala de Satisfação de Vida (ESV) – escala validada no Brasil de autorrelato composta de 5 itens que avaliam o nível de satisfação dos sujeitos com suas condições de vida. A chave de respostas é uma escala Likert de 1 a 7, cujas respostas variam de “discordo plenamente” até “concordo plenamente”. Para conhecer o nível de satisfação de vida da pessoa que respondeu ao questionário, devem-se somar todos os itens respondidos, que representa o escore bruto. Quanto mais alto o escore bruto, mais alta é a satisfação de vida do indivíduo (HUTZ; ZANON; BARDAGI, 2014).
- Escala de Afetos Positivos (AP) e Afetos Negativos (AN) – escala validada no Brasil de autorrelato composta de 10 itens que avaliam afetos positivos e 10 itens que avaliam afetos negativos, constituída de uma chave de respostas da escala Likert, indo de 1 “nem um pouco”, até 5 “extremamente”. Para conhecer o nível de AP e NA do indivíduo, devem-se somar todos os itens respondidos de cada escala específica. Quanto mais alto o percentil referente ao escore bruto, maior o AP e o AN do colaborador (ZANON; HUTZ, 2014);
- Escala de Autoestima de Rosenberg – escala validada no Brasil de autorrelato composta de 10 itens que avaliam autoestima, cuja chave de respostas é uma escala Likert de 1 sendo “discordo totalmente”, até 4 “concordo plenamente”. O escore bruto é obtido pela soma dos itens, e interpretado através de uma tabela de normas de acordo com idade e escolaridade (HUTZ; ZANON; VAZQUEZ, 2014).
- Escala de Autoeficácia Geral – escala validada no Brasil de autorrelato composta de 20 itens, divididos em itens positivos e negativos, cuja somatória resulta no escore bruto. Tem por objetivo mensurar quanto o indivíduo acredita em sua capacidade para alcançar os objetivos almejados (PACICO; FERRAZ; HUTZ, 2014);
- Teste para Avaliar Otimismo (LOT-R) – teste validado no Brasil de autorrelato no qual os participantes respondem 10 perguntas utilizando escala Likert, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo plenamente”. É composto de afirmativas sobre otimismo, pessimismo e itens-filtro. O escore bruto é obtido através da somatória dos itens positivos e negativos (BASTIANELLO; PACICO, 2014);
- Escala Esperança Cognitiva escala validada no Brasil composta por duas colu-

- nas subdivididas em duas escalas (desejo e expectativa), com escore calculado por meio de multiplicação dos valores indicados, a fim de fornecer o escore global de esperança (BASTIANELLO; PACICO, 2014);
- Escala Esperança Disposicional – escala validada no Brasil, composta de 12 perguntas, cuja chave de respostas é dada através da escala Likert, sendo 1 “totalmente falsa” e 5 “totalmente verdadeira”. O cálculo é feito utilizando itens específicos e ignorando os itens distratores (BASTIANELLO; PACICO, 2014).

## **PERFIL DOS COLABORADORES**

Apresenta-se o perfil sociodemográfico dos 8 colaboradores, mulheres e homens transexuais. Utilizou-se de pseudônimos para preservar suas identidades e o gênero com o qual se identificam, cujas características serão apresentadas a seguir.

A idade variou de 19 a 41 anos com média de 23 anos ( $\pm 8,73$ ). Dos 8 entrevistados, 4 estavam desempregados; 7 possuíam o Ensino Médio completo; 4 estavam solteiros. Em relação à religião, 2 disseram ser católicos, 2 espíritas, 2 evangélicos, 1 judia e 1 sem religião. No que tange à classe econômica (número de salários-mínimos), 4 transexuais afirmaram ter renda de 2 salários-mínimos, 2 afirmaram de 3 salários-mínimos, 1 relatou renda superior a 4 salários-mínimos e 1 não quis se manifestar sobre a questão econômica; por fim, dos 8 entrevistados, 7 se declararam branco e 1 se declarou pardo.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Ao analisar a classificação do nível de satisfação de vida, observou-se que 87,5% ( $n=7$ ) dos colaboradores estavam acima da média fornecida pelos autores do instrumento aplicado, e somente um colaborador estava abaixo da média do escore bruto. Esse colaborador em questão, relatou durante a entrevista que foi utilizada como base para o recorte qualitativo da pesquisa e que gerou o artigo: “Vivências de transexuais: similaridades e singularidades”, citado nas referências. Esse colaborador em questão estava sendo acompanhado por um médico psiquiatra, pois passava por um quadro depressivo devido à recente separação, o que possivelmente refletiu em sua análise sobre satisfação de vida. Lucas e Diener (2010) apontam que situações marcantes na vida de uma pessoa afetam diretamente sua percepção de mundo e de vida, o que poderia ter influenciado em suas respostas neste instrumento.

A satisfação com a vida abrange o processo de julgamento das condições de vida em geral, sendo que, tal processo de avaliação somente é viabilizado de acordo com o julgamento dos índices de satisfação com a vida realizado por meio de comparações das condições de vida ideais, estabelecidas pelo próprio indivíduo, e com suas reais condições de vida (PEREIRA; FREITAS; SOUSA, 2019). Dessa forma, é possível inferir que a maioria

dos indivíduos avaliados estavam com condições ideais de vida bem similares aos níveis de condições reais vivenciados por eles.

Em relação à análise do instrumento de afetos positivos (AP), observou-se que somente um colaborador estava abaixo da média do escore apontada pelos autores. Visto que, o mesmo colaborador, obteve um escore abaixo da média encontrada na escala de satisfação de vida, não seria surpresa um resultado também abaixo, quando analisada sua dimensão de afetos positivos. Pessoas com altos níveis de neuroticismo tendem a ver o mundo de forma mais ameaçadora e interpretar os fatos de forma mais pessimista, logo, seus afetos positivos seriam menores (LUCAS; DIENER, 2010).

Quando os índices de AP encontram-se altos, há uma tendência de que os indivíduos tenham um maior engajamento positivo com atividades e o contexto em que a pessoa está inserida, e se relacione com uma maior facilidade com sentimentos positivos; em contrapartida, quando esses índices encontram-se baixos, há uma forte propensão ao desânimo e à letargia, o que não foi potencialmente sentido durante a aplicação dos testes na maioria dos colaboradores, que se mostraram bastante entusiasmados para responder aos questionários.

Na escala de afetos negativos (AN) para homens, que possui médias diferentes da escala para mulheres e por isso são separadas pelo gênero, um único colaborador ficou com um escore acima da média fornecida pelos autores. Entretanto, nas demais escalas apresentadas, esse mesmo colaborador não obteve médias discrepantes. Como obteve alto índice tanto nos AP e nos AN, esse colaborador se encaixa ao que Zanon e Hutz (2014) chamam de *emotivos*, que são aqueles sujeitos que apresentam níveis mais elevados de neuroticismo e ruminação, diferente daqueles com baixos índices em ambos os afetos.

Na escala de afetos negativos (AN) para mulheres a mesma colaboradora com índices discrepantes aos demais colaboradores nas outras tabelas já mencionadas, também obteve um escore acima da média assinalada pelos autores. Índices altos de AN acarretam sentimentos desagradáveis como a raiva, medo, desprezo e nervosismo. Em compensação, as outras colaboradoras encontravam-se com índices baixos de AN, o que remete a ideia de serenidade e calma para vivenciar questões desagradáveis em suas vidas, como apontado por Pereira, Freitas e Sousa (2019).

Ao analisar os resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg, notou-se que somente um colaborador está abaixo da média de escore apontada pelos autores. Dois entrevistados ficaram na média, junto de outro levemente acima da média. Todos os outros colaboradores se mostraram acima da média.

Geralmente, altos escores de autoestima estão atrelados a humor positivo e eficácia elevada para dimensões importantes na vida da pessoa, o que sugere uma elevada saúde mental, habilidades sociais e um maior bem-estar. Já um índice baixo de autoestima costuma estar associado a humor negativo, incapacidade, depressão e ansiedade social, transtornos de cunho alimentar e até ideação suicida (HUTZ; ZANON; VAZQUEZ, 2014).

Indivíduos que apresentam uma visão positiva do *self* ou um autoconceito elevado, geralmente acreditam viverem em um mundo regido pelo respeito e pela valoração de si. Segundo Hutz, Zanon e Vazquez (2014), a alta autoestima surge também pelo reconhecimento positivo de outras pessoas consideradas importantes pelo sujeito, como pais e professores; a segurança e aceitação do meio social (fatores externos) irão influenciar diretamente no aumento do autoconceito.

Por estarem em um grupo voltado para transexuais e que experienciam muitas situações parecidas, possivelmente essa alta valoração de si estivesse atrelada ao *apoio social*, que pode ser caracterizado como o apoio percebido pelo indivíduo em momentos de dificuldade ou de desafios para que possa evoluir (BAPTISTA, 2017). Segundo o autor, esse apoio social poderia ser observado em um nível micro (relações amorosas, amigos, famílias, grupos sociais/comunitários), e que aqui poderia ser entendido como o grupo terapêutico no ambulatório em questão, e em um nível macro, como as políticas públicas cujos transexuais estão inseridos para serem atendidos pelo SUS.

De acordo com os resultados obtidos no Teste de Avaliação do Otimismo, dois colaboradores estavam abaixo da média do escore encontrada na amostra de normatização da escala. Verificou-se, então, que 75% (n=6) dos colaboradores analisados estavam na média ou acima da média encontrada por Bastianello e Pacico (2014).

O otimismo está proporcionalmente relacionado ao bem-estar psicológico e físico, à satisfação de vida em adultos, menor propensão a desenvolver depressão e ansiedade. Em contrapartida, quando o otimismo é baixo ou inexistente, esse colaborador tem grandes chances de apresentar quadros depressivos, posição passiva frente à vida, problemas de origens diversas, e quase nenhum comportamento de resiliência (BASTIANELLO; HUTZ, 2015). Nota-se, então, que a maioria dos colaboradores estava se sentindo bem fisicamente e psicologicamente naquele período de aplicação do instrumento. Isso poderia ser atribuído ao fato de que todos estavam fazendo uso de hormonização para adequação física, o que acarretaria um maior sentimento de congruência entre o físico e o psíquico, embora a hormonização não seja necessária em vários casos para que se sintam congruentes.

Sara Staats construiu em 1989 a *The Hope Index*, instrumento que avaliava a Esperança Cognitiva, e que poderia ser caracterizada como a interação entre desejos e expectativas. Dentro dessa escala, a autora ainda apontou para a existência de duas outras dimensões da esperança: *autocentrada* e *altruista*. A primeira se refere a objetivos e desejos relacionados ao próprio sujeito, enquanto a segunda é relacionada a pessoas e fatores externos a ela, como família, amigos, a paz no mundo, entre outros (HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015).

Observa-se que dentre os oito transexuais que responderam ao instrumento Escala de Esperança Disposicional, somente um colaborador estava abaixo da média do escore encontrados pelos autores Pacico e Bastianello (2014). Isso significa que 87,5% (n=7) dos entrevistados estavam acima ou bem acima da média apontada. Indica, então, que a

maioria dos colaboradores conseguiam pensar em rotas (estratégias) para suas vidas e em meios para concretizá-las, tornando-se, assim, sujeitos esperançosos.

Assim, como foi sinalizado por Pacico e Bastianello (2014), acerca da diferença de resultados encontrados em relação ao gênero nos escores de esperança cognitiva autocentrada em adultos, nesta pesquisa, também serão feitas as análises de forma separada.

Em relação à Escala de Esperança Cognitiva – Autocentrada em Mulheres, percebeu-se que somente um colaborador estava abaixo da média. Esse colaborador, como relatado em resultados supracitados, sinalizou estar passando por depressão durante o período de aplicação dos instrumentos. Dessa forma, por se tratar de uma esperança voltada para si e que está atrelada à forma como a pessoa vê seu futuro, seria muito provável que o escore de esperança cognitiva estivesse baixo. Esse resultado corrobora com os escritos de Cohen, Costa e Ambiel (2019) ao sinalizarem que à medida que há mais esperança há menos presença de sintomas depressivos, visto que a primeira ajuda a atenuar a outra.

Na Escala de Esperança Cognitiva – Autocentrada em Homens, um único colaborador esteve abaixo da média. Em ambas as escalas, 75% (n=3) dos colaboradores estavam acima da média encontrada. Tais resultados demonstram que a maioria dos colaboradores se mostravam esperançosos com si próprios e com planos para o futuro.

Diferentemente da esperança autocentrada, que estaria ligada mais ao próprio sujeito, a esperança altruísta, que é a virtude avaliada na Escala de Esperança Cognitiva (Altruísta), está mais voltada para o meio externo, seja com pessoas ou questões realmente ambientais, como exemplo: acreditar na bondade do mundo, e de que as pessoas normalmente são felizes (HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015). Na análise dos resultados da referida escala, todos os colaboradores tiveram escores altos, o que evidencia uma esperança altruísta acima da média pontuada pelos autores do instrumento. Tais resultados poderiam estar associados ao fato de os colaboradores sentirem apoio no grupo de psicoterapia em que estavam inseridos, e que se sentiam reconhecidos e atendidos, pelo menos em parte, em suas necessidades físicas e psicológicas dentro do ambulatório.

Por fim, serão analisados os resultados referentes ao instrumento para avaliar Autoeficácia Geral, que também é dividido por gênero. O intuito desse instrumento é mensurar o quanto o sujeito acredita em sua própria potencialidade para perseguir seus objetivos e buscar resultados por ele desejados. Notou-se que os resultados obtidos entre homens e mulheres transsexuais não foram discrepantes. Todos os colaboradores estavam na média ou acima da média em relação aos resultados encontrados pelos autores na normatização do instrumento.

Dessa forma, um indivíduo que é frequentemente exitoso ao atingir suas metas, tem sua autoeficácia fortificada. No entanto, o indivíduo que apresenta resultados negativos torna-se enfraquecido, logo, sua autoeficácia é também reduzida (PACICO; FERRAZ; HUTZ, 2014).

Considerando os resultados obtidos no instrumento de autoeficácia, avalia-se que esses sujeitos transexuais se sentem, em sua maioria, autoconfiantes, possuem iniciativa e empenham o esforço necessário para driblar as adversidades e conseguirem seus objetivos. As dificuldades enfrentadas são interpretadas como desafios e vivências novas se tornam estimulantes. Ao passo que, indivíduos que possuem índices baixos na autoeficácia tendem a desistir rapidamente e fracassar na execução de meios para atingir suas metas. Geralmente, sentem-se mais desemparados e incapazes de controlar as situações inesperadas. Por se julgarem inaptos em resolver pendências, acabam não persistindo em novas soluções, pois o resultado, de acordo com sua concepção, será o mesmo: fracasso (PACICO; FERRAZ; HUTZ, 2014).

## **CONCLUSÃO**

Verificou-se que a maioria dos sujeitos transexuais que respondeu às escalas, estava na média ou acima da média nos atributos investigados, em comparação aos sujeitos utilizados para normatização das tabelas. A exceção seria uma mulher trans que, em decorrência de uma recente separação, vem enfrentando um quadro depressivo e sintomas de ansiedade, o que corrobora com a literatura sobre seus resultados abaixo do esperado nos instrumentos aplicados. Esse acontecimento marcante influenciaria na tomada de decisão em suas respostas, fazendo com que grande parte de seus escores e percentis tenham sido divergentes em relação aos demais colaboradores.

Evidenciou-se através dos escores elevados obtidos nas escalas de Satisfação de Vida, Escala de Afetos Positivos e de Afetos Negativos, Escala de Autoestima de Rosenberg, Escala de Autoeficácia Geral, Teste para Avaliar o Otimismo, Escala de Esperança Cognitiva e Escala de Esperança Disposicional, que os fenômenos psicológicos e aspectos virtuosos do ser humano, como autoestima, esperança, otimismo, autoeficácia, dentre outros, estavam presentes na vida de grande parte desses sujeitos.

Os colaboradores apresentaram diversos fatores virtuosos e saudáveis, mostrando-se em geral esperançosos, perseverantes e otimistas com suas vidas. Estes dados mostram-se significativos, já que muitas das pesquisas infelizmente focam em aspectos biologizantes, patológicos ou reducionistas da transexualidade, deixando de lado os aspectos positivos.

Há uma escassez da literatura, de estudos que relacionam os construtos de interesse com pessoas transexuais. Todavia, algumas limitações devem ser apontadas para estudos posteriores, que seria o número baixo de participantes na pesquisa, e a seleção dos participantes ter sido realizada em um ambulatório de saúde de travestis e transexuais, o que poderia resultar em um viés de seleção. Dessa forma, novas pesquisas com uma amostra maior de participantes devem ser realizadas, já que tal temática ainda carece de mais pesquisas específicas e uma maior atenção.

## REFERÊNCIAS

ABDO, Carmita; AFIF-ABDO, João; RAMADAM, Zacaria Borge Ali. **Sexualidade humana e seus transtornos**. [S.l: s.n.], 2014.

AMARAL, Daniela Murta. 2011. **Os desafios da despatologização da transexualidade: Reflexões sobre a assistência a transexuais no Brasil**. Tese de Doutorado em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

AMATUZZI, Mauro Martins. (2003). Pesquisa fenomenológica em Psicologia. In: BRUNS, Maria A. Toledo; HOLANDA, A. F. (orgs.), **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p. 17-25.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-IV**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: ARTMED, 2002, 4a. ed.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-V**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: ARTMED, 2014, 1a. ed.

ARÁN, Márcia. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 49-63, Jun. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982006000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982006000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 Mai. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982006000100004>.

BAPTISTA, Gustavo Tassis. **Bem-estar de pessoas transsexuais: a contribuição da psicologia positiva**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

BASTIANELLO, Micheline Roat; HUTZ, Claudio Simon. Do Otimismo Explicativo ao Disposicional: a Perspectiva da Psicologia Positiva. **Psico-USF**, Itatiba , v. 20, n. 2, p. 237-247, Ago. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712015000200237&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000200237&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 Mai 2021. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200205>.

BASTIANELLO, Micheline Roat; PACICO, Juliana Cerentini. Otimismo. In: HUTZ, Claudio Simon (Ed.), **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 95-100.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo. **Sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CARVER, Charles S., SCHEIER, Michael F., SEGERSTROM, Suzanne C. Optimism. **Clinical Psychology Review**, v.30, p. 879-889. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4161121/>. Acesso em 03 mai. 2021. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006

CASTEL, Pierri-Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do ‘fenômeno transexual’ (1910-1995). **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Associação Nacional de História ANPUH, v. 21, nº 41, p. 77-11, 2001.

CECCARELLI, Paulo. R. **Transexualismo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

COHEN, Emilly Barbosa; COSTA, Ariela Raissa Lima; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Relação entre Sintomas Depressivos e Esperança Cognitiva em Universitários. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 3-14, dez. 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-50272019000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000200002&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 05 maio 2021. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i2.2678>

ELIAS, Valéria de Araújo. Para além do que se vê: das transexualidades às singularidades na busca pela alteração corporal. 2007. 298 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97697>>.

GASPODINI, Ícaro B.; FALCKE, D. Diversidade sexual e de gênero na prática clínica em psicologia. IN: GORAYEB, R., MIYAZAKI, Maria C.; TEODORO, M. (Orgs.). **PROPSICO - Programa De Atualização Em Psicologia Clínica E Da Saúde**. Porto Alegre: Artmed Panamericana, 2018. p. 83-110.

HUTZ, Cláudio. S.; BANDEIRA, Denise R.; TRENTINI, Clarissa M. **Psicométria**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

HUTZ, Claudio S.; ZANON, Cristian; BARDAGI, Marucia P. (2014). Satisfação de vida. Avaliação em psicologia positiva. In: HUTZ, Claudio Simon (Ed.), **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 42-47.

HUTZ, Claudio S., ZANON, Cristian; VAZQUEZ, Ana C. Souza. (2014). Escala de autoestima de Rosenberg. In: HUTZ, Claudio Simon (Ed.), **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 85-94.

JESUS, Jaqueline G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: Sertão, 2012.

LUCAS, R. E.; DIENER, E. Personality and subjective well-being. IN: JHON, O. P.; ROBINS; R. W.; PERVIN; L. A. (Orgs), **Handbook of personality**. New York: The Guilford Press, 2010. p. 795-814.

PACICO, Juliana C.; BASTIANELLO, Micheline R. Instrumentos para avaliação da esperança: escala de esperança disposicional e escala de esperança cognitiva. In: HUTZ, Claudio Simon (Ed.), **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 101-110.

PACICO, Juliana C., FERRAZ, S. B.; HUTZ, Claudio S. (2014). Autoeficácia – yes, we can!. In: C. S. Hutz (Eds.), **Avaliação em psicologia positiva**. In: HUTZ, Claudio Simon (Ed.), **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 111-119.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Sílvia Helena. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 9-20, Abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 Mai 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100002>

PEREIRA, A. S., FREITAS, C. P. P. DE., & SOUSA, D. A. Psicologia positiva e clínica psicológica. IN: GORAYEB, R., MIYAZAKI, Maria C.; TEODORO, M. (Orgs.). **PROPSICO - Programa De Atualização Em Psicologia Clínica E Da Saúde**: Ciclo 3. Porto Alegre: Artmed Panamericana, 2019. p. 113-167.

PINTO, Maria Jaqueline C.; BRUNS, Maria Alves T.; ZERBINATI, Jôao. P. Atenção à saúde da pessoa trans: compreendendo vivências e construindo o cuidado. IN: GORAYEB, R., MIYAZAKI, Maria C.; TEODORO, M. (Orgs.). **PROPSICO - Programa De Atualização Em Psicologia Clínica E Da Saúde**. Porto Alegre: Artmed Panamericana, 2020. p. 73-104.

PORCHAT, Patricia. (2014). **Psicanálise e transexualismo: desconstruindo gêneros e patologias com Judith Butler**. Curitiba: Juruá, 2014.

SELIGMAN, Martin E. P. **Felicidade Autêntica**. Rio de Janeiro: Ponto de Leitura, 2010.

SIMÃO, Guilherme F; PINTO, Maria J. C. Vivências de transexuais: Similaridades e singularidades. IN: SOUZA-LEITE, C. R. V.; BRUNS, Maria. A. de T. (Orgs.). **Gênero e Sexualidade: entrelaçamentos educacionais e suas diversidades culturais**. Curitiba: CRV, 2019. p. 119-144. doi: 10.24824/9788544427347.

SOARES AGRELI, Milene; ALVES DE TOLEDO BRUNS, María. Dialogando con estudios acerca de las vivencias afectivo-sexuales de las parejas de transexuales. **liber.**, Lima, v. 18, n. 2, p. 125-129, jul. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272012000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272012000200003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 3 de Mai 2021.

ZANON, Cristian; DELLAZZANA-ZANON, Leticia L.; HUTZ, Claudio S. Afetos positivos e negativos: definições, avaliações e suas implicações para intervenções. In: HUTZ, Claudio Simon (Org.). **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p.49-61.

ZANON, Cristian; HUTZ, Cláudio S. Escala de afetos positivos e afetos negativos (PANAS). IN: HUTZ, Claudio Simon (Org.). **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 63-67.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**EZEQUIEL MARTINS FERREIRA** - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Goiânia, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Adolescência 66, 72, 102, 104  
Antifeminismo 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184  
Aprendizagem 41, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 63, 64, 65, 67, 71, 73, 79, 80, 81, 83, 85, 90, 113, 119, 122, 125, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 149  
Autoestima 49, 51, 64, 80, 169, 185, 187, 190, 192, 194, 195, 197, 199

### B

- Baralho do sono 61, 62, 68, 69, 70, 71

### C

- Captura 33, 150, 157, 158  
Cidadania 74, 82, 84, 116, 139, 140, 145, 148, 161, 162, 171, 173  
Conceituação 102, 103, 107, 112  
Conflito 36, 43, 51, 112, 115, 135  
Convívio 29, 75, 83, 115, 116, 141  
Crianças 33, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 80, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 116, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140  
Críticas ao feminismo 174, 177

### D

- Democracia 115, 118, 161, 167, 171  
Depressão 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 64, 190, 194, 195, 196  
Desafios do movimento feminista 174, 177  
Desenvolvimento infantil 61, 64, 70, 71, 127, 128  
Destreza motora 86, 87, 98, 101

### E

- Economía solidária 161  
Édipo 14, 18  
Educação 12, 13, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 101, 102, 113, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 172, 176, 184, 185, 201  
Educação nos presídios 40

- Educação parental 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135  
Ensino 27, 41, 45, 46, 47, 61, 69, 70, 71, 76, 81, 83, 85, 115, 117, 120, 121, 122, 130, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 193, 201  
Escola 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 61, 69, 70, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 90, 113, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 156  
Escrita acadêmica 1, 11, 12  
Escuta clínica 40, 45, 47  
Estimulação 45, 123, 131, 132, 133, 134  
Estranho 8, 14, 20, 25, 26

## **H**

- Histórico 7, 38, 85, 102, 112, 140, 153, 158, 162, 176, 180, 184

## **I**

- Implicação 1, 3, 5, 6, 7, 11, 13, 142  
Infância 64, 65, 70, 72, 87, 113, 125, 126, 134

## **L**

- Leitura e escrita 48, 49, 50, 52  
Linguagem infantil 86, 125, 134  
Loucura 18, 58, 59, 60

## **M**

- Maternidade 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 177  
Modelo integrado 123, 126, 134, 135  
Mulher 23, 27, 50, 124, 130, 132, 135, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 187, 197

## **N**

- Narrativas de histórias 48

## **O**

- Otimismo 185, 187, 189, 190, 191, 192, 195, 197, 198

## **P**

- Pelbart 58, 59, 60  
Periferias 74, 75, 76, 77  
Pesquisa participante 1  
Pessoas com deficiência 74, 75, 78, 79, 82, 83, 84, 85  
Práticas educativas 123, 126, 132, 138, 142, 147

Profissionalização 74, 75, 78, 81, 82, 83  
Protagonismo feminino 161, 162, 171, 172  
Psicanálise 16, 27, 28, 35, 38, 39, 40, 44, 47, 48, 57, 200, 201  
Psicologia educacional 137  
Psicologia positiva 185, 187, 189, 190, 198, 199, 200  
Psicopedagogia 48, 57, 201  
Psicose 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 35

## R

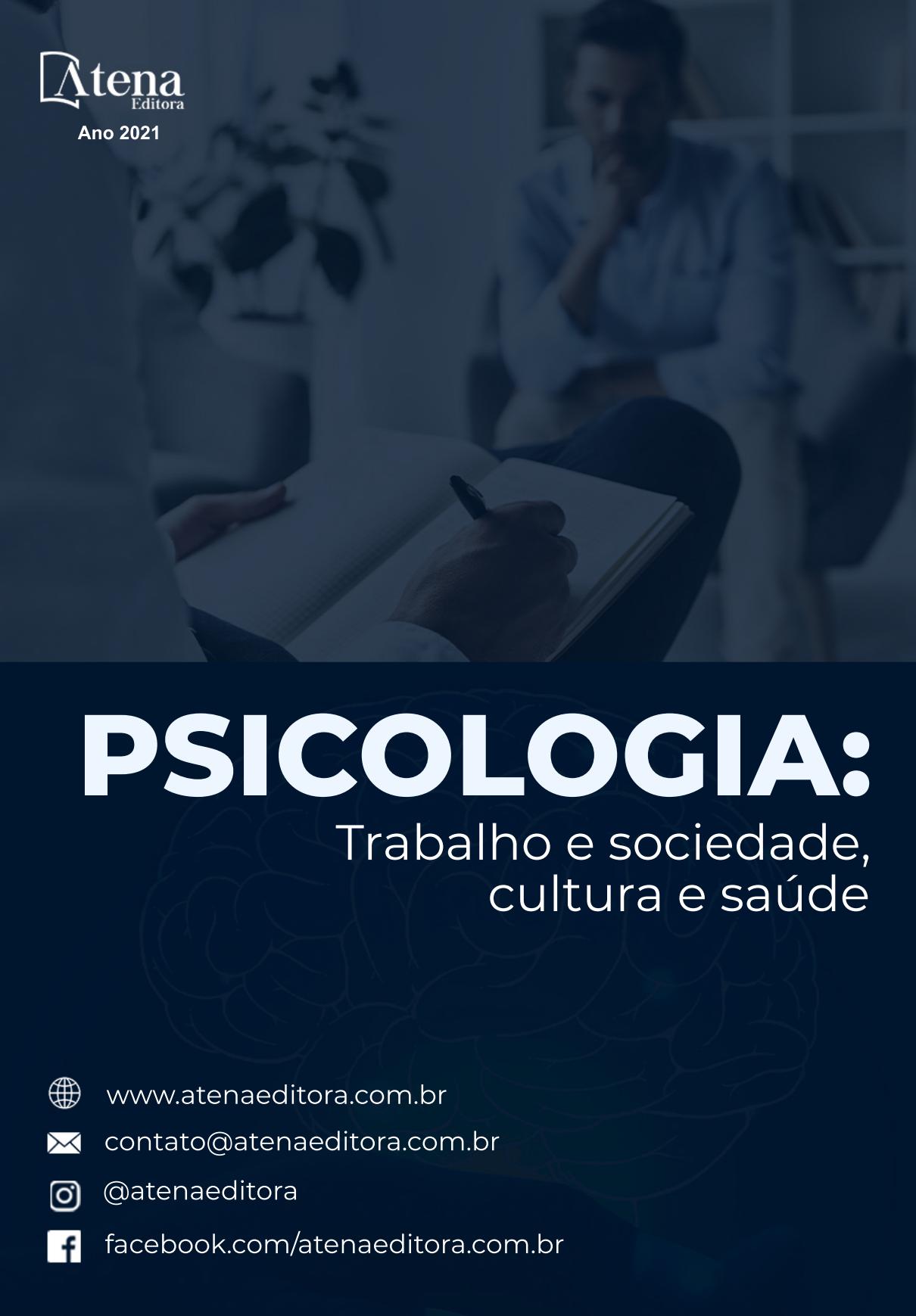
Recurso psicoeducativo 61, 62, 68, 71  
Relacionamento 45, 88, 119, 123, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139

## S

Sociedade 16, 19, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 45, 47, 58, 59, 60, 62, 64, 72, 73, 77, 82, 83, 84, 85, 115, 116, 118, 121, 122, 137, 138, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 165, 167, 168, 169, 171, 175, 179, 180, 182, 183, 187

## T

TD AH 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113  
Trabalho 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 23, 24, 26, 36, 37, 38, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 61, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 81, 83, 84, 85, 96, 102, 104, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 126, 133, 139, 140, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 190  
Transexualidade 185, 186, 187, 188, 197, 198  
Transtorno do espectro do autismo 86, 87, 90



# PSICOLOGIA:

## Trabalho e sociedade, cultura e saúde

🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

👤 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

👤 [facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# PSICOLOGIA:

Trabalho e sociedade,  
cultura e saúde

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

 [facebook.com/atenaeditora.com.br](https://facebook.com/atenaeditora.com.br)