

PSICOLOGIA: OLHARES NA CONTEMPORANEIDADE

Adriana Leonidas de Oliveira
Paulo Francisco de Castro
Organizadores



Claudia Regina De Freitas

DEBORA INACIA RIBEIRO

PAULO ROBERTO GRANGEIRO RODRIGUES

Angelo Carmichael

FERNANDA CARDOSO FRAGA TORRESICA

Adriana Regina Carmichael

RIGGS DE TOLDO SOLDA

Marcelo

ANA CRISTINA ARAUJO

ADRIANA LEONIDAS DE OLIVEIRA

Atividade
Atividade
Atividade

PAULO FRANCISCO DE CASTRO

FERNANDA CARDOSO FRAGA TORRESICA

Marcelo

PSICO

Ψ



Adriana Leonidas de Oliveira

Paulo Francisco de Castro

Organizadores

**PSICOLOGIA: OLHARES NA
CONTEMPORANEIDADE**



Taubaté – SP | 2020

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa;

Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa;

Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi: Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco;

Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Me. Silvia Regina Ferreira Pompeo Araújo;

Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa Dra. Cristiane Aparecida de Assis Claro;

Área de Biociências Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira;

Área de Exatas: Prof. Me. Alex Thaumaturgo Dias;

Área de Humanas: Prof. Dr. Moacir José dos Santos.

Equipe Técnica

Núcleo de Design Gráfico – NDG UNITAU

Coordenação: Alessandro Squarcini

Projeto Gráfico

Capa: Felipe de Souza Andrade Martins

Editoração: Eduardo da Silva Oliveira

Fotos: Eduardo Ferreira e Evelyn Leite

Impressão: eletrônica (E-book)

Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI Universidade de Taubaté

P974 Psicologia : olhares na contemporaneidade [recurso eletrônico] / organizado por Adriana Leônidas de Oliveira , Paulo Francisco de Castro. Dados eletrônicos. – Taubaté : EdUnitau, 2020. (Série Olhares, v. 4).

Formato: PDF

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-86914-35-1 (on-line)

1. Psicologia. 2. Terapia online. 3. Ludoterapia. 4. Psicologia educacional. I. Oliveira, Adriana Leônidas de (org.). II. Castro, Paulo Francisco de (org.). III. Título.

CDD – 150

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Índice para Catálogo sistemático

Psicologia – 150

Terapia online – 616.8914

Ludoterapia – 618.928914

Psicologia educacional – 370.15

Copyright © by Editora da UNITAU, 2020

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

Comissão Editorial Psicologia: Olhares na contemporaneidade

Adriana Leonidas de Oliveira

Armando Rocha Junior

Fabio Donini Conti

Helena Rinaldi Rosa

Hilda Rosa Capelão Avoglia

Luis Sérgio Sardinha

Maria Lucia Marques

Marilza Terezinha Soares de Souza

Paulo Francisco de Castro

Quésia Postigo Kamimura

Sonia Maria da Silva

**OS TEXTOS DOS CAPÍTULOS, SEUS POSICIONAMENTOS
TEÓRICOS, SUAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS, ALÉM DO
PROCESSO DE FORMATAÇÃO E A CONSTRUÇÃO GERAL SÃO
DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PARTE I - PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE NA CONTEMPORANEIDADE	8
A IMPORTÂNCIA DO TRATAMENTO PSICOLÓGICO EM CASO DE ABUSO SEXUAL NA INFÂNCIA, SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE PSICÓLOGOS	9
A SOLIDÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O AUTOCONHECIMENTO: UMA PERSPECTIVA HUMANISTA-EXISTENCIAL	31
ADOLESCÊNCIA E INTERNET: DESCRIÇÃO SOBRE USO DA INTERNET EM UM GRUPO DE ADOLESCENTES	49
AS QUESTÕES DO ABUSO PSICOLÓGICO NA INFÂNCIA: CONSEQUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DAS CRIANÇAS	69
COMPAIXÃO, SATISFAÇÃO E FADIGA: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ESTAGIÁRIOS DA ÁREA DA SAÚDE	81
DEPRESSÃO PÓS-PARTO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MEIOS UTILIZADOS PARA A SUPERAÇÃO	96
ENFRENTAMENTO E RESILIÊNCIA EM PACIENTES ONCOLÓGICOS SUBMETIDOS AO TRATAMENTO QUIMIOTERÁPICO	108
ESTUDO SOBRE A POSSIBILIDADE DE SIGNIFICAR A VIDA ENQUANTO SER-PARA- A-MORTE.....	126
ESTUDOS COM fNIRS NA BUSCA POR EXPLICAÇÕES NEUROBIOLÓGICAS DO TRANSTORNO DEPRESSIVO MAIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA	145
FAMÍLIA SAUDÁVEL E PATOLÓGICA: CARACTERÍSTICAS, TIPOS E EXEMPLOS.	171
O IMPACTO DA TECNOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE DO JOVEM ADULTO SOB A PERSPECTIVA PSICODINÂMICA	181
O LADO SAUDÁVEL E O LADO PATOLÓGICO DO SER HUMANO NAS CRISES E CATÁSTROFES: O CORONAVÍRUS	207
O LAR DIVIDIDO: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE OS EFEITOS DO DIVÓRCIO NOS FILHOS	215
O VÍNCULO MÃE-BEBÊ NA DEPRESSÃO PÓS-PARTO: UM OLHAR DA PSICOLOGIA ANALÍTICA	238
PETER PAN: O MENINO QUE ESCOLHEU NÃO CRESCER	258
RESILIÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS E AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DE JOVENS INGRESSANTES	279
SAÚDE MENTAL DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE E COVID-19: REVISÃO SISTEMÁTICA	301
SEMENTE DO MAL: A PSICOPATIA INFANTIL SOB A ÓTICA PSICANALÍTICA	317
SEXUALIDADE E AUTOESTIMA FEMININA.....	335

PARTE II - PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE	352
INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA: PRINCIPAIS DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.....	353
MERITOCRACIA E FRACASSO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE UMA COORDENADORA DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UMA DIRETORA DE UMA ESCOLA PRIVADA	370
O ALUNO UNIVERSITÁRIO COMO PROTAGONISTA DO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.....	388
PARTE III - PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE	405
CLIMA ORGANIZACIONAL E SATISFAÇÃO NO TRABALHO: ESTUDO DE CASO EM UMA MECÂNICA NA CIDADE DE TAUBATÉ	406
RODA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA AUTOPERCEPÇÃO E AUTOMONITORAMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS	425
TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE JOVENS RECÉM-FORMADOS INSERIDOS EM DIFERENTES ÁREAS DA PSICOLOGIA	445
PARTE IV - PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE.	472
BELEZA FEMININA: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE.....	473
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ADULTOS: UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	495
<i>PARKOUR</i> BELLENIANO : UMA ANÁLISE DA CATEGORIA SENTIDO	512
REFLEXÕES SOBRE O LUGAR SOCIAL DA PESSOA ADULTA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	536
REVISÃO DE ESTUDOS DA PSICOLOGIA SOBRE A MÚSICA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL.....	556
TEORIA DO PROSPECTO: UMA AVALIAÇÃO DE SUAS LACUNAS QUANTO À ANTECIPAÇÃO DE ARREPENDIMENTO E DE DECEPÇÃO.....	574
ORGANIZADORES.....	590
AUTORES	591

APRESENTAÇÃO

É com imenso orgulho que apresentamos o quarto livro da série “Olhares”. Nesta edição, mantivemos e reforçamos uma das características mais marcantes da Psicologia enquanto ciência e profissão, que é a diversidade. Entretanto, aliamos a essa característica um aspecto que nos traz demandas atuais e emergentes à nossa pesquisa e atuação: a contemporaneidade.

A psicologia na sociedade contemporânea reforça seu compromisso como um importante instrumento de leitura e transformação social, desafiando-nos a desvendar os significados das relações que construímos com nós mesmos, com nossa família, nosso trabalho, com a educação e com a sociedade como um todo.

Ao longo de quatro seções, diferentes aspectos do fazer psicológico são apresentados em textos embasados em pesquisas e intervenções.

A primeira parte, “Psicologia Clínica e da Saúde na Contemporaneidade”, é composta por dezenove capítulos que trazem temas como a violência, a solidão, tecnologia, depressão, resiliência, dentre outros tão necessários e importantes na atualidade.

Na parte seguinte, intitulada “Psicologia Escolar e Educacional na Contemporaneidade”, articula três capítulos que discutem temas centrais desse contexto: a inclusão, a meritocracia e o fracasso escola e o protagonismo do estudante universitário.

A terceira parte, denominada de “Psicologia Organizacional na Contemporaneidade”, agrega três textos sobre as temáticas clima organizacional e satisfação no trabalho, competências sociais e transição universidade-mercado de trabalho, revelando importantes atuações do psicólogo no contexto da gestão.

Na parte de número quatro, com o tema “Psicologia Social e Comunitária na Contemporaneidade”, seis capítulos são apresentados, com temas que trazem reflexões instigantes sobre temas sociais atuais, tais como a beleza feminina e a constituição identitária de jovens, a deficiência intelectual, o esporte e a música na sociedade.

Desejamos que os textos aqui publicados, fruto da união de esforços de alunos e professores do Departamento de Psicologia, além de convidados, possam contribuir para o conhecimento psicológico nas mais diversas áreas de atuação e nos fortaleçam para enfrentar os desafios que nos são apresentados. Além disso, também desejamos que sirvam como incentivo para novas contribuições futuras, possibilitando, sempre, novos olhares, sobre nossa realidade em constante transformação.

Adriana Leonidas de Oliveira e Paulo Francisco de Castro

**PARTE I - PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE NA
CONTEMPORANEIDADE**

A IMPORTÂNCIA DO TRATAMENTO PSICOLÓGICO EM CASO DE ABUSO SEXUAL NA INFÂNCIA, SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE PSICÓLOGOS

Lívia Beviláqua Costa Ribeiro

Paulo Francisco de Castro

REVISÃO DE LITERATURA

O desenvolvimento humano é como um processo de transformação que sempre engloba ciclos com começo, meio e fim, mas esses ciclos permanecerão até o fim da vida. O desenvolvimento infantil faz parte dessas constantes mudanças e são caracterizadas para além das diferentes fases que a criança passa na aprendizagem e no amadurecimento, se abordará aqui sobre os processos referentes aos desenvolvimentos físicos, cognitivos e psicossociais, entendendo que a infância é um conjunto de variáveis que engloba todos os âmbitos da vida humana que se decorrem em determinado período. Com isso, pode-se compreender que a infância é constituída também pelos seus diferentes períodos ou fases, aqui serão ditas as fases que se iniciam desde o nascimento ou primórdios, segunda infância, até a terceira infância (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Durante esse período existe uma latência total ou parcial que faz-se erguer na criança forças anímicas que mais tarde a impedem de lembrar da sexualidade da qual esteve exposta, sendo um empecilho no caminho das pulsões sexuais que busca satisfazer os desejos, dificultando seu curso, os empecilhos podem ser vistos como sentimento de vergonha, as exigências estéticas ideais e morais, estas são representações um pouco mais polidas e profundas da cultura e da sociedade (FREUD, 1905/1972).

De acordo com a psicanálise, o trauma é visto como uma circunstância que ocorreu na vida do indivíduo que provocou um sofrimento psíquico tamanho que, ao ser medido pela sua intensidade e pela incapacidade deste de reagir a ele de forma adequada, pode causar-lhe transtornos ou efeitos patogênicos duradouros na sua organização psíquica. Em outras palavras, pode-se dizer que trauma é caracterizado por uma quantidade excessiva de excitações acima do que a pessoa poderia tolerar ou suportar, de modo que se torna incapaz de dominá-la e elaborá-la psiquicamente (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988).

Entretanto, o acontecimento traumático não advém apenas de fatos, mas são carregados de fantasias, que são de fundamental importância para compreender o trauma, onde se originou e principalmente o que sucederá posterior a ele. Pode-se notar que após o trauma, muitas vezes,

é gerado fortes traços de compulsões que levam o indivíduo a repetir o evento traumático, por não conseguir registrar em seu agrupamento de memória aquilo que acaba por repetir-se, isso é observado, essencialmente, no caso de crianças em que a mente é tomada pelo trauma advindo do abuso sexual. Por isso a necessidade de dar importância às experiências infantis, pois com tempo são capazes de gerar profundas marcas e consequências no futuro (OLIVEIRA; SEI, 2014).

Observando certas atitudes e falas de crianças e até mesmo de pessoas já na vida adulta, consegue-se chegar, de algum modo, nas experiências traumáticas vividas por ela no passado, seja num passado recente ou distante, pois esses traumas “afetam os padrões atuais de comportamento” dessa pessoa. Além do passado, essas experiências podem ser notadas ao ouvir da pessoa traumatizada o que ela espera de seu futuro, podendo mostrar medo e ansiedade, sendo que todas essas demonstrações, sejam do que ocorreu no passado ou que se espera de seu futuro, são baseados no seu banco de memórias, que conseqüentemente alteram a percepção sobre si. Apesar disso, por todas as memórias emocionais e traumáticas serem contínuas e dinâmicas, estas estão sempre alterando de percepção referente ao passado e ao futuro, o que se considera positivo no caso de ocorrência de acompanhamento e tratamento dos traumas (PERES; MERCANTE; NASELLO, 2005).

No entanto, o trauma, em especial o de abuso, é por vezes mal percebido pelas partes envolvidas, principalmente no caso das vítimas serem menores, e por isso acabam, muitas vezes, não buscando as medidas que são exigidas nessas situações. Os tipos de abuso contra crianças mais comuns e que são mais fáceis de detectarem são o abuso físico e de cunho sexual. Porém, até mesmos nesses casos de traumas que são mais fáceis de perceber, existe por parte da família e dos envolvidos certo complô que é velado ou até um silêncio obrigatório, para que não saia dali nenhuma informação que comprometa alguma das partes, isso ocorre principalmente quando o trauma é intrafamiliar, nessas situações os pais ou responsáveis pela criança tendem a assumir comportamentos mais hostis para com pessoas desconhecidas e profissionais que tentam de alguma forma investigar o que está ocorrendo nesse ambiente familiar, dificultando que ocorram qualquer relato ou parecer da família acerca do problema investigado ou não permitem que os profissionais entrevistem individualmente a criança (AMAZARRAY; KOLLER, 1998).

Para que seja possível abordar sobre o abuso sexual, é importante deixar claro sua definição e caracterização no âmbito jurídico. Segundo Trigueiros (2017), o estupro ou o abuso sexual perante a lei é visto como um “crime que atenta contra a liberdade sexual”, já que todo indivíduo tem o direito da liberdade de escolher com quem, onde e quando deseja se relacionar.

O autor alega que essa prática “é, em verdade, um constrangimento ilegal com uma finalidade específica, qual seja, a prática de um ato sexual”, isto é, o verbo “constranger” citado por ele anteriormente, transmite a noção de forçar algo a alguém, ou seja, fazer algo que seja contra sua vontade ou seu desejo, impedindo-a, assim, de ter liberdade de escolha. A Lei 12.015/2009 descreve que toda pessoa que “constrange alguém, mediante a violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou a permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” estará cometendo um crime contra liberdade, e, portanto será julgado por ele (TRIGUEIROS, 2017, p. 149).

O abuso gera muitas marcas e consequências futuras que são provocadas na vida dessas vítimas, e “estão mais relacionados a transtornos dissociativos” (ZAVASCHI et al., 2002, p. 191), como o transtorno de estresse pós-traumático (PTSD) e dificuldade nos relacionamentos sexuais, fobias, ideação paranóide e transtorno obsessivo-compulsivo, o transtorno de conversão é relacionado a vítimas que tiveram um longo histórico de abuso sexual na infância, dependendo da época em que o abuso ocorreu pode-se identificar consequências futuras de dificuldades na vida adulta com relacionamento conjugal e com os filhos, essas são algumas repercussões duradouras que são causadas na saúde mental das vítimas (ADED et al., 2006).

Para abordar mais em específico do abuso sexual ocorrido em crianças e caracterizá-los de forma mais ampla, é importante definir o abuso sexual na infância, primeiramente, conceituando os direitos da criança e do adolescente no âmbito jurídico. Para tanto, descreve-se abaixo as leis que se dispõem no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Referente às Disposições Preliminares, está previsto nas áreas relacionadas com a proteção do menor, constituído no Artigo 5º que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1998, p. 26). Em relação aos Direitos Fundamentais, com ênfase aos Direitos à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, está descrito no Artigo 17º que “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” Desse modo, defende que a criança tem seu direito a dignidade e ao respeito em todos os âmbitos de sua vida garantidos por lei (BRASIL, 1998, p. 28).

Referente às linhas de ação da política de atendimento a crianças e adolescentes disposto no Artigo 87º como prevê no tópico “III – serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e

opressão;” isto é, deve-se ter a disposição do menor todo e qualquer serviço que preserve sua integridade física e mental (BRASIL, 1998, p. 43).

Está previsto na lei do Artigo 98º que as medidas de proteção ao menor serão aplicadas sempre que seus direitos forem violados ou ameaçados, como descrito no tópico “II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;” (BRASIL, 1998, p. 49), como complemento, verifica-se que tais medidas são pertinentes também aos pais ou responsável do menor que colocam seu direito de proteção em risco, como descrito no Artigo 130º “Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum”, com isso está garantido por lei também a proteção da criança em qualquer situação que o coloque em risco (BRASIL, 1998, p. 59).

Quando “verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98º, as autoridades competentes poderão determinar”, segundo o Artigo 101º, as seguintes medidas: “II – orientação, apoio e acompanhamento temporários; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico em regime hospitalar ou ambulatorial;” (BRASIL, 1998, p. 49-50). O que demonstra a necessidade da vítima ser acompanhada por tratamento psicológico. Nota-se, portanto, que é dever dos responsáveis pela criança realizar esses encaminhamentos, como visto no Artigo 129 “III – encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;”, como também é dever de outros órgãos da rede pública de apoio garantir tais encaminhamentos (BRASIL, 1998, p. 58).

A Lei nº 13.431 de 4 de abril de 2017, no Título III, da Escuta Especializada e do Depoimento Especial, que segundo o Artigo 7º expõe que “Escuta especializada é o procedimento de entrevista sobre situação de violência com criança ou adolescente perante órgão da rede de proteção, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade” e o Artigo 8º que apresenta o “Depoimento especial é o procedimento de oitiva de criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante autoridade policial ou judiciária”, portanto é garantido no Artigo 9º que “a criança ou o adolescente será resguardado de qualquer contato, ainda que visual, com o suposto autor ou acusado, ou com outra pessoa que represente ameaça, coação ou constrangimento”, já no Artigo 10. Afirma-se que “a escuta especializada e o depoimento especial serão realizados em local apropriado e acolhedor, com infraestrutura e espaço físico que garantam a privacidade da criança ou do adolescente vítima ou testemunha de violência.” (BRASIL, 2017, online)

O Depoimento Especial ou Depoimento Sem Dano é uma Lei específica que garante os direitos da criança e do adolescente que foram vítimas de violência (BITU; MENDES, 2017).

Pode-se ver no Artigo 11º. que:

o depoimento especial reger-se-á por protocolos e, sempre que possível, será realizado uma única vez, em sede de produção antecipada de prova judicial, garantida a ampla defesa do investigado. § 1º O depoimento especial seguirá o rito cautelar de antecipação de prova: I - quando a criança ou o adolescente tiver menos de 7 (sete) anos; II - em caso de violência sexual. § 2º Não será admitida a tomada de novo depoimento especial, salvo quando justificada a sua imprescindibilidade pela autoridade competente e houver a concordância da vítima ou da testemunha, ou de seu representante legal (BRASIL, 2017, online).

Os profissionais que podem participar do sistema de escuta são: psicólogos, advogados, policiais, defensores público, Poder Jurídico e o Ministério Público, servindo como meio para realizar uma investigação mais excelente nos casos de crianças vítimas de violência sexual, o inquérito passa por três etapas, são elas: acolhimento inicial, depoimento e acompanhamento (BITU; MENDES, 2017).

O abuso sexual infantil é uma violência que ocorre normalmente de forma silenciosa, pois é desenvolvida por meio da relação de poder que o abusador exerce sob a vítima, usando da coação e/ou sedução para alcançar seus objetivos. Araújo (2002) ressalta ainda que esse crime é difícil de ser identificado fisicamente na criança, já que muitas vezes não existe uso de força por parte do abusador, pois a criança é coagida por ele pelo uso de ameaças e/ou convencimento. Informa ainda que o abuso sexual nem sempre acontece apenas com a penetração, pode ocorrer por diversas formas, como a exibição do órgão sem contato.

Segundo a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA - 2009), alguns estudos alertam sobre o quanto o abusador normalmente é alguém que mantém algum relacionamento, parentesco ou contato com a família da criança e que principalmente é visto pela criança como alguém de confiança, sendo assim, é mais fácil para o abusador encobrir o crime e manter a criança em silêncio por mais tempo por meio da persuasão que exerce sobre o menor.

Depois da Convenção de Direitos Humanos, em 1990, o Brasil passou formular mais políticas e medidas que confrontem esse tipo de violência (PAIXÃO; DESLANDES, 2011). “O Ministério da Justiça / Secretaria de Estado dos Direitos Humanos instituiu, em 2000, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes – PEEVSCA” (PAIXÃO; DESLANDES, 2011, p. 4190), visando com isso, garantir os direitos e defesa de

crianças e adolescentes e o Estatuto da Criança e do Adolescente foi quem viabilizou o atendimento a eles e hoje em dia todo o país já possui esse plano de enfrentamento.

Diante das questões teóricas expressas resumidamente, o objetivo do presente estudo centrou-se em identificar as características do tratamento psicológico em caso de abuso sexual na infância, segundo a percepção de psicólogos.

MÉTODO

Tipo de Pesquisa

Foi realizada uma pesquisa exploratória qualitativa, pois esta tem intuito de trazer uma explicação sobre o problema levantado pela pesquisa, deixando-o mais familiarizado a ele, a partir do aprimoramento das ideias expostas. Para isso, teve em vista realizar um delineamento em estudo de caso, para efetuar uma investigação em campo compreendendo e analisando os métodos de tratamentos correspondentes à área psicológica, reunindo casos identificados com tema aqui abordado, verificando como foram desenvolvidos e aplicados tais tratamentos e intervenções psicológicas utilizadas pelos profissionais de psicologia em crianças que sofreram abuso sexual ou tiveram seus direitos violados referindo-se à integridade física, moral e/ou psicológica do menor (GIL, 2002).

Participantes

Participaram dessa pesquisa uma amostra por conveniência e por acessibilidade com dez psicólogos advindos de instituições privadas, públicas e ONGs, que realizaram tratamento psicológico em crianças que passaram pelo trauma de abuso sexual, independente de sexo, idade, experiência, abordagem teórica ou outros componentes sociodemográficos.

Instrumento

Foi utilizado o instrumento de entrevista semidirigida que é visto como o conjunto de técnicas de investigação direcionadas a uma segunda ou mais pessoas com intuito de acolher dados informativos os suficiente para alcançar seu objetivo, podem ser feitas em um tempo acordado entre as duas ou mais partes (TAVARES, 2007). Já a entrevista para pesquisa é direcionada para obter dados pertinentes à pesquisa, exige do pesquisador realizar etapas de preparação para que consiga obtê-las de maneira enfática, umas dessas etapas são: efetuar um planejamento de qual objetivo deve ser alcançado, ter um conhecimento prévio do tema que será abordado, organizar um roteiro para seguir referente ao que será importante recolher na

entrevista, entre outras coisas (MARCONI; LAKATOS, 2003). Pretendeu-se a partir disso, gerar uma análise dos dados que foram coletados pela entrevista dos casos em que o trauma do abuso ocorreu no mesmo período ou logo depois que o menor passava ou veio a passar por acompanhamento psicológico.

Procedimento de Coleta de Dados

O procedimento aconteceu a partir da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em pesquisa da Unita, segundo parecer consubstanciado do CEP, Parecer 3.396.271, após aprovação do comitê, o próximo passo foi realizar a identificação dos dez psicólogos de instituições variadas, como públicas, privadas e ONGs, que fizeram algum tipo de tratamento psicológico para casos conforme abordado no problema da pesquisa, estes foram contatados e ao aceitarem contribuir com a pesquisa o passo seguinte foi o agendamento das entrevistas. No dia da entrevista foram entregues a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que cada um assinasse, estando cientes das condições ali expostas, a partir da autorização dos profissionais, as entrevistas foram gravadas para que seus relatos fossem o mais fidedigno possível.

Procedimento para Análise de Dados

O procedimento selecionado das unidades de análise disponíveis foi a análise de conteúdo não apriorística, utilizando a entrevista como instrumento de investigação para o problema levantado pela pesquisa. Aqui essa análise é categorizada como não apriorística, porque dependem totalmente do contexto de como a pesquisa irá responder o que inicialmente exige um intenso manejo de verificação do material teórico embasado, não deixando de atender aos objetivos da pesquisa (CAMPOS, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor organização da exposição dos dados, optou-se da seguinte maneira: inicialmente foram delimitados quadros que descrevem os participantes de cada instituição e suas informações sociodemográficas, a seguir os dados foram compilados por instituição para que fosse possível melhor compreensão da dinâmica de atendimentos em cada uma delas e, por fim, a indicação da síntese dos dados gerais.

Dados dos Participantes

No Quadro 1, serão apresentados os dados sociodemográficos de todos os participantes da pesquisa, sendo eles: sexo, idade, tempo de formação e tempo de experiência.

Quadro 1: Dados Sociodemográficos dos Participantes

Instituição	Participante	Sexo	Idade	Tempo de Formação	Tempo de Experiência
Instituição 1	P1	Feminino	25 anos	4 anos	2 anos e meio
Instituição 1	P2	Feminino	24 anos	2 anos	3 anos
Instituição 2	P3	Feminino	37 anos	14 anos	6 anos
Instituição 3	P4	Feminino	36 anos	14 anos	1 ano
Instituição 4	P5	Feminino	54 anos	30 anos	22 anos
Instituição 5	P6	Feminino	26 anos	5 anos	3 anos
Instituição 6	P7	Feminino	41 anos	18 anos	17 anos
Instituição 7	P8	Masculino	27 anos	5 anos	2 anos
Instituição 7	P9	Feminino	34 anos	11 anos	5 anos
Instituição 8	P10	Feminino	38 anos	5 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Observa-se, portanto, que a maioria dos participantes são mulheres entre 24 a 54 anos com formação que variam desde 2 anos a 30 anos e com experiência no tratamento de queixa de abuso sexual na infância, entre 2 anos e meio e 22 anos.

Já no Quadro 2, serão apresentados os dados de cada instituição que foram entrevistadas, sendo abordado sobre qual setor pertencem, cidade e estado.

Quadro 2: Dados das Instituições

Instituição	Setor	Cidade	Estado
Instituição 1	ONG	Taubaté	SP
Instituição 2	Público	Taubaté	SP
Instituição 3	Particular	Taubaté	SP
Instituição 4	Público	Pindamonhangaba	SP
Instituição 5	ONG	Pindamonhangaba	SP
Instituição 6	ONG	Curitiba	PR
Instituição 7	Público	Taubaté	SP
Instituição 8	Público	Taubaté	SP

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Pode-se notar que a maioria das instituições são públicas ou são ONGs do terceiro setor, 5 instituições são da cidade de Taubaté, São Paulo, 2 de Pindamonhangaba, São Paulo e uma de Curitiba, Paraná.

Dados sobre o Atendimento por Instituição

Optou-se por agrupar as informações sobre os atendimentos por instituição, uma vez que cada uma delas possui um conjunto de protocolos e ações específicas. Dessa forma, a seguir serão apresentados os dados das oito instituições das quais os psicólogos entrevistados fazem parte.

Quadro 3: informação sobre os atendimentos que ocorrem na Instituição 1

Procedimento	Vem encaminhado. Os responsáveis preenchem a ficha da criança e dependendo da necessidade passa por atendimento psicológico.
Estratégia com responsáveis	Ouve e orienta
Técnicas com crianças	Acolhe, lúdico, conversa e psicoeducação
Psicodiagnóstico	Não realiza
Psicoterapia	Não realiza
Evolução do quadro	Percebe
Papel do psicólogo	Fundamental importância

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas colhidas com as psicólogas da Instituição 1

Conforme é possível observar no Quadro 3, a partir dos dados das entrevistas de P1 e P2, tem-se que o procedimento da instituição 1 inicia-se por meio de encaminhamento, os pais preenchem uma ficha e o atendimento ocorre a partir das necessidades observadas. A estratégia utilizada pauta-se na escuta e orientação por meio de técnicas lúdicas, de acolhimento e psicoeducação. Nesta instituição não são realizados processos de psicodiagnóstico ou psicoterapia. Segundo as entrevistadas é perceptível a evolução do caso e destacam a importância do papel do psicólogo.

Quadro 4: informação sobre os atendimentos que ocorrem na Instituição 2

Procedimento	Vem encaminhado. Ouve os responsáveis e a criança entra no grupo de terapia, dependendo da necessidade vai para o atendimento individual.
Estratégia com responsáveis	Ouve e orienta
Técnicas com crianças	Acolhe, lúdico, conversa e psicoeducação
Psicodiagnóstico	Avaliativo interventivo, dá devolutiva, utiliza de jogos, desenhos rotativos e escuta. (não usa teste)
Psicoterapia	Realiza grupal e individual
Evolução do quadro	Percebe
Papel do psicólogo	Fundamental importância

Fonte: Dados obtidos a partir da entrevista colhida com a psicóloga da Instituição 2

Conforme é possível observar no Quadro 4, a partir dos dados da entrevista de P3, tem-se que o procedimento da instituição 2 inicia-se por meio de encaminhamento, a criança passa por atendimento grupal, e o atendimento individual ocorre somente a partir das necessidades observadas. A estratégia utilizada pauta-se na escuta e orientação por meio de técnicas lúdicas, de acolhimento e psicoeducação. Nesta instituição é realizado o processo de psicodiagnóstico

interventivo e psicoterapia tanto individual quanto em grupo. Segundo a entrevistada é perceptível a evolução do caso e destaca a importância do papel do psicólogo.

Quadro 5: informação sobre os atendimentos que ocorrem na Instituição 3

Procedimento	Recebeu os responsáveis, fez entrevista inicial e anamnese depois atendeu a criança.
Estratégia com responsáveis	Ouviu e orientou
Técnicas com crianças	Acolhe, lúdico, psicoeducação
Psicodiagnóstico	Avaliativo interventivo: deu devolutiva e utilizou de jogos, desenhos projetivos e escuta. (não usou teste)
Psicoterapia	Realizou individualmente
Evolução do quadro	Percebeu evolução no comportamento
Papel do psicólogo	Fundamental importância

Fonte: Dados obtidos a partir da entrevista colhida com a psicóloga da instituição 3

Conforme é possível observar no Quadro 5, a partir dos dados da entrevista de P4, tem-se que o procedimento da instituição 3 iniciou-se por meio da recepção dos responsáveis pela criança, os quais foram submetidos a uma entrevista inicial e uma anamnese. A estratégia utilizada pautou-se na escuta e orientação por meio de técnicas lúdicas, de acolhimento e psicoeducação. Nesta instituição foi realizado o processo de psicodiagnóstico interventivo e psicoterapia. Segundo a entrevistada é perceptível a evolução do caso e destaca também a importância do papel do psicólogo.

Quadro 6: informação sobre os atendimentos que ocorrem na Instituição 4

Procedimento	O responsável registra o boletim de ocorrência, encaminha para exame de corpo de delito. É feita a Escuta Especializada e o Depoimento Especial (áudio e vídeo).
Estratégia com responsáveis	Ouve e orienta
Técnicas com crianças	Acolhe, conversa para comprovação do abuso
Psicodiagnóstico	Não realiza
Psicoterapia	Não realiza
Evolução do quadro	Percebe
Papel do psicólogo	Fundamental importância

Fonte: Dados obtidos a partir da entrevista colhida com a psicóloga da instituição 4

A partir dos dados do Quadro 6, pela entrevista de P5, tem-se que o procedimento da instituição 4 inicia-se com a recepção dos responsáveis, registra-se o B.O. e então encaminha a criança para o exame de corpo de delito, a criança é ouvida no máximo duas vezes por meio da lei de Escuta Especializada e assim é realizado o Depoimento Especial (gravado em áudio e vídeo) que é feito somente por técnico especializado. A estratégia utilizada pauta-se na escuta e orientação por meio de técnicas de acolhimento e entrevista com objetivo de coletar comprovação da ocorrência do abuso. Nesta instituição não são realizados processos de

psicodiagnóstico ou psicoterapia. Segundo a entrevistada é perceptível a evolução do caso e destaca também a importância do papel do psicólogo.

Quadro 7: informação sobre os atendimentos que ocorrem na Instituição 5

Procedimento	Vem encaminhado. Ouve os responsáveis e a criança entra no grupo ou individual
Estratégia com os responsáveis	Ouve e orienta
Técnicas com as crianças	Acolhe, lúdico, conversa e psicoeducação
Psicodiagnóstico	Avaliativo interventivo: devolutiva, jogos, desenhos projetivos e escuta
Psicoterapia	Realiza grupal e individual
Evolução do quadro	Percebe
Papel do psicólogo	Fundamental importância

Fonte: Dados obtidos a partir da entrevista colhida com a psicóloga da instituição 5

Conforme é possível observar no Quadro 7, a partir dos dados da entrevista de P6, tem-se que o procedimento da instituição 5 inicia-se por meio de encaminhamento, a criança vai para o atendimento grupal ou individual, dependendo das necessidades observadas. A estratégia utilizada pauta-se na escuta e orientação por meio de técnicas lúdicas, de acolhimento e psicoeducação. Nesta instituição é realizado o processo de psicodiagnóstico interventivo e psicoterapia tanto individual quanto em grupo. Nota-se que é perceptível a evolução do caso e destaca a importância do papel do psicólogo.

Quadro 8: informação sobre os atendimentos que ocorrem na Instituição 6

Procedimento	Recebem os responsáveis e registram B.O. Faz entrevista inicial e anamnese, atende a criança para comprovar o abuso ocorrido.
Estratégia com os responsáveis	Ouve e orienta
Técnicas com as crianças	Acolhe, lúdico, entrevista e psicoeducação
Psicodiagnóstico	Não realiza
Psicoterapia	Não realiza
Evolução do quadro	Percebe
Papel do psicólogo	Fundamental importância

Fonte: Dados obtidos a partir da entrevista colhida com a psicóloga da instituição 6

Nas informações do Quadro 8, levantados a partir dos dados da entrevista de P7, tem-se que o procedimento da instituição 6 inicia-se com a recepção dos responsáveis, registra-se o boletim de ocorrência, a seguir, a psicóloga faz a entrevista inicial e anamnese. A estratégia utilizada pauta-se na escuta e orientação por meio de técnicas lúdicas, de acolhimento, entrevista com objetivo de coletar comprovação da ocorrência do abuso e psicoeducação. Nesta instituição não são realizados processos de psicodiagnóstico ou psicoterapia. Segundo a entrevistada é perceptível a evolução do caso e destaca também a importância do papel do psicólogo.

Quadro 9: informação sobre os atendimentos que ocorrem na Instituição 7

Procedimento	Vem encaminhado ou faz acolhimento espontâneo esclarecendo e orientando os responsáveis. Identifica-se a violação de direito vai para o técnico de referência que acompanha essa família (responsáveis e a criança) até que ela já não esteja mais em risco.
Estratégia com os responsáveis	Ouve e orienta
Técnicas com as crianças	Acolhe, lúdico, conversa e psicoeducação (nem sempre tem contato)
Psicodiagnóstico	Não realiza
Psicoterapia	Não realiza
Evolução do quadro	Percebe
Papel do psicólogo	Fundamental importância

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas colhidas com os psicólogos da instituição 7

Os dados do Quadro 9, levantado pelas entrevistas de P8 e P9, tem-se que o procedimento da instituição 7 inicia-se por meio de encaminhamento ou de um acolhimento espontâneo, onde os responsáveis pela criança tem um esclarecimento e uma orientação do que fazer, ao ser identificado a violação de direito, esse responsável é encaminhado para um técnico de referência que irá acompanhar o caso e dar as diretrizes necessárias para a família, tanto os responsáveis quanto a criança.. A estratégia utilizada pauta-se na escuta e orientação por meio de técnicas lúdicas, de acolhimento, entrevista e psicoeducação, porém nem sempre há contanto com a criança, sendo mantido apenas com os responsáveis, num trabalho de orientação e acolhimento. Nesta instituição não são realizados os processos de psicodiagnóstico ou de psicoterapia. Segundo os entrevistados é perceptível a evolução do caso e destacam também a importância do papel do psicólogo.

Quadro 10: informação sobre os atendimentos que ocorrem na Instituição 8

Procedimento	Recebe a queixa ou vem encaminhado (em todos os casos é comunicado), passa pela triagem e é atendido pelo conselheiro que orienta e garante proteção, faz todos encaminhamentos para os outros órgãos competentes. Acompanha-se o caso até o final.
Estratégia com os responsáveis	Ouve e orienta
Técnicas com as crianças	Acolhe, entrevista (nem sempre tem contato com a criança) e psicoeducação
Psicodiagnóstico	Não realiza
Psicoterapia	Não realiza
Evolução do quadro	Percebe
Papel do psicólogo	Fundamental importância

Fonte: Dados obtidos a partir da entrevista colhida com a psicóloga da instituição 8

Conforme é possível observar no Quadro 10, a partir dos dados da entrevista de P10, tem-se que o procedimento da instituição 8 inicia-se com recebimento da queixa ou por meio de encaminhamento, sendo que em todos os casos esta instituição é comunicada, os responsáveis então passam pelo processo de triagem para recolher os dados e em seguida é atendido pelo conselheiro que orienta e garante proteção, realiza também todos encaminhamentos necessários para todos os outros órgãos competentes e acompanha o caso até o seu desfecho. A estratégia utilizada pauta-se na escuta e orientação por meio de técnicas de acolhimento, entrevista, sendo que nem sempre é necessário haver contato com a criança, e psicoeducação. Nesta instituição não são realizados processos de psicodiagnóstico ou psicoterapia. Segundo a entrevistada é perceptível a evolução do caso e destaca também a importância do papel do psicólogo.

Síntese sobre os Atendimentos

Foi possível obter algumas informações sobre os relatos dos participantes, sendo no geral profissionais de psicologia. A estrutura dos quadros foi dividida conforme as instituições concedidas, está não foi dividida de forma rígida, visto que cada entrevista foi realizada em condição da demanda de abuso sexual, portanto, as instituições foram selecionadas a partir desse critério. Diante disso, pode-se destacar cada tópico principal norteados nas entrevistas, são eles: procedimento, estratégias de acolhimento com os responsáveis, técnicas utilizadas com as crianças, diagnóstico, psicoterapia, evolução do quadro e o papel do psicólogo.

Em relação ao procedimento utilizado em cada instituição, pode-se dizer que a maioria atua em serviço público. Nota-se que de oito instituições entrevistadas, seis realizam atendimento psicológico, apenas as instituições 4 e 8 não realizam, como aponta o quadro 6 e

o quadro 9. Pode-se observar também que de todas as instituições, apenas as instituições 2 (Quadro 4) e 5 (Quadro 7), que são instituições públicas, fazem atendimento em grupo e quando necessário individual, as restantes atendem individualmente, sendo que dessas que realizam atendimento individual, somente a instituição 3 (Quadro 5) e a instituição 6 (Quadro 8), é que fazem as etapas de entrevista inicial e anamnese no atendimento psicológico.

Santos (1987) afirma que devem surgir novas formas de atendimento psicológico que sejam mais condizentes com o ambiente institucional, atuando conforme as necessidades da população, rompendo com a ideia tradicional de clínica elitizada, onde grande parte dos atendimentos é feito individualmente. Segundo o autor, esse modelo de atuação não serve nos serviços públicos, pois há uma grande fila de espera em busca de assistência gratuita, e o intervalo de solicitação para o atendimento até o momento em que a criança é efetivamente selecionada pelo serviço pode ser muito longo, isso contribui para o agravamento e riscos graduais da queixa trazida inicialmente. Entretanto, há muitos benefícios no atendimento individual, como a realização da transferência, a fala sem pudor, a demanda vista de forma individual, dentre outras.

identificou-se ainda que cinco instituições recebem a queixa por encaminhamentos e estas também realizam encaminhamentos, sendo que dessas cinco, três utilizam o processo de triagem como primeiro contato para coleta de dados. Faraj e Siqueira (2012) destacam a importância de ter uma comunicação e articulação das instituições de assistência social bem consolidadas, possibilitando uma interação interdisciplinar dos profissionais, para entender se há ou não necessidade de encaminhamento e se houver, quais seriam as instituições disponíveis e especializadas para cada caso, entretanto, os autores afirmam que o funcionamento dessas redes públicas ainda são falhos por não ter um sistema bem articulado na operação de cada serviço.

Foi observado também que todas as instituições entrevistadas recebem os responsáveis pela criança que sofreu o abuso sexual, bem como salientam Stürmer, Ruaro e Saraiva (2009, p. 116), “na maior parte dos tratamentos de crianças e adolescentes, o contato inicial com o terapeuta é realizado pelos pais ou responsáveis”. As instituições 4, 6 e 8, ao atenderem as crianças têm o objetivo de realizar a comprovação do crime ocorrido, e realizam a comprovação por meio da fala da vítima, sendo que essas três instituições também podem abrir um Boletim de Ocorrência (B.O.) contra o agressor se o responsável pela vítima não o fizer.

Em relação às estratégias de acolhimento com os responsáveis, todas as instituições entrevistadas relatam que primeiro se interessam em ouvi-los para tentar compreender a queixa e a demanda trazida e procurar entender o lugar que esses responsáveis ocupam na vida dessa

criança (STÜRMER; RUARO; SARAIVA, 2009), para então realizar alguma orientação com esses responsáveis, buscando ajuda-los a exercer os direitos do menor e então realizar as medidas que devem ser tomadas tanto no âmbito judicial, quanto no âmbito social e psicológico, específicos para esses casos, dando todo apoio e assistência para que seja cumprido legalmente tudo que é direito da criança e adolescente, vítima de abuso sexual, receber (BITU; MENDES, 2017).

Em relação às técnicas utilizadas com a criança, todas as instituições entrevistadas empregam a técnica de acolhimento e da conversa, sendo que as instituições 4 e 6 (Quadros 6 e 8, respectivamente), ao conversarem tem o objetivo de recolher da criança seu relato da ocorrência do abuso para uso de comprovação judicial no processo de investigação do crime, este realiza-se por meio da lei da Escuta Especializada e do Depoimento Especial, “Lei nº 13.431 de 4 de abril de 2017” (BRASIL, 2017), apesar da lei ter sido criada e entrado em vigor no ano de 2017, segundo os relatos dos participantes 5, 9 e 10, a lei só passou a ser efetivamente seguida no ano de 2019, no município de Taubaté.

Nota-se que nem todas as instituições chegam a ter contato com a criança e o adolescente, vítima de abuso sexual, atendendo, portanto, em alguns casos somente os responsáveis, como relatam a instituição 7 (Quadro 9) e a instituição 8 (Quadro 10). Observa-se também que de todas as instituições, apenas duas não realizam a técnica lúdica, que são as instituições 4 (Quadro 6) e 8 (Quadro 10), e apenas três instituições não utilizam da técnica de psicoeducação, que são as instituições 4 (Quadro 6), 6 (Quadro 8) e 8 (Quadro 10). Furtado e Marques (2009, p. 203), indicam que as técnicas utilizadas com as crianças devem ser direcionadas para algum aspecto específico, que seja “capaz de sustentar a tarefa em que se recompõe o sintoma como uma manifestação do desejo da mesma de entrar em contato com seu conflito e resolvê-lo.” Para isso, os autores afirma que é preciso estabelecer tais técnicas: “escuta empática, acolhimento incondicional, sigilo, material lúdico pelo qual a criança poderá comunicar seus sentimentos, desejos e fantasias inconscientes”.

No que se refere ao psicodiagnóstico, Cunha (2007a) descreve que consiste em um processo científico, pois deve partir de um levantamento prévio de hipóteses que serão confirmadas ou infirmadas por meio de passos predeterminados e com objetivos precisos. Tal processo é limitado no tempo, baseado num contrato de trabalho entre paciente ou responsável e o psicólogo, tão logo os dados iniciais permitam estabelecer um plano de avaliação e, portanto, uma estimativa do tempo necessário. Observa-se que a maior parte das instituições entrevistadas não realiza esse processo.

Os instrumentos utilizados nesse processo são os testes psicológicos (input), dentre outros, seja para entender problemas à luz de pressupostos teóricos, identificar e avaliar aspectos específicos, seja para classificar o caso e prever seu curso possível, comunicando os resultados (output), na base dos quais são propostas soluções, se for o caso. É estabelecido um plano de avaliação com base nas perguntas ou hipóteses iniciais, então consegue-se definir não só quais os instrumentos necessários, mas como e quando utilizá-los. Ao selecionar e administrar uma bateria de testes, obtêm-se dados que devem ser inter-relacionados com as informações da história clínica, da história pessoal ou com outras, a partir do elenco das hipóteses iniciais, para permitir uma seleção e uma integração, norteadas pelos objetivos do psicodiagnóstico, que determinam o nível de inferências que deve ser alcançado. Tais resultados são comunicados a quem de direito, podendo oferecer subsídios para decisões ou recomendações (CUNHA, 2007b). Apenas as instituições 2 (Quadro 4), 3 (Quadro 5) e 5 (Quadro 7) realizam o psicodiagnóstico, sendo que dessas três, todas utilizam de jogos, desenhos projetivos e rotativos e a escuta, porém não fazem uso de teste, quando necessário, a instituição 5 (Quadro 7) relata encaminhar a criança para outro local onde a testagem é feita.

Referente à psicoterapia com crianças, que tem vistas a orientação de insight, sendo mais objetiva, procurando aliviar os sintomas que são expostos por meio de brincadeiras que possibilitam trabalhar o sofrimento psíquico e leva-los a obter mudanças desse quadro, os auxiliando a adquirirem sua liberdade emocional, expressando e elaborando suas ansiedades e sentimentos. Além disso, a psicoterapia pretende também levar a criança a conseguir modificações no âmbito intrapsíquico e no seu repertório defensivo, nas relações intersubjetivas e sociais (CASTRO, 2009). Nota-se que a maioria das instituições entrevistadas também não realizam tal procedimento, apenas as instituições 2 (Quadro 4), 3 (Quadro 5) e 5 (Quadro 7), que são as mesmas que fazem o processo de psicodiagnóstico, afirmam realizar o processo de psicoterapia. Sendo que a instituição 2 (Quadro 4) e instituição 5 (Quadro 7) fazem psicoterapia em grupo e quando necessário fazem individual, logo a instituição 3 (Quadro 5) faz a psicoterapia individual.

Em relação à evolução do quadro, pode-se notar que todas as instituições, de alguma forma, constatarem certa evolução, tanto no âmbito comportamental, onde relatam ser mais perceptível, quanto no âmbito psicológico, que pôde ser visto ao longo do acompanhamento psicológico, sendo que as instituições 1 (Quadro 3), 2 (Quadro 4), 3 (Quadro 5), 5 (Quadro 7) e 6 (Quadro 8), são as que relataram realizar tal acompanhamento. Dentre essas instituições, é visto que na instituição 1 (Quadro 3), a P1 relatou que *“a criança não conseguia ter contato mais com figura masculina, por que o agressor foi um homem, e aí a gente trabalhou essa*

questão de diferenciar quem é o agressor e quem são essas outras pessoas, quem são esses outros homens e como o papel de cada um é desempenhado, o que que esses outros homens faziam e o que eles continuam fazendo, como é diferente daquele que agrediu. Então aí a criança ao ir assimilando isso, começou a voltar a ter contato com a figura masculina, como com a do padrasto, do avô”, na instituição 6 (Quadro 8), a P7 relatou que trabalha na “questão de tirar a culpa da criança, da questão também de poder perdoar o agressor, porque elas levam isso como um peso né. Então eu faço todo esse trabalho com as crianças, eu sempre vejo mudança”.

Ainda no âmbito psicológico, pode-se notar outros contextos de evolução que foram apontadas pela maioria dos participantes, que relatam ser muito importantes nesses casos, como a formação do vínculo terapêutico, pois muitas vezes, é comum que crianças que chegam com esse tipo de demanda, percam a confiança no adulto, porém isso pode ser reconstruído ao formar um vínculo saudável com o psicólogo, com o tempo a criança pode vir a manifestar tal avanço fora do setting terapêutico, com pessoas que não lhe indicam risco. Já no âmbito comportamental a maior parte das instituições destacam alguns comportamentos apresentados inicialmente que são mais comuns nesses casos, como a agressividade, timidez, introversão, tristeza, não se comunica bem, comportamento regredido e que foi notada uma melhora ao longo do processo.

Amazarray e Koller (1998) indicam que os sintomas mais recorrentes, tanto no âmbito comportamental quanto no âmbito psicológico, em crianças são: ansiedade, pesadelos, transtorno de estresse pós-traumático e comportamentos sexuais inadequados para idade, como o comportamento sedutor, conhecimento sexual exagerado e pedido de estimulação sexual para adultos ou outras crianças. Outros sintomas mais comuns vistos nesses casos incluem o medo, distúrbios neuróticos, agressividade, pesadelos, dificuldade de aprendizagem, hiperatividade e comportamento regressivo. Em adolescentes os sintomas mais evidentes são: depressão, isolamento, retraimento, comportamento suicida, autoagressão, dores no corpo, atos delinquentes, fugas, uso de substâncias, agressividade e comportamento sexual inadequado.

Portanto, as consequências do abuso sexual ocorrido na infância podem se categorizar em diferentes aspectos, sendo elas psicológicas, comportamentais, sociais e físicas, porém está é apenas uma divisão didática para delimitar até onde cada profissional poderia atuar no tratamento, visto que é impossível separar todas essas esferas, elas se encontram em um único indivíduo integral, por isso a importância desse tratamento ocorrer de forma multidisciplinar, bem como visto na prática nas instituições que participaram das entrevistas (PIRES; MIYAZAKI, 2005).

Em relação ao papel do psicólogo no tratamento desses casos de abuso infantil, todas as instituições constataam a fundamental importância e obrigatoriedade da realização do tratamento psicológico, bem como a P7 da instituição 6 (Quadro 8), informa: *“eu acho fundamental, porque a vítima vem se sentindo culpada, ela perdeu todo o referencial de proteção que o adulto tem que ter sobre a vida dela. Enfim, o psicólogo tem um papel fundamental para ativar isso, para lidar com esse trauma e com o que ele gera né, porque o abuso sexual deixa sequelas profundas e o psicólogo tem um papel importantíssimo nisso, de manejo para tratar esses traumas. Eu não acredito na recuperação de uma criança sem passar por um processo terapêutico, eu não acho que ela consiga fazer essa elaboração sozinha”*. A culpa é comum nesses casos, mas quando os pais buscam terapia para seus filhos, demonstram que já conseguiram vencer muitas limitações, *“principalmente a do reconhecimento de que algum tipo de ajuda se faz necessária.”* (STÜRMER; RUARO; SARAIVA, 2009, p. 116)

Também a P9, da instituição 7 (Quadro 9), afirmou que acha que a formação em psicologia *“nos permite ter uma visão diferenciada. Inclusive mais voltada para essas coisas, com mais sensibilidade, eu acho que acrescenta bastante”*, e ainda P10, da instituição 8 (Quadro 9), que relata: *“a gente nos acompanhamentos desses casos, sempre cobra o tratamento né, porque o encaminhamento psicológico tá dentro do Estatuto”*. Pode-se compreender, portanto, que de uma forma ou de outra, todas as instituições entrevistadas sempre vão realizar o tratamento psicológico ou encaminhar para tal, devido à importância constatada, quando a vítima sente-se confiante para relatar sobre o ocorrido num tratamento psicológico, demonstra-o sua importância, pois ativa e reorganiza a memória do trauma. No tratamento psicológico, muitas vezes a vítima consegue perceber que não está sozinha e que pode falar abertamente sobre o sofrimento que passou ou que ainda passa, dá também a possibilidade da vítima confiar em alguém de novo, de reconstruir suas crenças que eram distorcidas em relação a culpa e perceber a diferença que existe dela, de outras pessoas e do abusador e além disso, também garante a proteção se o abuso ainda estiver ocorrendo (HABIGZANG et al., 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após abordar sobre o abuso sexual infantil a partir da literatura, foi possível realizar uma coleta de dados do grupo de psicólogos entrevistados que participaram da pesquisa, promovendo assim uma análise das respostas de alguns resultados alcançados, sendo divididos em: procedimentos, estratégias, técnicas e resultados. A ação principal dos psicólogos centra-

se em estratégias de acolhimento diante do fato do abuso, com ênfase em uma escuta inicial, estratégias lúdicas e entrevista, que buscam minimizar ao máximo novas vivências de sofrimento, e, posteriormente, realizam encaminhamentos necessários ao cuidado da vítima e familiares. A partir disso, pode-se verificar a importância e contribuição da ocorrência do tratamento psicológico em cada caso de abuso sexual infantil.

Pode-se perceber por meio da literatura e do material colhido das entrevistas com profissionais de psicologia, que o abuso sexual não acontece apenas quando há uma atividade sexual física não desejada ou não consentida por um dos participantes, onde o (a) abusador usa de alguma vantagem da qual a vítima não possui, como o uso de força, violência, posição de poder ou autoridade, tornando-a incapaz de negar ou impedir que o ato ocorra. Essas também são as formas de abuso sexual, entretanto, existem diversas outras ocorrências de abuso, como o abuso verbal, físico, psicológico, visual, moral, dentre outros. Compreende-se também que o abuso vai além do ato em si, mas do que aquilo significou e se realmente a vítima em questão sente-se abusada, independente de que haja alguma comprovação física, médica e/ou legal.

Outro ponto a ser levantado como consideração é que se nota que quanto mais cedo se começa o tratamento diante do trauma de abuso sexual inicia-se, mais é possível de evitar e distanciar a criança do sofrimento de futuramente ter transtornos ou problemas emocionais relacionados ao trauma vivido na infância. De forma geral, observou-se que os dados obtidos pela pesquisa foram de que a maior parte das instituições entrevistadas realizam encaminhamentos externos as vítimas, para que haja um acompanhamento multidisciplinar, reconhecendo a importância do trabalho realizado por diferentes profissionais tanto da área da saúde, como também social e psicológico.

Outros resultados encontrados foram a utilização de estratégias lúdicas para acolhimento das crianças, visto como principal ferramenta tanto para acessar os conteúdos internos da criança, quanto a própria comprovação do abuso, como também o acolhimento realizado aos familiares da vítima, devido a demanda de sofrimento causada em tais membros. Além disso, pode-se ressaltar a importância de se realizar um aprofundamento ainda maior do tema, visto a sua fundamental necessidade de compreender o papel da psicologia neste contexto, efetuando uma investigação mais acentuada sobre as consequências desse trauma e buscar maneiras efetivas de minimiza-las, principalmente em relação ao sofrimento tanto da criança quanto dos familiares.

REFERÊNCIAS

- ADED, N. L. O. *et al.* Abuso sexual em crianças e adolescentes: revisão de 100 anos de literatura. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 204-213, set./nov. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832006000400006 >. Acesso em: 23 set. 2019.
- AMAZARRAY, M. R.; KOLLER, S. H. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. **Psicologia Reflexão Crítica** [online], v.11, n.3, p.559-578, 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000300014&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 23 set. 2019.
- ARAÚJO, M. F. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.2, p.3-11, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000200002>. Acesso em: 23 set. 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). **Abuso sexual: mitos e realidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Autores e Agentes e Associados, 2009.
- BITU, R. V. L.; MENDES, J. L. R. **Análise da importância da lei 13.431/2017 na efetivação do projeto depoimento sem dano**. 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_revista_0_0.pdf> Acesso em: 16 ago. 2019.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União. Brasília, 4 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm> Acesso em: 08 ago. 2019.
- CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 37, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000500019&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 set. 2019.
- CASTRO, M. G. K. *et al.* Apresentação. In: **Crianças e adolescentes em psicoterapia: a abordagem psicanalítica**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 21-25.
- CUNHA, J. A. Fundamentos do psicodiagnóstico. In: CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007a, p. 23-31.
- CUNHA, J. A. Passos do processo psicodiagnóstico. In: CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007b, p. 105-140.
- FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C. O Atendimento e a Rede de Proteção da Criança e do Adolescente Vítima de Violência Sexual na Perspectiva dos Profissionais do CREAS.

- Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.37, p.67-87, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2097/2357>>. Acesso em: 23 set. 2019
- FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, 1905. *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de Paulo César De Souza. Rio de Janeiro: Imago; 1972. v. 7. p. 123-252.
- FURTADO, H. M. R.; MARQUES, N. M. Psicoterapia breve de orientação psicanalítica na infância e na adolescência. *In*: CASTRO, M. G. K. *et al.* **Crianças e adolescentes em psicoterapia: a abordagem psicanalítica**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 195-215.
- GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HABIGZANG, L. F. *et al.* Avaliação psicológica em casos de abuso sexual na infância e adolescência. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p.338-344, mai/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000200021&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 set. 2019
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- OLIVEIRA, M. D.; SEI, M. B. Abuso Sexual e as Contribuições da Psicologia no Âmbito Judiciário. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v.41, n. 2, p. 4-22, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/3732/3821>>. Acesso em: 23 set. 2019
- PAIXÃO, A. C. W.; DESLANDES, S. F. Abuso sexual infanto-juvenil: ações municipais da Saúde para a garantia do atendimento. **Ciência saúde coletiva**, v.16, n.10, p.4189-4198, out./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232011001100024&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 set. 2019
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. São Paulo: AMGH Editora Ltda, 2013.
- PERES, J. F. P.; MERCANTE, J. P. P.; NASELLO, A. G. Promovendo Resiliência em Vítimas de Trauma Psicológico. **Revista de Psiquiatra**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p.138, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-81082005000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 set. 2019
- PIRES, A. L. D.; MIYAZAKI, M. C. O. S. Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. **Arquivos de Ciência e Saúde**, v.12, n.1, p. 42-49, jan/mar. 2005. Disponível em: <http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/Vol-12-1/08%20-%20id%20102.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019
- SANTOS, M. A. O psicodiagnóstico infantil em grupo: urna experiência em instituição. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 3-17, abr./jun. 1987.

Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/19586/18309>>. Acesso em: 23 set. 2019

STÜRMER, A.; RUARO, C. K.; SARAIVA, L. A. O lugar dos pais na psicoterapia de crianças e adolescentes. In: CASTRO, M. G. K. *et al.* **Crianças e adolescentes em psicoterapia**: a abordagem psicanalítica. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 116-140.

TAVARES, M. A entrevista clínica. In: CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 45-56.

TRIGUEIROS, A. Direito Penal. In: GARCIA, W. **Super-revisão para OAB**. 7. ed. Indaiatuba, SP: Editora Foco Jurídico, 2017. p. 855-978.

ZAVASCHI, M. L. S. *et al.* Associação entre Trauma por Perda na Infância e Depressão na Vida Adulta. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n. 4, p. 189-195, jun/ago. 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462002000400009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 set. 2019.

A SOLIDÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O AUTOCONHECIMENTO: UMA PERSPECTIVA HUMANISTA-EXISTENCIAL

Rafaela Aparecida Gonçalves da Fonseca

Débora Inácia Ribeiro

INTRODUÇÃO

A solidão não necessariamente precisa estar atrelada a sentimentos ruins e pesados. Segundo Rossi (2005), o ato de estar só pode envolver o encontro consigo mesmo, um “estar” sem uma companhia, uma preferência. Alguém que está sozinho pode não se incomodar com a solidão e até mesmo apreciá-la. Apesar disso, de acordo com Lima (2001), os estudos sobre a solidão costumam relacioná-la a temas como sofrimento, estados individualistas, mal-estar contemporâneo, enfim, como um sintoma cultural associado à falta de outras pessoas.

Diferentemente desses enfoques, a perspectiva existencial procura associar a solidão ao pensamento reflexivo, à autocompreensão e à tomada de decisões mais responsáveis em relação à própria vida e ao existir no mundo. De acordo com Ferreira (2002), quando o indivíduo se depara com a solidão, consegue tomar consciência da responsabilidade por seus próprios atos, da sua liberdade da escolha mediante as possibilidades que lhe são postas no mundo. É na solidão que o indivíduo é confrontado com suas próprias angústias. E é nesse confronto que ele encontra a possibilidade de abertura, de apropriação da autenticidade do ser, de lançamento para as transformações e mudanças que se encontram na perspectiva da existência. Na introspecção, é possível vivenciar a autocompreensão.

O presente trabalho busca compreender a solidão como possibilidade de imersão em processos internos, emoções, sentimentos e pensamentos. Toma-se como suposição investigativa – fundada na perspectiva humanista-existencial –, a hipótese de que a experiência da solidão pode favorecer a autorreflexão, o contato consigo mesmo e, conseqüentemente, o autoconhecimento.

A justificativa da pesquisa se dá pela necessidade de apreender os aspectos favoráveis ao desenvolvimento humano envolvidos na experiência da solidão (MASLOW, 1988). Santos (2007) explica que na atualidade a solidão reflexiva tem sido uma experiência cada vez menos presente no horizonte existencial das pessoas, principalmente em decorrência do uso excessivo das tecnologias e do encurtamento do tempo livre e ocioso.

Costa (2007) identifica que a publicação científica atual frequentemente tem associado a solidão a sintomas e patologias, o que revela a escassez de pesquisas que procurem entender o fenômeno sob o viés do autoconhecimento, isto é, como agente facilitador da apropriação e desenvolvimento das potencialidades humanas

Na próxima seção será apresentada uma breve contextualização teórica acerca da solidão, seguindo a perspectiva humanista-existencial e seus principais autores. Em seguida, tem-se o método da pesquisa e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.

REVISÃO DA LITERATURA

Relacionamentos interpessoais e subjetividade

De acordo com Giddens (2008), a cultura, a linguagem e a aprendizagem são fatores sociais que possibilitam o desenvolvimento da personalidade e da autoconsciência. O indivíduo se constitui no mundo por meio da relação com o outro, criando normas e valores, e desenvolvendo potencialidades.

O relacionamento interpessoal é de extrema importância para a formação e a sobrevivência humana. No entanto, também é preciso entender o indivíduo em seu caráter existencial, em sua própria individualidade e singularidade.

A globalização do século XXI intensificou a modernização tecnológica, modificando os meios de sociabilidade. As pessoas tornam-se cada dia mais virtualmente conectadas, interagindo por meio de computadores *tablets* e *smartphones*, distanciando-se de si mesmas e do aqui-e-agora. De acordo com Kallas (2016, p. 55), “[...] a subjetividade do homem contemporâneo é influenciada por essa nova realidade”.

Em contato com estímulos que continuamente atraem sua atenção, o indivíduo raramente volta-se para si mesmo e para própria subjetividade, acabando por acreditar que “estar só” implicaria em comportamento atípico, melancólico e infeliz. Seibt (2013, p. 97), explica que “[...] o silêncio, a solidão e o afastamento da multidão são vistos como um desvio da normalidade”.

A subjetividade é tida por Silva (2009) como um fenômeno constituído a partir da apropriação pessoal de experiências vividas no meio sociocultural. Spink (2011) propõe que o processo de internalização dessas experiências está relacionado às possibilidades que os indivíduos encontram para pensar sobre si mesmos. E seria precisamente nos momentos em que

está a sós consigo mesmo que o indivíduo se tornaria capaz de pensar e refletir sobre as experiências vividas.

Conceitualizações sobre solidão

O termo “solidão” possui muitos significados e pode ser utilizado em diversos contextos. Segundo Ferreira *et al.* (2013), um dos possíveis sinônimos pode ser “isolamento”, como consequência de ter sido rejeitado, vitimizado ou desrespeitado. Nesse caso, poderia surgir a sensação de desmoralização e de falta de acolhimento; quando o indivíduo não se sente pertencente àquele meio.

A solidão também pode significar “ausência de companhia”, como no abandono. Para Azeredo e Afonso (2016), nesse caso, há um estado subjetivo de sentimentos penosos, em que o indivíduo vivencia um mal-estar e a falta de valorização.

Há a solidão da separação afetiva, do término do relacionamento íntimo. Segundo Féres-Carneiro (2003), nesse caso, a solidão é da perda de vinculação; do laço afetivo que existia e agora não mais. E um tipo similar de solidão existe no luto. Segundo Freitas (2013), há a solidão da separação direta na relação eu-tu e o enlutado precisa lidar com a falta da presença de quem lhe era significativo.

Os tipos de solidão apresentados, são atrelados aos sentimentos penosos, que envolvem vazio, tristeza e desamparo. Isso porque o indivíduo não escolhe estar só. O ato de “estar sozinho” é involuntário, como uma consequência dos fatores da existência.

No entanto, quando há a escolha pela solidão, esse estado pode ser produtivo. Segundo Mansur (2008), a solidão, a partir de um ponto de vista atento e livre de preconceitos, pode ser explorada de forma positiva e benéfica, sendo método facilitador da criatividade, de abertura dos sentidos e de ampliação dos significados individuais.

A solidão escolhida também pode proporcionar, de acordo com Seibt (2013), um exercício de liberdade e responsabilidade. Ao entrar em contato consigo mesmo, o indivíduo experimenta a consciência de quem é e do mundo ao seu redor. Com isso, tem a potencialidade de olhar para sua realidade com mais autonomia.

Um outro aspecto a ser considerado nessa circunstância é a criatividade. Os processos criativos são influenciados pelo meio externo, até mesmo como resposta às outras criações. Porém, de acordo com Storr (1996, p.170), “[...] tanto o processo criativo quanto o de individuação são fenômenos que têm lugar, em grande parte, no isolamento”.

Assim, entende-se que, dentro da polissemia da solidão, é importante considerar o seu viés atrelado à rejeição, ao abandono e ao luto, sem deixar de considerar as possibilidades desse

processo, quando se faz voluntário, em busca liberdade, responsabilidade, autonomia e criatividade.

A solidão humanista-existencial e fenomenológica

Dentro da teoria humanista-existencial, há alguns estudiosos que conceituaram, de formas diferentes, o tema da solidão. Carl Rogers, em sua obra “Um jeito de ser” (1980), identifica a solidão com a circunstância do isolamento. Nessa obra, o autor humanista considera que a solidão acontece quando a pessoa se sente incompreendida pelos pares. Quando há um aprisionamento em si mesmo de forma involuntária, o indivíduo como que se fecha em seus próprios muros e não consegue compartilhar suas ideias de forma congruente – a esse estado Rogers (1980, p.10) denominou como “calabouço privado”. Nesse caso, o indivíduo afunda-se na solidão, pois não consegue utilizá-la de forma saudável.

O psicólogo existencial Rollo May (1995) considera que o homem moderno teme a solidão porque, muitas vezes, ela implica em uma alienação da sociedade e/ou dos vínculos sociais. Para muitos, é importante ter um *status* social e ser continuamente visto e reconhecido. Ser convidado para eventos, por exemplo, é uma forma de expressar que não se está só. O autor define que os indivíduos buscam apoio na proximidade com os outros, justamente para evitar o isolamento e a sensação de vazio que pode acompanhá-lo.

O filósofo alemão Martin Heidegger, em sua obra “Os conceitos fundamentais da metafísica” (2003), compreende a solidão como fenômeno necessário ao processo de singularização. O autor considera que, para que ocorra o processo de autoapropriação, é necessário o confronto com a própria solidão.

Uma vez que está só, o indivíduo tem a possibilidade de entrar em contato com a singularidade de sua existência. Dessa forma, sente-se angustiado ao perceber que está fadado a olhar-se como responsável por seu próprio caminho. De acordo com Ferreira (2002, p. 5), em estudos sobre Heidegger, “[...] na medida em que o homem está só consigo e que apenas ele pode realizar o seu ser, ele se singulariza como ser-no-mundo, como ser livre capaz de assumir com propriedade ou impropriedade o seu ser”.

No pensamento heideggeriano, pode-se entender que, entrando em contato com a solidão, o indivíduo entra também em contato com a angústia, pois se percebe como agente fundamental de suas escolhas e consequências. Confrontado com sua solidão e angústia, ele se torna capaz de apreender o sentido de sua própria existência e de empreender escolhas mais autênticas.

Solidão: possibilidade para o autoconhecimento?

O autoconhecimento é, de acordo com Espírito Santo (2010), um processo de consciência de si mesmo, que possibilita a subjetivação. Nesse aspecto, quando o indivíduo investe em seu autoconhecimento, ele é capaz de reconhecer, com maior clareza, quais são suas facilidades, suas dificuldades, suas potencialidades e seus limites.

Segundo Nobre e Valentini (2019), a autopercepção, isto é, o julgamento que o indivíduo tem sobre si mesmo, exerce forte influência em outros construtos psicológicos, como a autonomia, a autoconfiança e a autoestima.

Carl Rogers (1992) aborda a ideia de autoconhecimento utilizando a palavra “autocompreensão”, que envolve os processos de integração e organização dos conteúdos particulares da subjetividade, a fim de estabelecer para si mesmo comportamentos mais congruentes, confortáveis e maduros.

De acordo com Corrêa, Ribeiro e Costa (2016), a autocompreensão tem a ver com a potencialidade do indivíduo de se tornar consciente dos aspectos que compõem as suas experiências e situações vivenciais, envolvendo as relações consigo mesmo e com os outros, incluindo as vivências do passado, o que está sendo vivenciado no presente e as expectativas sobre o futuro.

Dessa forma, a partir do momento em que o indivíduo dedica um tempo para a análise de suas características, ele passa a desenvolver em si o senso de autopercepção. Ao olhar para dentro, é possível estabelecer a autocompreensão e, de forma mais íntima, entender quais são as particularidades responsáveis pela constituição da própria personalidade, cuja soma resulta em comportamentos, sentimentos, emoções e expressões únicas.

No aspecto de olhar para dentro, a solidão apresenta-se como um mecanismo facilitador. De acordo com Karnal (2019), a solidão, enquanto experiência simbólica, funciona como um método de vivência da consciência de si; de autoconhecimento. Nesse processo, o indivíduo pode estranhar-se e sobreviver à própria imperfeição.

O autor defende ainda que a solidão, quando vista na perspectiva da criatividade, da reflexão, do desenvolvimento intelectual ou artístico e do prazer individual, é uma experiência libertadora, na qual o indivíduo, em sua serenidade pessoal, tem ainda mais facilidade na convivência com os outros, uma vez que convive bem consigo mesmo.

Solidão, criatividade e literatura

A solidão sempre esteve atrelada às composições artísticas. Segundo Karnal (2019, p. 134) existe o conceito da “fagulha criativa”, que é o momento de expressividade e singularidade

da obra, realizado de maneira individual e solitária. Existe introspecção ao pensar nas palavras que compõem um livro ou uma poesia, ao observar atentamente os detalhes de um quadro, ao escutar cuidadosamente a letra de alguma música, ao criar uma escultura, ao pintar um quadro e entre outros aspectos.

Por mais que o indivíduo esteja com pessoas ao seu redor (por exemplo, escrevendo um livro dentro de casa, com seus familiares por perto), o ápice do momento criativo e contemplativo, ocorre de maneira solitária. Além disso, não é incomum encontrar indivíduos que estão em um momento criativo ou reflexivo que busquem estar fisicamente sós, justamente para facilitar esse procedimento.

Na literatura, é possível encontrar escritores que defendem a solidão como mecanismo de criação. É o caso de Clarice Lispector, que, em sua obra “Um sopro de vida” (1978, p. 19), observa o ato solitário como instância que permite invenções. Os momentos em que se encontrava sozinha possibilitavam a criação: “A solidão, a mesma que existe em cada um, me faz inventar. E haverá outro jeito de salvar-se? Senão o de criar as próprias realidades?”

Em uma reflexão dentro da abordagem humanista-existencial, os autores Ponte e Sousa (2011) fizeram uma relação entre criatividade e solidão. Para eles, a criatividade humana apresenta-se como uma inquietação em resposta à angústia do isolamento. O indivíduo busca métodos expressivos, culturais e civilizatórios para darem sentido à própria existência.

Ao estar só, o indivíduo pode usufruir desse processo para criar. Entrar em contato com a arte, implica em entrar em contato com a própria essência. Sendo assim, buscando um mecanismo para a compreensão e sentido para a própria existência e fundamentando-se em um processo inventivo, pode-se vivenciar o que Lispector muito bem pontuou em sua obra: a invenção de sua própria realidade.

E, assim, essa criatividade, ao ser conceitualizada em um viés psicológico, foi caracterizada por Rollo May, em sua obra “Minha Busca Da Beleza” (1992, p. 147), como uma possibilidade reconstrução da própria subjetividade: “Em toda a nossa criatividade, nós destruímos e reconstruímos o mundo, e, ao mesmo tempo, inevitavelmente, reconstruímos e reformamos a nós mesmos”. É o processo de reintegração dos próprios conteúdos internos, facilitado por meio das artes.

MÉTODO

Realizou-se uma pesquisa descritiva bibliográfica, com revisão integrativa dos dados. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), essa abordagem é uma das mais completas,

pois envolve a investigação sistemática dos fenômenos que envolvem a temática específica que está sendo estudada. A revisão integrativa foi elaborada a partir de cinco fases: Elaboração da pergunta norteadora; Busca ou amostragem na literatura; Coleta de dados; Análise crítica dos estudos incluídos e Discussão dos resultados.

A de coleta de dados ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2019, em investigações nas bases de dados SciELO, PePSIC, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Virtual da Saúde (BVS) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os descritores e suas combinações foram: “solidão”; “autoconhecimento”; “fenomenologia”; “existencial”. Foi delimitada a análise de artigos e teses no idioma português, datados entre 1999 e 2019, contendo a palavra “solidão” em seus títulos.

Foram estabelecidos os critérios de inclusão: somente trabalhos disponíveis em fontes bibliográficas de artigos e revistas científicas de literatura nacional, com o tema da solidão, autoconhecimento, abordagem humanista-existencial e fenomenologia dentro da Psicologia Brasileira. E os critérios de exclusão: foram excluídos os artigos científicos que investigassem o tema da solidão em outras abordagens psicológicas, artigos em outros idiomas e artigos anteriores ao ano de 1999.

Para realizar a análise dos dados da revisão integrativa, foram evidenciados, em quadros, os dados nas análises dos artigos e da tese. Após isso, os dados foram comparados ao referencial teórico, por meio da interpretação e síntese dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se que a solidão, enquanto fenômeno psicológico, apresenta vários significados, atrelados com características positivas e/ou negativas. Assim, o presente trabalho evidenciou a possibilidade de observar a solidão voluntária e facilitadora do autoconhecimento. Sob essa perspectiva e seguindo o método de busca apresentado na seção anterior, foram selecionados seis artigos e uma tese que serão apresentados nos quadros a seguir.

Os autores aqui apresentados abordam a solidão a partir da perspectiva existencial, positiva e voluntária. Nesse aspecto, as particularidades de cada tese e artigo foram organizadas, a fim de estabelecer um consenso entre o referencial teórico e as análises científicas.

A solidão, enquanto experiência significativa, pode ser observada por meio da fenomenologia, cujo processo permite a proximidade com a singularização do indivíduo. Esse movimento foi observado por Macedocouto e Silva Junior (2017), que, na análise existencial heideggeriana, consideraram a solidão no encontro com suas particularidades, seu ser e suas

possibilidades como indivíduo. Em seu caráter ontológico, o ato de entrar em contato com a solidão, em sua essência, também significa entrar em contato com a liberdade, a angústia, as escolhas, a responsabilidade por seu ser e por sua subjetividade.

Os autores defendem também que, a partir do momento em que a solidão evidencia a angústia, o indivíduo tem a possibilidade de entrar em contato com a tensão de sua própria existência. Existência esta que é atrelada à finitude e que exige escolhas, responsabilidades e autenticidade. No quadro abaixo, é possível observar um breve resumo do artigo:

Quadro 1: Base de dados - Trabalhos Científicos PePSIC

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO	DESCRITORES	OBJETIVO	RESULTADOS
Solidão: do patológico ao ontológico	MACEDOCOUTO Graco Silva; SILVA JUNIOR, Almir Ferreira da	Estudos e Pesquisas em Psicologia	2017	Solidão Fenomenologia Existencial	Observar a solidão como experiência significativa, levando em consideração seus aspectos patológicos e ontológicos	Entende-se que a solidão pode estar atrelada às patologias, no entanto, a angústia e a solidão, apresentadas pelo viés da fenomenologia, são vistas como meios de apropriação de si mesmo, de forma a estabelecer uma relação mais saudável com sua própria subjetividade

(FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA, 2019)

Assim como apontado no referencial teórico, compreende-se que o contato com a solidão existencial, ocorrendo em seu ímpeto voluntário, envolve uma gama de experiências exclusivas de acesso ao indivíduo. No método de autoanálise, cada um pode investigar, a partir dos relacionamentos interpessoais e do campo fenomenológico, quais são os fatores que lhes são congruentes ou que são incongruentes para sua subjetividade.

De acordo com Seibt (2013) a solidão também é abordada como uma capacidade humana de entrar em contato com as responsabilidades da própria existência. Nesse aspecto, o encontro consigo mesmo possibilita o ato da singularização, de forma a libertar-se dos comportamentos de massa, muitas vezes alienadores e existentes como mecanismo de fuga de si mesmo, culminando na inautenticidade.

Assim, a solidão resulta no exercício efetivo da consciência de si e do mundo. Quando o indivíduo opta por entrar em contato com sua singularidade, ele tem a oportunidade de apropriar-se de si mesmo, alcançando a autenticidade e o aprendizado com a própria existência. O autor também traz à tona a reflexão sobre como é importante ter a coragem de enfrentar a angústia e estar com a própria solidão, pois é o meio de encontrar-se com sua autenticidade e a autoapropriação.

Ao proporcionar a autoapropriação, a solidão favorece também a consciência própria da existência. O autoconhecimento ocorre a partir do momento em que, separando-se da alienação

social, o indivíduo pode compreender o que faz sentido para si. Isso porque, por meio da solidão, há o entendimento do desamparo que faz os indivíduos buscarem em questões sociais (teorias, crenças, conhecimentos, pessoas, bens...) e há a oportunidade de perceber que o ato de retornar para si mesmo é reconhecer-se enquanto humano, em suas facilidades e dificuldades.

Breves informações do artigo são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Base de dados - Trabalhos Científicos Portal de Periódicos CAPES

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO	DESCRITORES	OBJETIVO	RESULTADOS
Solidão como processo de educação e de apropriação de si	SEIBT, Cezar Luís	Acta Scientiarum	2013	Solidão Existencial	Observar a solidão a partir da perspectiva de Martin Heidegger, como condição de entrar em contato consigo mesmo e ser responsável pela própria vida, de forma a educar-se para sua subjetividade	A solidão é compreendida como capacidade para se responsabilizar pela própria existência, de forma que, por meio da educação e valorização da subjetividade, o indivíduo possa compreender e se libertar das características massificadoras da sociedade, podendo exercer sua autenticidade

(FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA, 2019)

Seguindo a observação heideggeriana acerca da solidão, o autor Lessa (2012) a caracteriza como uma condição primordial do ser-humano. Já que cada indivíduo experimenta a si mesmo em sua condição de estar sozinho no mundo. O autor explica que, apesar de existir a capacidade de um indivíduo realizar outro compromisso por alguém (ir ao banco, por exemplo), nunca existirá a capacidade de entrar completamente na subjetividade do outro, e é exatamente isso que torna os indivíduos essencialmente solitários.

Os conceitos de “solidão” e “liberdade” são relacionados, uma vez que a liberdade existencial está atrelada à ideia de se decidir consigo mesmo, livrando-se da necessidade de suprir as exigências do outro. A relação com a solidão ocorre na perspectiva de que, encarando-a, o indivíduo vê-se livre enquanto detentor de suas escolhas. Nesse processo, tem a experiência única de ser quem se é.

A liberdade existencial oferece ao indivíduo a opção de entrar ou não em contato com a sua subjetividade. O processo de autoanálise e de autoapropriação estão relacionados à autenticidade de si. É possível ser autêntico ou inautêntico na existência. Na alienação, torna-se estranho para si, sendo coadjuvante de sua própria história. Na autoapropriação, por sua vez, poderá, na solidão de decidir-se por seu caminho, assumir a liberdade de *ser* e a responsabilidade que a acompanha.

Os conceitos de autenticidade e inautenticidade, apresentados no referencial teórico, envolvem as formas como os indivíduos podem relacionar-se com sua própria existência. Na autenticidade, existe a tendência em ser o que se é enquanto ser-no-mundo. Na inautenticidade, há a fuga de si, a falta de oportunidade de abrir-se para suas experiências. No quadro a seguir, foi delimitado um breve resumo sobre o artigo:

Quadro 3: Base de dados - Trabalhos Científicos Google Acadêmico

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO	DESCRITORES	OBJETIVO	RESULTADOS
Solidão e liberdade	LESSA, Jadir Machado	Sociedade de Análise Existencial e Psicomaiêutica - SAEP	2012	Solidão Existencial Autoconhecimento	Pensar a relação entre solidão e liberdade, a fim de articular os dois termos no ponto de vista existencial	A solidão é condição humana, um método de experimentar a existência de si. Tendo a consciência da solidão, é possível entrar em contato com os próprios significados. A liberdade é vista como a possibilidade de escolher, que leva à angústia e o ato de ser responsável por si e por suas escolhas

(FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA, 2019)

A autora Silva (2000, p. 86), assim como Macedocouto e Silva Junior (2017) e Seibt (2013), define que o homem, lançado na cotidianidade a partir de sua complexidade, acaba por se deparar, em algum momento com questões angustiantes frente ao existir. Nesse aspecto, costuma buscar, em um ato ansioso, o contato com o outro, para evitar o encontro com “[...] a facticidade, a gratuidade de existir, a vacuidade de ser, o vazio circunjacente, o silêncio fantasmagórico”.

Entende-se que, por mais que se entre em contato com o outro, sempre haverá, em algum momento, o retorno às questões existenciais. A relação consigo é observada a partir da perspectiva da consciência da condição humana, sendo essa a única possibilidade de libertação do homem quanto às amarras estabelecidas na sociedade. É visto que a angústia sempre ronda o indivíduo, seja sozinho ou em grupo. Em uma sociedade que avança na modernidade tecnológica, os muitos afazeres do dia-a-dia e a velocidade com que as pessoas precisam cumprir com suas obrigações, acaba por alienar de sua própria essência humana.

A solidão é observada pelo viés de ser quem se é, ocorre em uma perspectiva exclusivamente privada. É possível contar e mostrar ao outro sobre minha existência, mas o outro não pode partilhar a existência por mim. Dessa forma, a essência da vida, somente é possível de ser efetivada a partir da solidão, no entanto, o desenvolvimento da existência e da subjetividade requerem a relação com o outro para serem estabelecidas.

A autora define que, para a observação mais profunda de si mesmo, o homem poderia, com maior frequência, experimentar a sensação de exilar-se em sua existência singular. Porém, levando em consideração a angústia, o ato de encarar a solidão mostra-se como um processo árduo que, eventualmente, possibilita a vivência de si: “Quão poucos seriam suficientemente fortes para pagar o preço, pois essa mudança de paradigma passa pela descida aos infernos e a necessidade de cortar a cabeça de Górgona para enfim descobrir o caminho da felicidade”. (SILVA, 2000, p. 92).

No quadro a seguir, há um breve resumo sobre o artigo:

Quadro 4: Base de dados - Trabalhos Científicos Google Acadêmico

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO	DESCRITORES	OBJETIVO	RESULTADOS
Solidão e exílio: a questão do outro	SILVA, Salvelina da	Periódicos UFSC	2000	Solidão Existencial	Apresentar a noção de solidão e de exílio, principalmente dentro de uma sociedade cheia de exigências e obrigações, onde o indivíduo acaba perdendo a noção de si e a noção do outro	A solidão é observada como a condição humana impossível de ser compartilhada. A autora considera que a essência da vida só existe a partir da solidão

(FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA, 2019)

De acordo com Pais (2013), a solidão, embora vivenciada de forma individual, deve ser observada como um fenômeno social. Isso porque, para se analisar o fenômeno da solidão, é preciso compreender os laços sociais, os sentimentos e as emoções, a fim de observar algo que seja centrado no indivíduo. Para o autor (2013, p. 15), “[...] a solidão diz respeito a um estado de subjetividade enquanto o ‘estar só’ se refere a uma situação visível e objetiva”.

Levando em consideração os aspectos sociais, o autor reconhece que o conceito de solidão possui diversos significados. Há a solidão da perda, a solidão da depressão, a solidão da indiferença, a solidão do isolamento e dos desenlaces sociais. A solidão, enquanto encontro com a individualidade, aparece como aceitação plena de uma individuação desejada, cuja expressão sentimental não está atrelada ao temor de estar só. Dessa forma, entende-se que há diversas formas de encarar a solidão. No entanto, quando ela ocorre de forma involuntária, como contingência de estar só, a solidão acarreta o ônus de uma descrença nos afetos e de uma falta de esperança. A confluência desses fatores tem grande potencial para produzir o adoecimento do indivíduo. No quadro abaixo, é possível observar um breve resumo do artigo:

Quadro 5: Base de dados - Trabalhos Científicos Google Acadêmico

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO	DESCRITORES	OBJETIVO	RESULTADOS
Tempos de solidão	PAIS, José Machado	Ciência Hoje	2013	Solidão Existencial	Olhar a solidão a partir dos laços sociais, observando-a como um fenômeno centrado no indivíduo, que tem múltiplas formas de ser compreendida	Apresenta-se a solidão como um estado de subjetividade, no qual, o ato de “estar só” também pode ser compreendido pela perspectiva da aceitação plena do encontro com a subjetividade de uma forma desejada

(FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA, 2019)

Ainda na perspectiva social, Santos (2007) evidencia que a opção por estar só é muitas vezes interpretada de maneira negativa, sendo acompanhada pelo estigma de fracasso e ostracismo. Os meios de comunicação frequentemente contribuem para que a solidão seja vista como algo a ser evitado, sobretudo quando ela é apresentada sob a perspectiva da doença e da infelicidade e quando a felicidade é colocada como um sentimento necessariamente vinculado ao sucesso nos relacionamentos.

De acordo com Santos (2007, p. 116), “[...] a solidão, enquanto um espaço de reflexão e liberdade, parece cada vez mais distante de nós”. Isso porque, a partir dos valores da sociedade ocidental moderna, que englobam a busca por segurança, ordem, aquisição e *status* na relação com o outro, há muito o que perder ao não estar em contato com outros indivíduos, mesmo que por um breve momento. Assim, a autora define que, por sentirem medo da solidão – e, conseqüentemente, medo de perder tudo aquilo que o papel social representa, os indivíduos, comumente, preferem entrar na alienação de uma vida muito ocupada. A seguir, no quadro, um breve resumo do artigo apresentado:

Quadro 6: Base de dados - Trabalhos Científicos Google Acadêmico

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	ANO	DESCRITORES	OBJETIVO	RESULTADOS
A solidão difusa das sociedades da (in) comunicação	SANTOS, Tarcyanie Cajueiro dos	Revista FAMECOS	2007	Solidão Existencial	Discutir os significados que envolvem a solidão, na sociabilidade - um espaço de reflexão e de liberdade ou um processo atrelado às vivências negativas	A solidão, existencial tornou-se rara, uma vez que o termo "solidão", costuma relacionar-se com questões negativas. A racionalização da solidão, impede o significado de libertação e autoconsciência, pois, na sociedade, a solidão como momento de reflexão, está cada vez mais distante

(FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA, 2019)

Em relação à literatura e à noção de que a solidão pode favorecer a criatividade, Costa (2007) faz um paralelo entre as obras de Clarice Lispector e o pensamento fenomenológico de Martin Heidegger. A autora observa a solidão como condição universal do homem, que, eventualmente, o faz entrar em contato com o sentido de sua existência.

A visão heideggeriana do contato com o eu, é abordado em algumas obras de Lispector, como é o caso do livro citado no referencial teórico, "Um sopro de vida" (1999), em que a personagem Ângela Pralini, ao passar momentos com a própria companhia, consegue visualizar conteúdos particulares que não teria, caso não permitisse essa observação interior. Nesse momento, que não é tido como exatamente fácil, a personagem toma consciência de quem é, naquele determinado período de existência.

Para Costa (2007, p. 118), "Clarice elege a solidão à categoria de entendimento da condição humana", dessa forma, o espaço solitário é tido como favorecedor de questionamentos existentes entre as particularidades do indivíduo e as necessidades da sociedade, em que, em uma análise minuciosa, expõe crenças e desmaterializa as verdades absolutas. A solidão, para a autora, significa dizer que o homem é só, desde seu nascimento até sua morte. A experiência de entrar em contato com sua essência original, transcende quanto aos mistérios da natureza humana. É o ato de estranhar-se e entender-se, aceitar-se, amadurecer e responsabilizar-se por sua autenticidade.

Além disso, Costa (2007) faz uma crítica em relação aos estudos sobre a solidão, enfatizando que não há muitas pesquisas científicas sobre o tema. Há muita especulação acerca

da solidão enquanto sintoma, e muitas vezes, não há evidências da existência do lado positivo da solidão, envolvendo os aspectos voluntários e existenciais. No quadro a seguir, há breves informações sobre o artigo:

Quadro 7: Base de dados - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ANO	DESCRITORES	OBJETIVO	RESULTADOS
Da solidão e da condição (por uma antropologia da solidão: uma abordagem a partir de Clarice Lispector e Martin Heidegger)	COSTA, Maria de Fátima Batista	Universidade Federal de Pernambuco	2007	Solidão Fenomenologia	Identificar a o tema da solidão em obras de Clarice Lispector, utilizando referências de Martin Heidegger em relação aos conceitos de finitude, angústia e singularização	A solidão, em algumas obras de Lispector, é abordada existencialmente. Esse pensamento, é evidenciado pela filosofia heideggeriana, que envolve os conceitos de consciência de si, angústia, finitude, solidão e da própria existência

(FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA, 2019)

A partir da análise dos artigos compreende-se que, ao estar só, o indivíduo potencializa sua capacidade de reflexão e criação. Isso porque, criar é expressar quem se é. Os construtos sociais participam ativamente do processo criativo; a forma nova que surgirá, seja por meio de um desenho, de uma escultura, de uma pintura, de uma composição literária ou de um novo modo de enxergar a vida, é parte da essência humana acessível somente por quem está criando. Dessa forma, a solidão, em seu espaço enriquecedor da existência, possibilita não somente o autoconhecimento, como também a criatividade.

Uma vez compreendido o potencial reflexivo e criativo dos estados de solidão, considera-se necessário empreender investigações mais aprofundadas acerca das potencialidades que o encontro consigo mesmo pode proporcionar às pessoas. Seguindo a proposição heideggeriana de que os humanos estão destinados à própria solidão, seria de grande interesse compreender e desmistificar o processo do encontro com a própria singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto na literatura científica, quanto nas interpretações do senso comum, frequentemente o fenômeno da solidão tem sido associado a sentimentos ruins e pesados. Geralmente, a solidão é vista como algo a ser evitado, uma vez que a sociedade em que vivemos tende a atribuir ao contato social a aceitação e validação das pessoas. Entretanto, compreende-

se que a potencialização da vida humana se faz a partir de um equilíbrio entre a sociabilidade e a individualidade.

Ao olhar para si mesmo sob a perspectiva da reflexão e da generosidade, o indivíduo pode vivenciar a experiência do autocuidado e autoconhecimento. Quando está sozinho consigo mesmo ele se torna capaz de distinguir, com maior propriedade, quais são os seus conteúdos e quais são os conteúdos dos outros, agindo com maior autenticidade e congruência em relação aos seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.

O processo solitário pode ser árduo, uma vez que confronta o indivíduo com sua própria angústia. Contudo, o tomar contato com a singularidade de sua existência, ele se apropria também da liberdade para um existir mais autêntico, e encontra condições para assumir a responsabilidade por suas próprias escolhas.

A solidão voluntária possibilita o crescimento pessoal, uma vez que aproxima o indivíduo de sua própria subjetividade. Como escolha pessoal, os estados de solidão podem favorecer o autocuidado e o autoconhecimento, potencializando também a criatividade.

Considera-se necessário ressaltar que o tema da solidão tem sido apresentado pela literatura científica como predominantemente interligado ao viés involuntário, e atrelado às patologias. São raros os estudos que procuram compreender a solidão no ponto de vista voluntário e existencial. Seria de grande interesse para a comunidade científica em geral, e mais especificamente para a Psicologia Humanista e Fenomenológico-Existencial, que houvesse mais pesquisas focadas no viés voluntário e criativo da solidão, seguindo a proposição heideggeriana da autenticidade e do sentido da existência humana.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Z.A.S.; AFONSO, M.A.N. Solidão na perspectiva do idoso. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.** v. 19, n. 2, p. 313-324. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v19n2/1809-9823-rbgg-19-02-00313.pdf>. Acesso em 26 abr. 2019.

CORREA, A.; RIBEIRO, E.; COSTA, S. O impacto dos acontecimentos significativos no processo terapêutico: Um estudo de caso de sucesso. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 34, n. 3, p. 203-217, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312016000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 out. 2019.

COSTA, M.F.B. **Da solidão e da condição (por uma antropologia da solidão: uma abordagem a partir de Clarice Lispector e Martin Heidegger)**. Recife, 2007. Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7083/1/arquivo1776_1.pdf. Acesso em 18 maio 2019.

ESPÍRITO SANTO, R.C. Autoconhecimento e Consciência. **Rev. Interd.** São Paulo, v. 1, p. 01 – 83, out., 2010. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/download/16150/12183>. Acesso em 12 de out. 2019.

FÉRES-CARNEIRO, T. Separação: o doloroso processo de dissolução da conjugalidade.

Estudos de Psicologia, v. 8, n. 3, p. 367-374. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19958.pdf>. Acesso em 07 abr. 2019.

FERREIRA, A.M.C. Culpa e angústia em Heidegger. **Cogito**, Salvador, v. 4, p. 75-79,

2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792002000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 maio 2019.

FERREIRA, D. *et al.* Isolamento social e sentimento de solidão em jovens adolescentes. **Aná.**

Psicológica, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 117-127, jun. 2013. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 abr. 2019.

FREITAS, J.L. Luto e fenomenologia: uma proposta compreensiva. **Rev. abordagem**

gestalt., Goiânia, v. 19, n. 1, p.97-105, jul. 2013. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2019.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HEIDEGGER, M. **Os conceitos fundamentais da metafísica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

KALLAS, M.B.L.M. O sujeito contemporâneo, o mundo virtual e a psicanálise.

Reverso, Belo Horizonte, v. 38, n. 71, p. 55-63, jun. 2016. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2019.

KARNAL, L. **O dilema do porco espinho: como encarar a solidão**. 6. ed. Planeta, 2019.

LESSA, J.M. **Solidão e liberdade**. Maranhão, 2012. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/1351/1066>. Acesso em 07 maio 2019.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACEDOCOUTO, G.S.; SILVA JUNIOR, A.F. Solidão: do patológico ao ontológico.

Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 7-24, jan. 2017.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812017000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 09 out. 2019.

MANSUR, L.H.B. Solitude: virando a solidão pelo avesso. **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 38-45, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062008000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 abr. 2019.

MASLOW, A. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1988.

MAY, R.R. **Minha Busca Da Beleza**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MAY, R.R. **Homem à procura de si mesmo**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

NOBRE, G.C.; VALENTINI, N.C. Autopercepção de competência em crianças: conceito, mudanças características na infância e fatores associados. **Journal of Physical Education**. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552019000100401&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 out. 2019.

PAIS, J.M. Tempos de solidão. **Revista Ciência Hoje**. Dez, 2013. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9608/1/ICS_JMPais_Tempos_ARI.pdf. Acesso em 09 de out. 2019.

PONTE, C.R.S.; SOUSA, H.L. Reflexões críticas acerca da psicologia existencial de Rollo May. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 47-58, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672011000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jul. 2019.

ROSSI, F.C.L. **Clínica Psicanalítica: O sentimento de solidão e a saúde mental de mulheres casadas**. São Bernardo do Campo, 2005. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1410/1/FERNANDA%20COSTA%20LUZ%20ROSSI.pdf>. Acesso em 12 out. 2019.

ROGERS, C.R. **Terapia Centrada no Cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROGERS, C.R. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U., 1980.

SANTOS, T.C. A solidão difusa das sociedades da (in) comunicação. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 33, ago. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3442/3927>. Acesso em 09 out. 2019.

SEIBT, C.L. Solidão como processo de educação e apropriação de si. **Acta Scientiarum. Education**. v. 35, n. 1, p. 97-103, jan./jun, 2013.

SILVA, F.G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psic. Da Ed.** p. 169-195. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>. Acesso em 19 abr. 2019.

SILVA, S. **Solidão e exílio: a questão do outro**. Periódicos UFSC. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5418/4841>. Acesso em 09 out. 2019.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**. v. 8. p. 102 – 106. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102. Acesso em 09 out. 2019.

SPINK, M.J. **Pessoa indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais**. p. 1-22. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:
<http://books.scielo.org/id/xg9wp/pdf/spink-9788579820571-03.pdf>. Acesso em 26 abr. 2019.

STORR, A. **Solidão – A conexão com o eu**. São Paulo: Paulus Editora, 1996.

ADOLESCÊNCIA E INTERNET: DESCRIÇÃO SOBRE USO DA INTERNET EM UM GRUPO DE ADOLESCENTES

Amanda Heloisa de Paula Vitor

Paulo Francisco de Castro

TEORIA

O mundo moderno é marcado por grandes mudanças no campo tecnológico. Os avanços advindos da tecnologia provocaram nos seres humanos novas formas de organização, contato e interação. Nesse contexto, a Internet surge como um marco histórico de mudanças na sociedade, de tal modo que está a afetar até mesmo a cultura de muitos seres humanos (CONTI et al., 2012; MEDEIROS, 2015; OLIVEIRA et al., 2017).

Atualmente, as redes sociais on-line têm sido o meio de comunicação mais frequente entre as pessoas, “tendo um rápido desenvolvimento em todo o mundo ao oferecer recursos que facilitaram o contato à distância, bem como a transmissão de informação e conhecimento” (GOMES; CANIATO, 2016, p.137). Desta forma, a Internet mostra-se como um marco para o surgimento de uma nova cultura, e com ela mudanças profundas invadiram as estruturas familiares, empresariais, escolares, dentre outros (GOMES; CANIATO, 2016; MELO 2015).

A tecnologia, e principalmente a Internet, estão presentes, trazendo muitos benefícios e tornando-se populares e inerentes ao cotidiano das pessoas. Entretanto, estudos têm evidenciado que o uso em excesso da Internet pode trazer problemas sociais, físicos e psicológicos. Por esse motivo, cada vez mais surgem estudos com relação ao uso da Internet, seus possíveis efeitos e modificações comportamentais, biológicas e psíquicas nos seres humanos. Alguns destes estudos já apontam que o uso excessivo da Internet pode levar o usuário à dependência, ou em outras palavras a uma patologia (FONTENELE; MIRANDA, 2017; GOMES; CANIATO, 2016; OLIVEIRA et al., 2017; MELO, 2015; PONTES; PATRÃO, 2014; TERROSO; ARGIMON, 2016).

No Brasil, foi constatado o aumento progressivo com relação ao acesso à Internet. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística informou em 2011 que os adolescentes compõem a maior porcentagem de pessoas com acesso à Internet no país (MORMIZATO et al., 2017; TERROSO; ARGIMON, 2016).

Por consequência, os estudos em torno do uso da Internet por adolescentes e pré-adolescentes tem ganhado destaque pelo mundo científico, devido seu uso crescente e intenso, muitas vezes sem supervisão ou controle dos pais (MELO, 2015; MORMIZATO et al., 2017).

Os adolescentes pertencem a um grupo social com maior probabilidade para desenvolver a dependência da Internet não somente pelo fato de estarem mais imersos na rede, mas também devido à fase do desenvolvimento em que se encontram. O sistema cerebral monoaminérgico cortical frontal e subcortical dos adolescentes são imaturos, o que justifica a impulsividade presente na maioria dos adolescentes e seu pouco domínio em controlar o enlevo pelo que determina ser de seu interesse, o que levaria ao uso patológico da Internet (HA et al., 2007 apud TERROSO; ARGIMON, 2016; OLIVEIRA et al., 2017; PONTES; PATRÃO, 2014).

A sociedade tem se transformado com os avanços da tecnologia. O século XXI é marcado por grandes mudanças e revoluções nos mais variados níveis de nossa sociedade. A ciência e as tecnologias avançam a cada dia e colocam as pessoas num constante círculo de interações, informações e mudanças (OLIVEIRA et al., 2017).

O contato à distância, nos moldes atuais, só se tornou possível com a criação e o desenvolvimento da Internet. Criada nos Estados Unidos por volta de 1970, a Internet revolucionou o mundo com seus recursos de comunicação e acesso instantâneo à informação (GOMES; CANIATO, 2016). Por esse motivo, dentre os avanços da tecnologia, a criação da Internet se destaca como sendo a principal ferramenta para a intensificação da revolução tecnológica entre os séculos XX e XXI, qualificando-se como a tecnologia mais utilizada e mais importante na contemporaneidade (CONTI et al., 2012).

A Internet tem sido difundida com grande força entre toda a sociedade com os mais variados modos de acesso e finalidades, todavia, a aprendizagem, o trabalho, a comunicação e a interação social têm ganhado destaque por suas novas formas e espaços e interação, para além do espaço físico e do tempo (OLIVEIRA et al., 2017; TERROSO; ARGIMON, 2016).

As redes sociais on-line foram criadas em 1990, e são responsáveis por uma nova forma de organização social. Ela se faz por meio de interações que não exigem contato físico entre as pessoas, e que por sua vez, se representam na rede on-line de uma forma que independe dos critérios da realidade, do tempo e do espaço (MARTINO, 2010 apud GOMES; CANIATO, 2016).

Atualmente, as redes sociais on-line têm sido o meio de comunicação mais frequente entre as pessoas, “tendo um rápido desenvolvimento em todo o mundo ao oferecer recursos que facilitaram o contato à distância, bem como a transmissão de informação e conhecimento”

(GOMES; CANIATO, 2016, p.137). Desta forma, a Internet mostra-se como um marco para o surgimento de uma nova cultura, e com ela mudanças profundas invadiram as estruturas familiares, empresariais, escolares, dentre outros (GOMES; CANIATO, 2016; MELO 2015).

Melo (2015) também relata em seu estudo que os adolescentes estão ocupando o primeiro lugar hierárquico do uso da Internet. Neste estudo, as justificativas estão em torno das diversas possibilidades de atuação em rede on-line, tais como acesso as informações sobre temas que lhes interessam, bem como na busca de contato e interação social com diversas pessoas sem a necessidade de contato físico, ou *in loco*. Para este autor, os adolescentes se apossaram da Internet como uma ferramenta capaz de transportá-los para o mundo sem sair de casa, possibilitando acesso a descobertas e desenvolvendo seus potenciais.

Por consequência, os estudos em torno do uso da Internet por adolescentes e pré-adolescentes tem ganhado destaque pelo mundo científico, devido seu uso crescente e intenso, muitas vezes sem supervisão ou controle dos pais (MELO, 2015; MORMIZATO et al., 2017).

O objetivo do presente texto centra-se em descrever aspectos sobre o uso da internet em um grupo de adolescentes.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de campo, por focalizar a coleta de dados de forma empírica, além de uma pesquisa exploratória, que tem por objetivo conhecer mais profundamente um fenômeno pouco estudado, visando o aperfeiçoamento ou a descoberta de diferentes fenômenos (GIL, 2002).

Participantes

A amostra dessa pesquisa foi formada por 153 adolescentes, com idades entre 11 e 17 anos, sendo 66 participantes do sexo feminino e 87 participantes do sexo masculino, pertencentes a duas escolas públicas e uma particular. A idade média dos adolescentes foi de 13 anos com desvio padrão de 1,57. Os dados sobre sexo e idade serão expostos de forma mais detalhada nos resultados.

A amostra foi definida por caracterizar um grupo que apresenta as características necessárias para realização do estudo e investigação desse fenômeno, bem como por conveniência e acessibilidade, e, portanto, não se caracteriza por uma amostra probabilística (GIL, 2002).

Instrumentos

Foram utilizado para esta pesquisa dois instrumentos: um questionário sociodemográfico elaborado especialmente para a presente investigação que visou coletar dados que permitissem conhecer a amostra estudada (idade, sexo, grau escolar, aparelhos tecnológicos, bem como delimitar as condições socioeconômicas, aqui adotadas por meio do tipo de escola - particular ou pública) e também identificar padrões de comportamento relacionados a quantidade de horas navegadas na Internet, os aplicativos mais utilizados, entre outros e o questionário de avaliação da dependência da Internet – IAT (PONTES; PATRÃO; GRIFFITHS, 2014).

O questionário de dependência da Internet - IAT foi elaborado a partir dos critérios estabelecidos pela psicóloga americana Kimberly Young, validado no Brasil por Conti et al. (2012). O instrumento é composto por 20 questões autoadministradas que se destina a verificar: o tipo de comportamento que o indivíduo desempenha frente à Internet; se está sofrendo prejuízos em áreas de sua vida; e o grau de severidade da dependência.

Procedimento para coleta de dados

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e pesquisa da Universidade de Taubaté, conforme orientações legais, com parecer favorável número 3.498.191. Foi enviado aos responsáveis pelos adolescentes um Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento (TCLE) para aprovação da coleta de dados sobre os adolescentes, além disso, os adolescentes preencheram o termo de Assentimento. Após coletar os termos de Consentimento e Assentimento foram aplicados coletivamente todos os instrumentos no próprio local onde os adolescentes se encontravam.

Os adolescentes foram distribuídos em grupos formados por 30 indivíduos ou menos. Depois se solicitou que respondessem na seguinte ordem: primeiramente o questionário sociodemográfico, seguido pelo IAT. Os instrumentos foram distribuídos, esclarecidos e respondidos uniformemente, havendo variação de tempo apenas nas respostas dos questionários sociodemográfico e IAT.

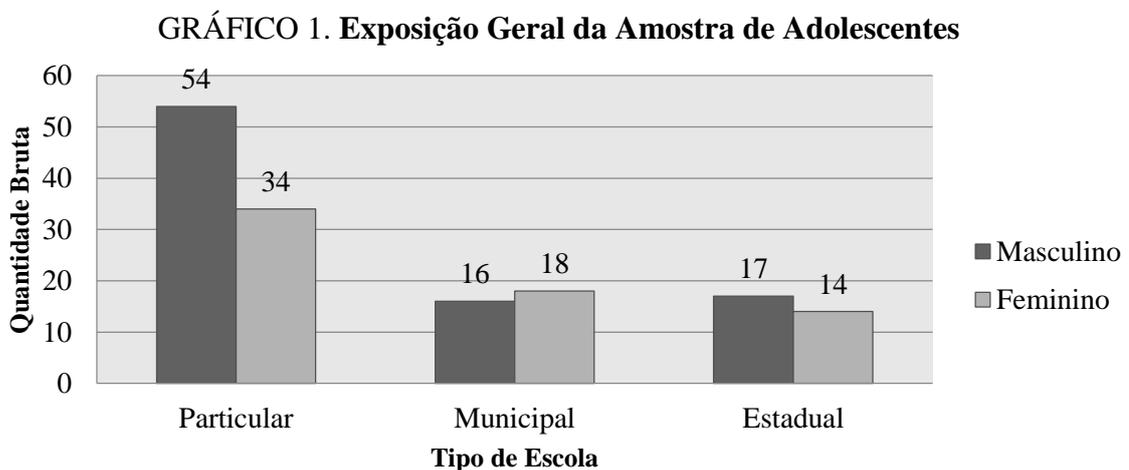
Procedimento para análise de dados

A análise dos dados coletados pelos instrumentos foi embasada pela estatística descritiva e inferencial. A ferramenta utilizada para os cálculos e elaboração de gráficos e quadros foi o programa Excel 2010.

A correção do questionário de dependência da Internet (IAT) foi feita a partir da soma da pontuação indicada pelo adolescente com relação às respostas das perguntas do questionário, que consiste em 20 perguntas de autopreenchimento, cujas respostas estão dispostas na escala *Likert* de pontos, conforme se segue: 1 ponto para raramente; 2 pontos para às vezes; 3 pontos para frequentemente; 4 pontos para muito frequentemente; 5 pontos para sempre; e 0 ponto para não se aplica. A soma das respostas será classificada em quatro grupos: 1- Normal; 2 - Médio (mas com controle do uso); 3 - Pouco acima da média (com problemas ocasionais); e por fim, 4 - Dependente (com problemas significativos em sua vida). Em síntese, quanto maior for à pontuação, maior a gravidade da dependência da Internet, conforme indicado pelos autores (CONTI et al., 2012; PONTES; PATRÃO; GRIFFITHS, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta pesquisa 155 adolescentes, sendo necessária a exclusão de dois participantes devido ao não preenchimento de algum dos critérios pré-estabelecidos pelos pesquisadores. Desta forma, o total de participantes para a análise desta pesquisa é de 153 adolescentes. A seguir serão apresentados os dados sociodemográficos coletados pela pesquisa.



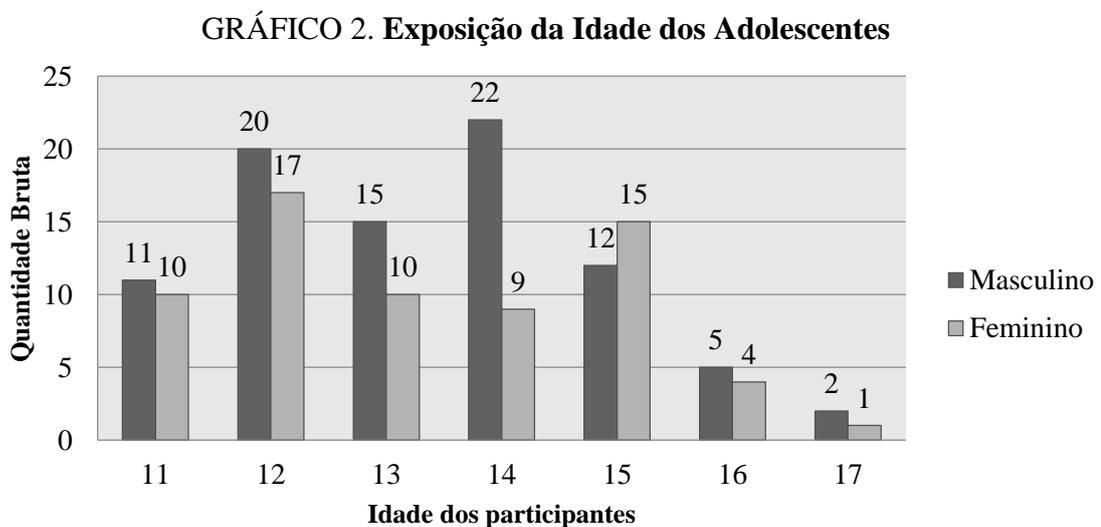
Fonte: Dados da pesquisa de campo.

No geral, conforme pode ser observada por meio do gráfico 01, a amostra foi composta por 57% (n=87) do sexo masculino e 43% (n=66) dos adolescentes do sexo feminino. Em relação ao tipo de escola, se particular, ou estadual e municipal (ambas públicas), os participantes da amostra estão distribuídos em: 43% pertencentes a escolas públicas (sendo n=34 adolescentes de escola municipal e n=31 adolescentes de escola estadual) e 57% (n=88)

a escola particular. Cabe demarcar que as escolas particular e municipal são direcionadas para o ensino de adolescentes do fundamental I e II, já a escola estadual se responsabiliza pelos adolescentes do ensino médio.

Como pode ser visto a adesão para participação da pesquisa foi maior por parte dos adolescentes estudantes de escola particular do que em relação a escolas públicas. O fato pode ser explicado pela maior proximidade comunicacional entre a escola particular e os responsáveis pelos adolescentes. Segundo informações da direção escolar, a instituição conta com um canal interativo on-line no qual os responsáveis são contatados e informatizados diariamente. Por isso, o potencial de interatividade rápido e dinâmico se explica por meio do uso da Internet com aplicativos (*Apps*) de interação e comunicação on-line.

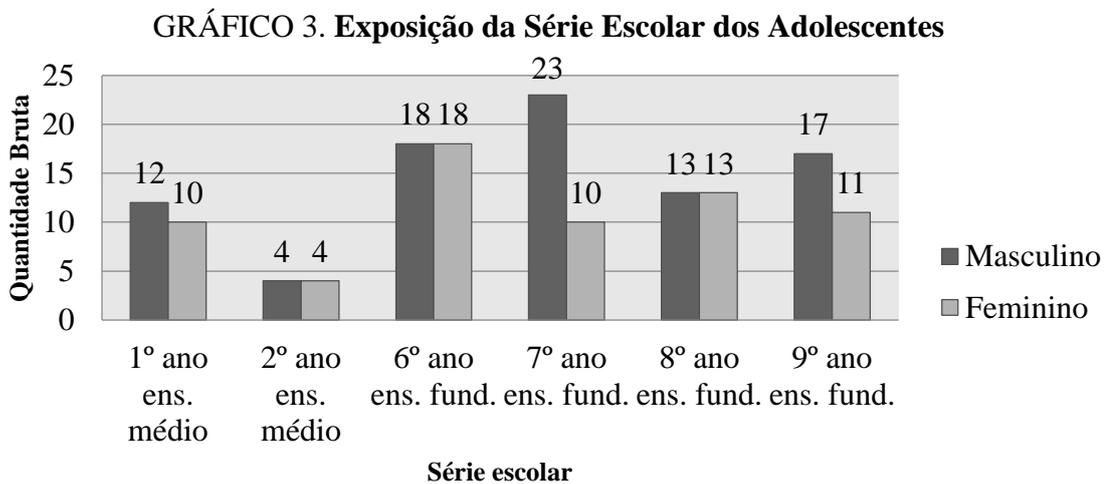
Já as escolas públicas apresentaram maior distanciamento na comunicação entre os responsáveis e a instituição de ensino, que conforme relato da coordenação, é falho pela maior dependência da chegada da informação aos responsáveis via recados por meio dos próprios alunos, que por vezes acabam se esquecendo de transmitir a informação, comunicada e os recados.



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

As idades dos participantes da pesquisa, no geral, variaram entre 11 e 17 anos, sendo que a idade média foi de 13 anos com um desvio padrão de 1,57. Destes: 14% (n=21) com idades de 11 anos, 24% (n=37) com idades de 12 anos, 16% (n=25) com idades de 13 anos, 20% (n=31) com idades de 14 anos, 18% (n=27) com idades de 15 anos, 6% (n=9) com idades de 16 anos e 2% (n=3) com idades de 17 anos. Tais dados podem ser acompanhados no gráfico 2, cuja coluna expõe os dados quantitativos brutos de adolescentes na vertical e os dados referentes a idade na horizontal.

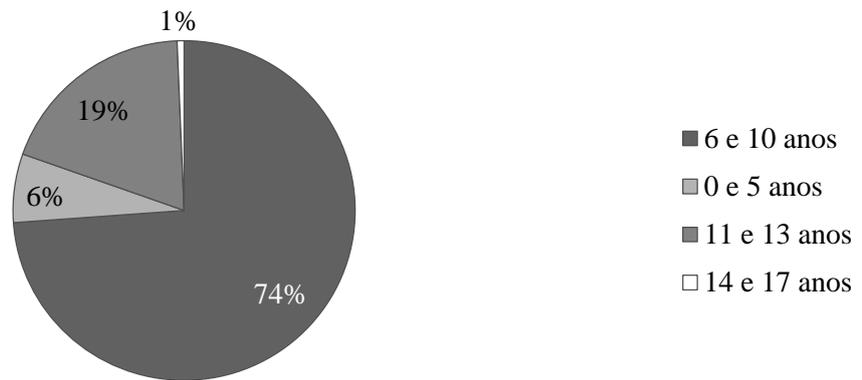
Ainda sobre o gráfico 02, também é possível diferenciar o sexo dos participantes em relação à idade, cujo qual retrata: 7% (n=10) da amostra feminina têm 11 anos, 11% (n=17) da amostra feminina têm 12 anos, 7% (n=10) da amostra feminina têm 13 anos, 14% (n=9) da amostra feminina têm 14 anos, 10% (n=15) da amostra feminina têm 15 anos, 3% (n=4) da amostra feminina têm 16 anos, 1% (n=1) da amostra feminina têm 17 anos. Amostra feminina totaliza 43% (n=66) da população estudada. Já para o sexo masculino: 7% (n=11) da amostra têm 11 anos, 13% (n=20) da amostra têm 12 anos, 10% (n=15) da amostra têm 13 anos, 14% (n=22) da amostra têm 14 anos, 8% (n=12) da amostra têm 15 anos, 3% (n=5) da amostra têm 16 anos, 1% (n=2) da amostra têm 17 anos, totalizando 57% (n=87) da amostra da amostra estuda.



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

O gráfico 3 indica dados referente à distribuição dos adolescentes conforme a série escolar. Ele evidência que a quantidade maior de participantes se concentra entre os alunos do ensino fundamental (ens. fund.), sendo composto por 80% (n=123) dos participantes, e os 20% (n=30) dos demais pertencem ao ensino médio (ens. médio). Sendo que 46% (n=142) dos adolescentes do ensino fundamental são do sexo masculino, e 34% (n=52) dos adolescentes do ensino fundamental são do sexo feminino. Já os adolescentes do ensino médio estão dispostos em 10,5% (n=16) do sexo masculino e 9,5% (n=14) do sexo feminino.

GRÁFICO 4. Idade do Primeiro acesso à Internet



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Como pode ser verificado com mais facilidade no gráfico 4, a maior parte dos adolescentes da amostra responderam que seu primeiro acesso ocorreu entre a idade de 6 e 10 anos, indicando que a imersão dos adolescentes em sua grande maior ocorre logo ao ingresso no período do desenvolvimento do operatório concreto da criança, conforme teoria do Piaget (1999), período esse caracterizado pelo desenvolvimento por meio das operações objetivas, concretas. A criança precisa pensar por meio do comportamento motor e seu desenvolvimento está altamente ligado às impressões do mundo que se vive e experiência.

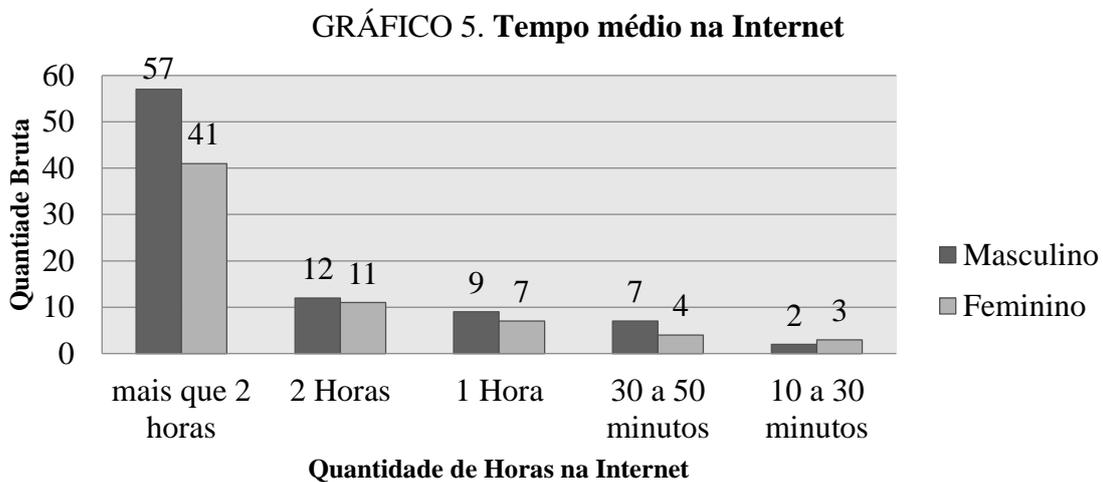
Isso provoca a reflexão sobre a importância de os responsáveis estarem cada vez mais atentos aos conteúdos e intensidade de tempo que seus dependentes fazem perante a Internet. Melo (2015) em seus inscitos busca atingir a sociedade para que pensem criticamente sobre as formas como os responsáveis têm se posicionado frente a seus dependentes internautas, e diante deles que tomem atitude e imponham limites.

A participação da família deve abranger todas as esferas de seus integrantes, mesmo aquelas que aparentemente são as mais seguras, como por exemplo, as que envolvem a Internet (LUCENA et al., 2015). Outro fator importante a ser considerado, em se tratando de poder aquisitivo, é sobre a ascensão da classe média-baixa nos últimos anos e sobre a popularização da Internet. Atualmente ter um celular com capacidade de acesso a uma rede Wi-fi está muito mais acessível ao povo brasileiro (LUCENA et al., 2015; OLIVEIRA ET AL., 2017; TERROSO; ARGIMON, 2016).

Quando comparados os tipos escolares é possível verificar que os adolescentes que ainda estão no ensino fundamental, seja ele particular ou municipal, representam a maior taxa em relação à idade do primeiro acesso com 0 e 5 anos, bem como os que fizeram entre 6 e 10 anos. Considerando que o ano de nascimento desses adolescentes está entre 2001 e 2008,

podem-se compreender os adolescentes nascem em tempos onde os avanços da tecnologia estão muito mais à frente da década de 1990, o que pode explicar sua caracterização como nativos digitais (CONTI et al., 2012; MEDEIROS, 2015; TERROSO; ARGIMON, 2016).

Sorj e Guedes (2005) em seu estudo tratam o fenômeno da inclusão digital como um processo de inclusão e exclusão na medida em que percebem esse movimento favorecendo primeiramente as classes mais altas e somente depois seguindo para os de classes mais baixas. É possível observar por meio dos dados obtidos que esse fenômeno ainda está presente na sociedade brasileira, pois, nota-se que os adolescentes pertencentes à escola particular iniciam seu contato com a Internet mais cedo, quando comparado aos adolescentes de escolas públicas (estadual e municipal).



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

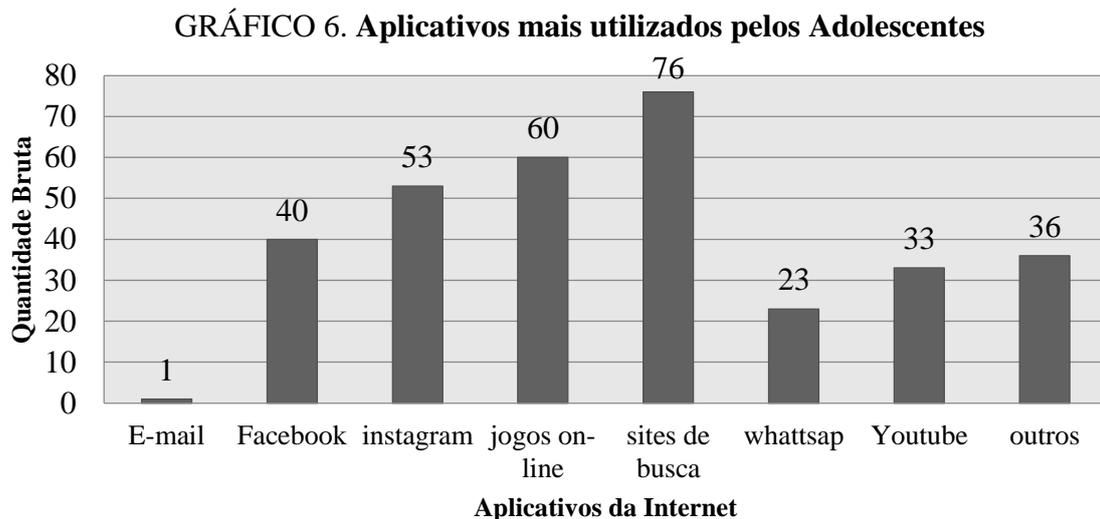
Outro dado importante desta pesquisa é sobre o tempo o médio que os adolescentes consideram passar na Internet, exposto no gráfico 5. A pesquisa notabiliza que a maior parte dos adolescentes alega passar mais de 2 horas on-line, em outras palavras na Internet.

Os adolescentes que informaram passar mais de 2 horas na Internet tomam parte de 64% (n=98) da amostra total (n=153). Destes 64% (n=98) que ficam na Internet por mais de 2 horas, 58% (n=57) são do sexo masculino e 42% (n=41) são do sexo feminino. Já os que informaram ficar em média 2 horas navegando na Internet somam 15% (n=23) da amostra geral (153), destes 15% (n=23) de adolescentes 52% (n=12) são do sexo masculino e 48% (n=11) são do sexo feminino. Os adolescentes que sinalizaram ficar conectados à Internet por 1 hora representam 11% (n=16) da amostra geral (n=153), destes 11% (n=16) dos adolescentes 56% (n=9) são do sexo masculino e 44% (n=7) são do sexo feminino. Com relação aos adolescentes que gastam entre 30 a 50 minutos, soma-se um total de 7% (n=11) da amostra geral (n=153) e este grupo

de 7% (n=11) é composto por 64% (n=7) de adolescentes do sexo masculino e 36% (n=4) do sexo feminino. Por fim, os adolescentes que alegam navegar na Internet entre 10 a 30 minutos caracterizam-se por 3% (n=5) da amostra geral (n=153), sendo a composição destes 3% (n=5) de adolescentes 40% (n=2) do sexo masculino e 60% (n=3) do sexo feminino.

Nota-se que excluindo o tempo on-line de 10 a 30 minutos, todos os demais tempos médios se concentram em maior porcentagem nos adolescentes do sexo masculino num total de 57% (n=85) dos adolescentes em relação às adolescentes do sexo feminino.

A pesquisa mostrou dados compatíveis com os dados que os autores Lucena et al. (2015), Mormizato et al. (2017), Prado et al. (2017), Pontes e Patrão (2014), Spizzirri et al. (2012) já haviam demonstrados em relação ao tempo na Internet representados por uma maior taxa de adolescentes que ficam on-line por mais de 2 horas. Também convergem com o fato de os adolescentes do sexo masculino representar a maior parte da amostra.



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

As formas, vias e os motivos de acesso à Internet são inúmeros. Muitos adolescentes não conseguiram listar apenas um aplicativo (*App*), cujo tempo é mais despendido em seu uso, o que pode indicar o quão complexo e dinâmico é a relação que os adolescentes estabelecem com o uso da Internet e suas diversas ferramentas.

Convergente com gráfico 6, os sites de busca aparecem em primeiro lugar de tempo on-line, tal dado representa 24% (n=76) dos *App* mais querido pelos adolescentes, em seguida os jogos on-line aparecem somando um total de 19% (n=60) da amostra, e em terceiro lugar o *Instagram* com 16% (n=53). Juntos eles somam 59% (n=189) dos apps mais acessados pelos adolescentes.

Os outros *Apps* são: 0,3% (n=1) dos adolescentes utilizam o e-mail por mais tempo, 12% (n=40) utilizam o *facebook* por mais tempo, 7% (n=23) utilizam o *WhatsApp* por mais tempo, 10% (n=33) utilizam o *youtube* por mais tempo e 11% (n=36) acessam outros *Apps*. A coluna outros é composta por 9 *Apps* diferentes, como por exemplo *Netflix* e *Pinterest*, que por serem poucos optou-se por agrupá-los.

Os *Apps* aqui listados podem ser divididos em três categorias: interação social, pesquisa por informações e entretenimento.

O e-mail, o *facebook*, o *instagram* e o *WhatsApp* podem ser classificados como de interação social, devido seu caráter comunicacional e de relacionamento on-line. Juntos eles representam 76% (n=117) do motivo pelo qual mais ficam navegando na Internet, evidenciando que juntos eles assumem a liderança dentre os demais *Apps*, dado que se repete na pesquisa elaborada por Oliveira et al. (2017) no que tange a motivo mais elevado relacionado ao uso da Internet. O segundo lugar vai para os *Apps* de entretenimento, categorizados pelos jogos on-line e pelo *youtube*, correspondendo 61% (n=93) da amostra. Os sites de busca classificam-se como pesquisa por informações e são 50% (n=76) ocupando o terceiro lugar na categoria do motivo pelo qual mais passam na Internet.

Melo (2015) já havia identificado que as diversas possibilidades de atuação em rede on-line, faz com que os adolescentes utilizem a Internet como uma ferramenta capaz de transportá-los para o mundo sem sair de casa, possibilitando acesso a descobertas, a relacionamentos sociais digitais e desenvolvendo potenciais.

QUADRO 01. Relação de Respostas Subjetivas sobre o tempo no *App*

Respostas Subjetivas: Masculino	Respostas Subjetivas: Feminino
O dia inteiro	A metade do meu tempo
Depende de quanto tempo eu tenho	Até ficar com vontade dormir
A maior parte do dia	Bastante tempo
Quase sempre	Mais tempo do que o necessário
Passo metade do dia conectado ao celular	Todos os dias toda hora
Quase o dia inteiro	Não sabe
Não colocou	O dia todo
-	Não colocou

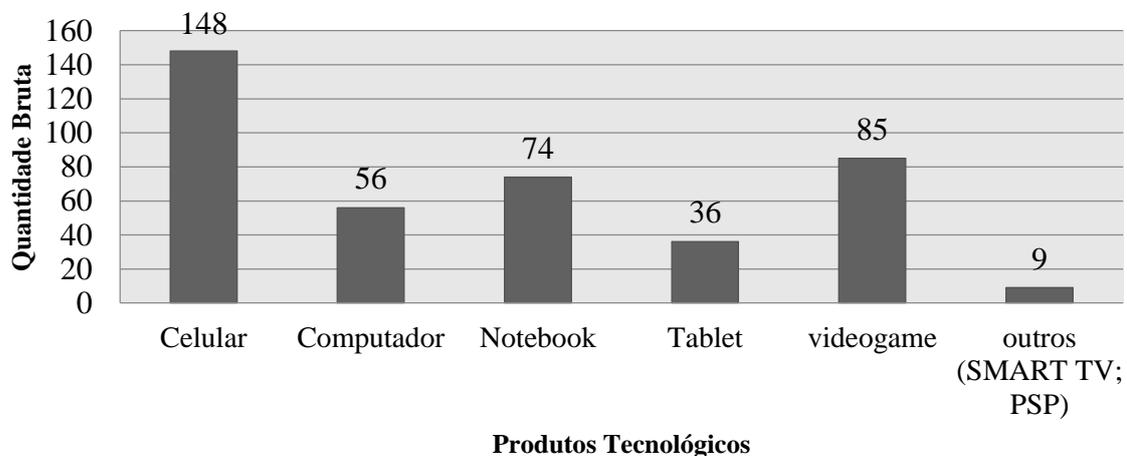
Fonte: Dados da pesquisa de campo.

No geral a quantidade de tempo de acesso ao *App* mais utilizado variou de 5 minutos até 20 horas (conforme gráficos 16 e 17), mas em alguns casos não foi possível à contabilização

devido ao fornecimento de respostas subjetivas, não respondendo a quantidade exata em horas que ficam conectados à Internet.

O quadro 01 permite a visualização dessas respostas subjetivas transcritas na íntegra em relação ao questionamento do tempo médio conectado ao *App* mais querido. A leitura destas respostas permite levantar a hipótese de elas representarem uma função de fuga ou evasão ao questionamento, todavia, a confirmação não é possível devido à impossibilidade de acesso ao adolescente para fazer outros questionamentos do motivo da resposta dada. As pesquisas realizadas pelos autores aqui apresentados não fizeram menção sobre a ocorrência deste fato.

GRÁFICO 7. Aparelhos Tecnológicos utilizados para acesso à Internet.



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Os aparelhos tecnológicos utilizados pelos adolescentes e de posse individual são diversos. Como exibido no gráfico 7, os aparelhos celulares aparecem com 97% (n=148), indicando que a grande maioria possui um aparelho celular com acesso à Internet. Em segundo lugar estão os *videogames*, cujo qual está presente em 56% (n=85) das casas habitadas pelos adolescentes. E em terceiro lugar os *notebooks* aparecem compondo um total de 48% (n=74) como sendo via de acesso à Internet. Os demais aparecem na seguinte ordem decrescente: computador 37% (n=56), *tablet* 24% (n=36), outros (*smart TV* e *PSP*) 6% (n=9).

É importante ressaltar que nenhum adolescente da amostra indicou não possuir nenhum desses produtos, bem como a restrição de acesso à Internet.

Os dados são convergentes a pesquisa realizada por Melo (2015) no que se refere ao aparelho de posse do adolescente mais utilizado pelos adolescentes, o celular. Esse fenômeno elucidou o que Sorj e Guedes (2005) haviam tratado em sua pesquisa sobre o fato de que a família brasileira tem apresentado um avanço em relação ao seu poder de compra, seja devido ao tempo que esses produtos foram lançados fazendo com que hoje eles custem menos e por isso esteja

mais acessíveis a sua posse, ou pelo fato do computador estar caracterizado por um uso coletivo de todos os membros da família, gerando a sensação de impropriedade desse aparelho. Lucena et al. (2015) também apontam para o fato da ascensão do poder de compra da população, sendo assim é possível afirmar a não representação da amostra pela ausência ou pela presença dos produtos tecnológicos com acesso à Internet estão relacionados ao fator socioeconômico da amostra estudada.

QUADRO 02. Comentários e opiniões transcritas no questionário para sexo masculino

Comentários e opiniões	Idade	Qualificação
<i>"A internet só faz bem quando nos ajuda, como em pesquisas e diversões".</i>	11 anos	Ambas
<i>"Acho bacana".</i>	11 anos	Positiva
<i>"Daqui um tempo a internet vai acabar com a vida das pessoas".</i>	11 anos	Negativa
<i>"Legal".</i>	11 anos	Positiva
<i>"Na minha opinião a internet é importante, porém dependendo do seu uso não".</i>	11 anos	Ambas
<i>"A facilidade de utilizá-los".</i>	12 anos	Positiva
<i>"A internet é algo muito bom, mas preciso ter muito cuidado ao usar".</i>	12 anos	Ambas
<i>"Eu acho interessante o tema internet".</i>	12 anos	Positiva
<i>"Um questionário que você tem que ser bem sincero sobre o uso da internet na nossa vida".</i>	12 anos	Positiva
<i>"Quem inventou merece palma"</i>	13 anos	Positiva
<i>"Solicitou muitas informações pessoais para provavelmente vender para empresas de terceiro".</i>	13 anos	Negativa
<i>"Acho que ajuda muito quando utilizado corretamente, mas quando utilizado errado se torna um péssimo aplicativo".</i>	14 anos	Ambas
<i>A meu ver, além desse questionário ser um meio de pesquisa, ele também nos faz refletir sobre as atitudes que tomamos quando estamos conectados e como deveríamos organizar melhor o nosso tempo".</i>	14 anos	Positiva
<i>"Me ajuda muito em tantos fatores, como estudo e distração (me ajuda em questão a ansiedade)".</i>	14 anos	Positiva
<i>"Para mim a internet é fundamental hoje em dia, tanto para aprendizagem, diversão entre outros fatores, só acho que ela pode ser muito viciante, em nosso dia a dia".</i>	14 anos	Ambas
<i>"A internet é uma fábrica de sabedoria, tem causas sobre o vício".</i>	15 anos	Positiva
<i>"Ficar muito tempo na internet pode te prejudicar, mas ao mesmo tempo te ensinar muitas coisas".</i>	15 anos	Ambas
<i>"A internet infelizmente traz diversas complicações para nossa vida principalmente para os jovens e crianças, atualmente as crianças por conta da facilidade na tecnologia associa a facilidade com a vida tornando-a no futuro imatura e com pouca noção sobre o mundo".</i>	16 anos	Negativa
<i>"é bom só que muito faz mal".</i>	17 anos	Negativa
<i>"Os jogos de hoje em dia tão acabando com as crianças de hoje principalmente a frin frens".</i>	17 anos	Negativa

Fonte: Dados da Pesquisa de campo

QUADRO 03. Comentários e opiniões transcritas no questionário para sexo feminino

Comentários e opiniões	Idade	Qualificação
<i>"achei muito legal"</i>	11 anos	Positiva
<i>"Acho que em excesso faz mal".</i>	11 anos	Ambas
<i>"Internet: acho muito prático, é como um dicionário tecnológico, sempre quando tenho dúvidas sobre algo, eu pesquiso na internet".</i>	11 anos	Positiva
<i>"A internet deveria ser mais cuidadosa pois muitas crianças usam".</i>	12 anos	Positiva
<i>"Acho interessante".</i>	12 anos	Positiva
<i>"Alguns adolescentes ficam mais tempo na internet".</i>	12 anos	Negativa
<i>"Gostaria que não falasse para a escola que eu tenho depressão e ansiedade".</i>	12 anos	Negativa
<i>"Sim. Em minha opinião a internet tem seus prós e contras, pois a internet pode ser usada para pesquisar, comunicação, mas tem aquelas pessoas que a usam para fins "maldosos"".</i>	12 anos	Ambas
<i>"Acho muito interessante"</i>	13 anos	Positiva
<i>"Eu acho que esse tema é bem legal para se debater, pois hoje em dia é algo muito utilizado no cotidiano de muitas pessoas".</i>	13 anos	Positiva
<i>"Que a internet pode ser boa e ruim ao mesmo tempo, dependendo da pessoa".</i>	13 anos	Ambas
<i>"É importante analisar o uso da internet na vida dos adolescentes, pois nos ajuda a entender o porquê desse uso com tanta frequência".</i>	14 anos	Positiva
<i>"Ela é um lugar onde você pode ter um enorme aprendizado, se usado de maneira correta. Pois é um lugar perigoso e bastante maldoso".</i>	14 anos	Ambas
<i>"Um questionário muito interessante na minha opinião".</i>	14 anos	Positiva
<i>"Acho que seja importante, mais as vezes em muito exagero".</i>	15 anos	Negativa
<i>"Eu não acho que a internet seja uma coisa ruim para as pessoas. Só é ruim se não souber usar, sabendo não tem problema".</i>	15 anos	Positiva
<i>"Sim, acho fundamental falarmos sobre isso até porque temos muita influência sobre ela. Ela nos ajuda muito, mas também atrapalha".</i>	16 anos	Ambas

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Por fim, o questionário sociodemográfico contou com uma questão aberta para que os adolescentes pudessem expressar sua opinião sobre o tema ou mesmo sobre alguma parte específica da pesquisa. Ao todo 40 adolescentes escreveram algo expressando sua opinião, sendo 21 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Os quadros 2 e 3 apresentam todos os

comentários expressos pelos adolescentes, transcritos na íntegra conforme sua escrita no questionário aplicado.

A partir da análise das respostas, conforme demarcado nos quadros 2 e 3, foram categorizados os comentários em: Positivo, negativo e ambos. A categoria positiva foi estabelecida a partir de comentários que elucidavam coisas positivas sobre a Internet, como seus benefícios e facilidades. A categoria negativa foi determinada a partir de comentários que continham opiniões maléficas sobre a Internet, sobre seus efeitos negativos ou sobre a compreensão de que ela é perigosa. E a categorização onde tanto a positiva quanto a negativa foi descrita como ambas, indicando que os comentários continham tanto o lado bom quanto o lado mau da Internet.

Os adolescentes do sexo masculino forneceram 45% (n=9) das opiniões qualificadas como positivas, 25% (n=5) negativas e 30% (n=6) ambas. Já as adolescentes do sexo feminino forneceram 50% (n=9) das opiniões qualificadas como positivas, 22% (n=4) negativas e 28% (n=5) ambas. Como exemplo, citam-se alguns comentários que chamaram a atenção por seu conteúdo e grau de compreensão sobre o tema, seja ele positivo, negativo ou ambas.

Um adolescente de 14 anos do sexo masculino assim descreveu: "A meu ver, além desse questionário ser um meio de pesquisa, ele também nos faz refletir sobre as atitudes que tomamos quando estamos conectados e como deveríamos organizar melhor o nosso tempo". Tal comentário evidencia que a percepção deste adolescente foi ampliada após o término do questionário (sociodemográfico e IAT), indicando ser uma resposta positiva em relação ao seu uso própria da Internet. Pontes e Patrão (2014) também encontram comentários similares em sua pesquisa, nos quais adolescentes expressam suas preocupações pelos efeitos causados pela Internet e principalmente em relação ao tempo excessivo e a dependência.

Outro comentário que se destacou pertence a um adolescente do sexo masculino de 16 anos, ele assim descreve: "A internet infelizmente traz diversas complicações para nossa vida principalmente para os jovens e crianças, atualmente as crianças por conta da facilidade na tecnologia associa a facilidade com a vida tornando-a no futuro imatura e com pouca noção sobre o mundo". Essa percepção foi categorizada como negativa, pois o adolescente ao expressar sua opinião não menciona nenhum fator positivo sobre a Internet. Além disso, também é possível observar que a compreensão desse adolescente vai além dos jogos e da possibilidade de interação social, indicando que ele pode ter tido acesso a outros tipos de informações que abarcam questões prejudiciais para a vida do jovem e da criança. Sua escrita soa como um alerta. Martino (2010 apud GOMES; CANIATO, 2016) aborda essa temática em seus estudos indo ao encontro da percepção desse adolescente, pois, para Martino (2010 apud

GOMES; CANIATO, 2016), a Internet produz a ideia de liberdade de expressão com critérios que fogem à realidade, do tempo e do espaço.

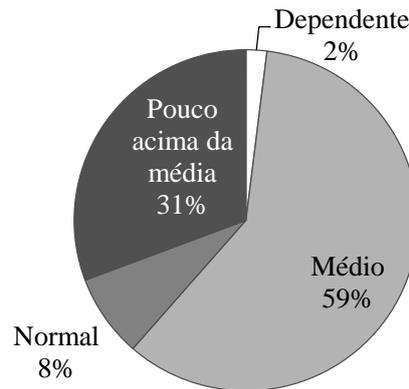
Uma adolescente do sexo feminino de 14 anos assim descreve: "Ela é um lugar onde você pode ter um enorme aprendizado, se usado de maneira correta. Pois é um lugar perigoso e bastante maldoso". Seu comentário foi classificado como ambas, pois, ela elenca fatores positivos e negativos sobre o uso da Internet. Melo (2015) trabalha em seu estudo justamente sobre essa percepção de risco e perigo que a rede on-line oferece, todavia, a escrita dessa adolescente permite alegar que ao contrário do que alguns estudos apontam os adolescentes atualmente podem estar apresentando mudanças referentes às suas percepções sobre o lado negativo da Internet. Spizzirri et al. (2012) também constataram esse fator em sua pesquisa acrescido pelo fato dela ser viciante e impor limites na forma de expressão na rede. Algo que pode ser mais estudado e averiguado pelo contexto acadêmico.

O comentário da adolescente do sexo feminino de 11 anos também pode servir como reforço e explicação para o fato dos sites de pesquisa terem aparecido como o aplicativo mais querido pelos adolescentes. Veja a seguir: "Internet: acho muito prático, é como um dicionário tecnológico, sempre quando tenho dúvidas sobre algo, eu pesquiso na internet". Tal comentário também vai ao encontro do que Melo (2015) e Oliveira (2017) evidenciou em seus estudos fazendo menção ao fato dos adolescentes passarem muito tempo on-line por motivos de acesso à informação. Nesses termos a Internet é tratada como uma ferramenta que produz descobertas. Assim essa pesquisa reafirma que esse fator age significativamente sobre os adolescentes.

Dependência da Internet (IAT)

O questionário sobre dependência da Internet (IAT) teve por objetivo estabelecer o tipo de relação que os adolescentes apresentam frente à Internet (CONTI et al., 2012; PONTES; PATRÃO; GRIFFITHS, 2014). Durante a aplicação desse questionário os comportamentos emitidos oscilaram desde o silêncio mais absoluto, até muitos comentários. Por exemplo, em certa sala os adolescentes começaram a dizer em voz alta o quanto o a frase do IAT fazia sentido para si próprio, mesmo diante das solicitações de silêncio. Esse comportamento pode indicar certa ansiedade perante os questionamentos, como uma forma de diminuir as tensões internas geradas pelas reflexões produzidas pelo IAT.

GRÁFICO 8. Classificação Geral IAT



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

O gráfico 8 apresenta a porcentagem de adolescentes em relação à classificação dos resultados obtidos pelo IAT. Como evidência o gráfico 59% (n=91) apresentou classificação uso médio da Internet, 31% (n=47) apresentou classificação uso pouco acima da média, 8% (n=12) apresentou classificação uso normal da Internet e 2% (n=3) apresentaram classificação uso dependente da Internet.

Assim sendo, no geral, os participantes apresentaram maior número de adolescentes com classificação uso médio ou pouco acima da média da Internet. O resultado para os adolescentes com uso médio pode ser interpretado como sendo alarmante, visto que, conforme os autores Pontes, Patrão e Griffiths (2014), a classificação uso médio da Internet implica que o adolescente tem certo controle sobre o uso da Internet, mas que por vezes ele passa mais tempo do que pretendia sem que tome consciência deste fato, o que pode ocasionar algum leve prejuízo em outras atividades e relacionamentos reais, ou mesmo levando a dependência da Internet. Já os que estão um pouco acima da média, podem estar tendo problemas ocasionais ou frequentes devido ao uso da Internet, e segundo os autores, precisam considerar o impacto da Internet em suas vidas.

Embora a quantidade de adolescentes que apresentaram uso dependente da Internet seja relativamente baixo em relação à amostra, é importante salientar que a Internet está causando problemas significativos na vida desses adolescentes. Pontes, Patrão e Griffiths (2014) orientam que esse usuário precisa analisar os problemas causados pela Internet e buscar resolvê-los de uma forma imediata, e, se necessário, buscando ajuda de pessoas terceiras.

Lembrando que o IAT consiste em 20 perguntas de autopreenchimento, cujas respostas estão dispostas na escala *Likert* de cinco pontos, conforme se segue: 1 ponto para raramente; 2

pontos para às vezes; 3 pontos para frequentemente; 4 pontos para muito frequentemente; 5 pontos para sempre; e 0 ponto para não se aplica. A soma das respostas será classificada em quatro grupos: 1- Normal; 2 - Médio (mas com controle do uso); 3 - Pouco acima da média (com problemas ocasionais); e por fim, 4 - Dependente (com problemas significativos em sua vida) (CONTI et al., 2012; PONTES; PATRÃO; GRIFFITHS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população adolescente aponta características de uso excessivo da Internet conforme elucidado por alguns autores. Por se tratar de uma fase do desenvolvimento que implica uma transição complexa da infância para a fase adulta, o adolescente deve receber devida atenção para que sua transição ocorra da forma mais positiva e construtiva. A Internet é um produto da sociedade do qual não se pode abrir mão, todavia, é preciso que haja conscientização de seu lado negativo, cujo qual apresenta perigos e riscos para esse público que oscila entre o infantil e maduro.

A percepção dos adolescentes sobre o tempo gasto na Internet está coerente com as pesquisas de outros autores, cujos dados apontam para uma taxa maior de incidência de adolescentes que afirmaram navegar na Internet por mais de 2 horas. Muitos reconhecem que a Internet apresenta prós e contras em relação a sua utilidade, mas informam que sabendo usar não tem problema. É válido observar que igualmente alguns desses adolescentes acabam por utilizar da Internet como mecanismos de fugas diante de sentimentos negativos como ansiedade e tristeza, ou mesmo diante de situações difíceis como brigas entre os pais ou irmãos. Alguns deles inclusive informaram que ao se conectar à Internet sob essas condições do ambiente, a Internet se torna algo prazeroso e age como um mecanismo de alívio da tensão. Também foram verificados casos de adolescentes que não demonstram estar conscientes sobre os riscos implícitos na Internet, por vezes, alega que essa ferramenta é um dicionário universal, com respostas infundáveis para tudo aquilo que se deseja conhecer.

Considerando os dados coletados pelo IAT, pode ser constatado que poucos adolescentes estabelecem um nível de relacionamento dependente da Internet, bem como de uso normal da Internet. A alta taxa da amostra aponta para usuários médios ou acima da média com relação à intensidade de uso da Internet, destacando a necessidade de intervenção com essa população a fim de prevenir possíveis aumentos de casos de dependência da Internet, pois se trata de uma população que embora utilize a Internet com certo controle, por vezes podem

perdê-lo o que na medida de sua ocorrência pode ocasionar a dependência e outros problemas na esfera biopsicossocial.

Sendo assim, vale ressaltar que os responsáveis precisam estar cada vez mais atentos aos comportamentos preditivos de seus filhos ou dependentes, atuando e auxiliando os adolescentes com relação ao uso da Internet. Lembra-se que a intervenção não deve se sustentar no impedimento ou em proibições, mas orientando e participando dessa área da vida dos adolescentes.

Pela relevância do tema, mais estudos podem ser desenvolvidos, considerando-se mais participantes, ampliação da idade e associação do uso da internet com outros construtos relacionados.

REFERÊNCIAS

CONTI, M. A. et al. Avaliação da equivalência semântica e consistência interna de uma versão em português do Internet Addiction Test (IAT). **Revista Psiquiatria Clínica**. v. 39, n. 3, p. 106 – 110, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v39n3/a07v39n3>. Acesso em 08 out. 2018.

FONTENELE, L. Q.; MIRANDA, L. L. Adolescência(s): Produções e Atravessamentos Discursivos em Análise. **Temas em Psicologia**. v. 25, n. 3, p. 969-982, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5137/Resumenes/Resumen_513754922004_1.pdf. Acesso em 08 out. 2018.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOMES, V. R. R.; CANIATO, A. Adolescentes na contemporaneidade: desdobramentos subjetivos do (des) investimento no virtual. **Contextos Clínicos**. v. 9, n. 1, p. 133-146, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/9973>. Acesso em 08 out. 2018.

LUCENA, J. M. S. de et. al.; Prevalência de tempo excessivo de tela e fatores associados em adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo, v. 33, n. 4, 2015, p. 407- 414. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0103058215000891>. Acesso em 08 out. 2018.

MEDEIROS, T. O conceito de adolescência revisado. In: **Coleção psicologia e educação. Adolescência: Desafios e Riscos**. Ponta Delgada: Letras Lavadas edições. 2. ed. 2015, p. 27-46.

MELO, P. Adolescentes, internet e família: que desafios? In: **Coleção psicologia e educação. Adolescência: Desafios e Riscos**. Ponta Delgada: Letras Lavadas edições. 2. ed. 2015, p. 285-317.

MORMIZATO, M. S. et al. O Uso de Internet e Redes Sociais e a Relação com Índícios de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina. **Revista brasileira e educação médica**. Sergipe: Universidade Tiradentes – Medicina. v. 41, n. 4, 2017, p.497-504. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v41n4RB20160118>. Acesso em 09 ago. 2019.

OLIVEIRA, M. P. M. T. et al. Uso de Internet e de Jogos Eletrônicos entre Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social. **Temas em Psicologia**. v. 25, n. 3, p.1176-1183, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2017000300013&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em 08 mar. 2019.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1999.

PONTES, H. M.; PATRÃO, I. M.; Estudo Exploratório Sobre as Motivações Percebidas no uso Excessivo da Internet em Adolescentes e Jovens Adultos. **Psychology, Community & Health**. v. 3, n.2, p. 90–102, 2014. Disponível em: <https://www.psycharchives.org/handle/20.500.12034/1901>. Acesso em 08 out. 2018.

PONTES, H.M.; PATRÃO, I. M.; GRIFFITHS, M. D. Portuguese validation of the Internet Addiction Test: An empirical study. **Journal of behavioral addictions**. v. 3, n. 2, p.107-114, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4117285/>. Acesso em 09 abr. 2019.

PRADO, C. V.; et al. Percepção de segurança no bairro e tempo despendido em frente à tela por adolescentes de Curitiba, Brasil. **Revista brasileira epidemiológica**. v. 20, n. 4, p. 688-701, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/rbepid/2017.v20n4/688-701/pt/>. Acesso em 08 out. 2018.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. São Paulo: **Novos estudos – CEBRAP**. n. 72, p, 101-117, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002005000200006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 08 out. 2018.

SPIZZIRRI, R. C. P. et al. Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas. Curitiba: **Psicologia Argumento**. v. 30, n. 69, p. 327-335, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23288>. Acesso em 08 out. 2018.

TERROSO, L. B.; ARGIMON, I. I. L.; Dependência de Internet e habilidades sociais em adolescentes. **Psicologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 200-219, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451846425012.pdf>. Acesso em 08 jun. 2019.

AS QUESTÕES DO ABUSO PSICOLÓGICO NA INFÂNCIA: CONSEQUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DAS CRIANÇAS

Ana Cristina Araújo do Nascimento

Fernanda Cardoso Fraga Fonsêca

Marcia Regina Carmassi

Meiriellen Patrícia dos Santos Nascimento

INTRODUÇÃO

O presente capítulo foi produzido como parte do Estágio Básico II e do Estágio Supervisionado Específico da Ênfase em Psicologia e Processos Educativos I e discorre sobre as consequências do abuso psicológico para o adequado desenvolvimento psicossocial das crianças. Teve como base duas etapas distintas: a primeira procurou identificar comportamentos que configuravam abuso psicológico em crianças no ambiente escolar, praticados por seus cuidadores e familiares, e a segunda, que buscou implementar ferramentas de ação preventiva contra esse tipo de abuso.

Por tratar-se de um tema relacionado ao bem estar das crianças e a diminuição de seu sofrimento enquanto se desenvolvem, considerou-se importante que o trabalho envolvesse a comunidade na qual a criança está inserida e da qual recebe influência direta, de forma que se pudesse compartilhar a informação sobre o que é o abuso psicológico, em que situações ele ocorre e como evitá-lo.

Com o propósito de iniciar um processo de conscientização acerca do tema e da sua relevância, buscou-se oferecer às professoras/cuidadoras/funcionárias da escola, as possíveis maneiras de se lidar com as crianças no dia a dia, contornando as situações de conflito entre elas sem que seus atos se tornassem abusivos ou severamente punitivos. Com isso, as professoras/cuidadoras/funcionárias da escola conseguiram melhorar a qualidade de suas relações com as crianças, tornando-se multiplicadoras desse aprendizado e modelos a serem seguidos pelos pais, de como lidar com as suas crianças utilizando um diálogo empático e respeitoso. Dessa forma, os pais aprenderam a identificar quais os melhores caminhos e posturas que devem ter na criação de seus filhos para que fosse possível evitar situações de abuso psicológico.

A literatura disponível sobre o tema indica que o abuso psicológico (também chamado de violência ou trauma psicológico) é uma das formas de violência mais difíceis de ser identificada, tendo em vista que ela não deixa rastros aparentes e, no entanto, é bem mais frequente do que se relata, não ocorrendo somente nas relações familiares, mas também entre amigos, cuidadores e responsáveis pelas crianças (GARBIN et al., 2012).

O abuso psicológico contra as crianças ocorre quando alguém, ao fazer uso de um poder e de uma autoridade desmedidos, provoca nelas um sentimento de diminuição e incapacidade, chegando até os limites da negligência, percebidas em ações de humilhação, julgamento, críticas em demasia, controle, cobranças, situações de vergonha ou de culpa, além de abandono emocional. Na grande maioria dos casos, as crianças não percebem esses abusos pois não tem maturidade suficiente para identificá-los, achando que tais ações são normais e corriqueiras. Ocorre que as agressões e abusos emocionais podem afetar profundamente o desenvolvimento psicossocial das crianças, minando sua autoestima e sua visão sobre o mundo que, estando distorcida, poderá levá-las a reproduzir comportamentos idênticos aos dos pais ou cuidadores, perpetuando com isso, o abuso e a violência (COSTA et al., 2011).

Conforme aponta o Ministério da Saúde (BRASIL, 2002), a violência psicológica refere-se a toda ação que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa, que inclui insultos, humilhação, desvalorização, manipulação afetiva, negligência, atos de omissão em situações de perigo e doenças, além de confinamento doméstico, críticas, omissão de carinho e falta de atenção e supervisão.

Vários estudiosos tratam do tema em diferentes abordagens, ressaltando as consequências danosas que os atos abusivos efetivamente causam ao desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes.

Nas seções posteriores, será apresentada uma breve contextualização teórica sobre o tema da violência psicológica com crianças e suas consequências, para posteriormente explicar o método da pesquisa e da intervenção realizada, além dos resultados alcançados e discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DA LITERATURA

Segundo Sacramento e Rezende (2006, p. 95), “historicamente a violência atinge todos os setores da sociedade, sendo um fenômeno multideterminado e, como tal, complexo”.

Já Minayo (2001), em sua publicação, destaca a violência histórica contra a criança: A história mostra que, desde os tempos primitivos até o momento presente, a violência contra a

criança se apresenta como um fenômeno social e cultural de grande relevância. Em diferentes sociedades as formas, as mais cruéis e as mais sutis, se diferenciam (p. 91).

Segundo os autores mencionados, o abuso e a violência contra a criança vêm sendo demonstrados ao longo da história, citados desde as mais remotas épocas nas quais, por motivos culturais e religiosos se praticavam até sacrifícios de crianças. Mediante tais fatos, há de se perseguir maneiras eficientes de mudar esse percurso e construir uma nova fase na vida das crianças na qual elas sejam respeitadas como sujeitos de direito, como verdadeiros cidadãos apoiados na sua individualidade bem como nas suas práticas coletivas.

Mas como construir essa nova fase de respeito e acolhimento a esses seres tão dependentes e vulneráveis? Primeiramente eliminando a associação que se faz entre o abuso e o processo pedagógico que naturaliza as práticas punitivas como sendo maneiras de educar.

Essa associação equivocada de conceitos acaba por perpetuar a invisibilidade do problema que, por ocorrer majoritariamente no contexto familiar, fica limitado entre quatro paredes, dificultando sobremaneira a aplicação de possíveis soluções.

De acordo com Abranches e Assis (2011), apesar do abuso psicológico contra crianças e adolescentes não ser um tema recente, atualmente ele vem sendo abordado com mais frequência e tratado com mais consciência e sensibilidade por parte de profissionais das áreas de saúde e da educação, bem como pela sociedade em geral. Trata-se efetivamente de um fenômeno universal, que não respeita os limites culturais, ideológicos ou geográficos, mas que se tornou uma questão social urgente a ser incansavelmente perseguida.

Tendo se tornado um grave problema social, que afeta a sociedade como um todo, Abranches e Assis (2011), apontam as possíveis consequências do abuso psicológico no desenvolvimento psicossocial das crianças:

Os possíveis efeitos na criança de conviver com violência psicológica são enumerados por vários estudiosos, tais como: incapacidade de aprender, incapacidade de construir e manter satisfatória relação interpessoal, inapropriado comportamento e sentimentos frente a circunstâncias normais, humor infeliz ou depressivo e tendência a desenvolver sintomas psicossomáticos (p. 844).

As autoras ressaltam ainda o quanto os comportamentos parentais tóxicos afetam o desenvolvimento das crianças na infância e adolescência.

Mas como se dão essas relações abusivas?

Segundo Muza (1994),

A compreensão do desenvolvimento das relações abusivas tem-se defrontado com inúmeras dificuldades e, ao mesmo tempo, suscitado discussões sobre questões específicas nos últimos anos. Uma delas diz respeito ao nível socioeconômico, pois a compreensão desse fenômeno a partir dessa perspectiva é que as relações abusivas são mais prevalentes entre as classes menos favorecidas, das quais se espera maior número de conflitos, exige-se maior controle e maior utilização de técnicas disciplinares punitivas, quando, de fato, as diferenças mais importantes advêm do clima emocional desses lares, das expectativas elaboradas pelos pais em relação aos seus filhos e da satisfação obtida na convivência com eles (p.58).

Sweet e Resik (1979 apud MUZA, 1994) identificam, a partir de uma extensa revisão bibliográfica, a existência de quatro modelos explicativos para o desenvolvimento do comportamento abusivo: como resultado da interação de forças intrapsíquicas do agressor (modelo psicodinâmico); como resultado de uma recíproca e contínua interação de determinantes pessoais e ambientais - os filhos aprendem o comportamento agressivo com os seus pais (modelo da aprendizagem social); como resultado da interação entre indivíduo e meio ambiente, enfocando os valores da vítima, do agressor e do meio estressante em que vivem (modelo sociopsicológico); como resultado da compreensão dos fatores sociais como os principais determinantes do comportamento agressivo (modelo sociológico).

Considerando os aspectos do comportamento abusivo e da profunda influência do ambiente na vida das crianças, deve-se atentar para o fato de que crianças vítimas de abuso psicológico também podem tornar-se agressores, perpetuando o ciclo da violência. Nesse sentido, Costa et al. (2011), apontam que:

No Brasil, a violência estrutural, responsável pela desigualdade social, contribui com o desenvolvimento da violência interpessoal, nos diferentes segmentos sociais, em especial na dinâmica e no modelo familiar. Estudos apontam que a violência doméstica faz parte de um contexto socioeconômico e cultural, que pode influenciar o comportamento agressivo dos familiares, os quais tendem a repetir as condições de exploração e abandono de que são vítimas, contribuindo assim para a perpetuação da violência contra crianças e adolescentes, num ciclo vicioso (p. 1130).

Ainda segundo Costa et al. (2011), o abuso psicológico ocorre majoritariamente no ambiente intrafamiliar (78,1%), na rua (7,6%), na escola (2,5%). Além desses, o abuso também pode ocorrer nos diversos ambientes nos quais as crianças mantêm vínculos relacionais.

Garbin et al. (2012) apontam que “a violência intrafamiliar é caracterizada por todo tipo de abuso praticado no contexto da família contra qualquer um dos seus membros [...], as agressões verbais às crianças, humilhações, tratamentos degradantes” (p.110).

Em um estudo com 372 adolescentes, os autores demonstraram a prevalência de situações de abuso no contexto intrafamiliar, conforme segue:

De acordo com os resultados, 180 adolescentes eram do gênero feminino e 192 do masculino. Predominou a classe social B2 (39,2%). Setenta e três por cento dos adolescentes relataram ter sofrido pelo menos algum tipo de violência durante a infância. A violência emocional foi a mais prevalente nos graus leve (28,7%) e moderado (9,2%). Foram encontradas associações entre: violência física e emocional; física e sexual; física e negligência emocional; sexual e emocional; emocional e negligência emocional. Quanto à classe social, não foram encontradas associações. Conclui-se que a maior parte sofreu abusos na infância, prevalecendo a violência emocional (p. 107).

Mediante tantos dados significativos e, ao mesmo tempo, alarmantes, diversos autores já consideram as questões do abuso psicológico como um problema grave de saúde pública, que envolve os aspectos biopsicossociais e requer a ação imediata e eficiente da Psicologia.

Nesse aspecto, Habigzang (2008), ressalta que:

O abuso [...] contra crianças e adolescentes tem sido considerado um grave problema de saúde pública [...] em vários países [...] No Brasil, apesar da intensificação de pesquisas [...] constata-se a necessidade de estudos sobre a avaliação e a intervenção psicológica. O desenvolvimento de pesquisas sobre tais métodos é importante, devido à elevada incidência e às consequências negativas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (p. 338).

Assim, considerando os diversos aspectos acima abordados, referentes às consequências do abuso psicológico sistematicamente mantido em relação às crianças e adolescentes no decorrer da história, é imprescindível que a Psicologia assuma seu papel de mediadora influente em processos de diagnóstico, manutenção e prevenção de casos de abuso e negligência. Nesse sentido, a citação de Habigzang (2008), conclui que:

A psicologia tem contribuído para a compreensão do abuso infantil, através de estudos sobre dinâmica familiar, incidência epidemiológica, consequências do trauma para o desenvolvimento e intervenções clínicas. A efetividade de métodos de avaliação tem sido um importante desafio para psicólogos clínicos e pesquisadores, uma vez que aspectos teóricos, metodológicos, éticos e técnicos devem estar coordenados, visando à proteção e à promoção de saúde e qualidade de vida das vítimas e suas famílias (p. 343).

Portanto, é crucial voltar o olhar para a camada da população mais carente de recursos e tão necessitada de atenção, apoio e cuidados que só serão possíveis através de ações urgentes e eficazes no combate dessa violência que se comete com as crianças.

MÉTODO

O instrumento usado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente elaborado com 15 perguntas, todas baseadas na literatura científica disponível sobre o tema. A aplicação ocorreu individualmente em 22 adultos voluntários, entre funcionários de uma escola e pais de alunos, sendo 17 mães e 5 pais das crianças regularmente matriculadas numa escola municipal de educação infantil, localizada no município de Taubaté, estado de São Paulo, no período de 09 a 17 de outubro de 2018.

Duarte (2004) aponta que a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos utilizados para coleta de dados em pesquisas qualitativas e são fundamentais quando se necessita mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, geralmente bem delimitados, nos quais os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, o instrumento permitirá coletar indícios da maneira como cada um dos sujeitos entrevistados percebe e significa sua realidade, além de levantar informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Além disso, a análise dos dados obtidos em entrevistas semiestruturadas é bastante complexa pois, de acordo com Duarte (2004), muito do que é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como a pessoa vê, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento e seu meio social, ou seja, é somente um dentre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que permite pensar a dimensão coletiva e compreender a lógica das relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa em um determinado tempo e lugar.

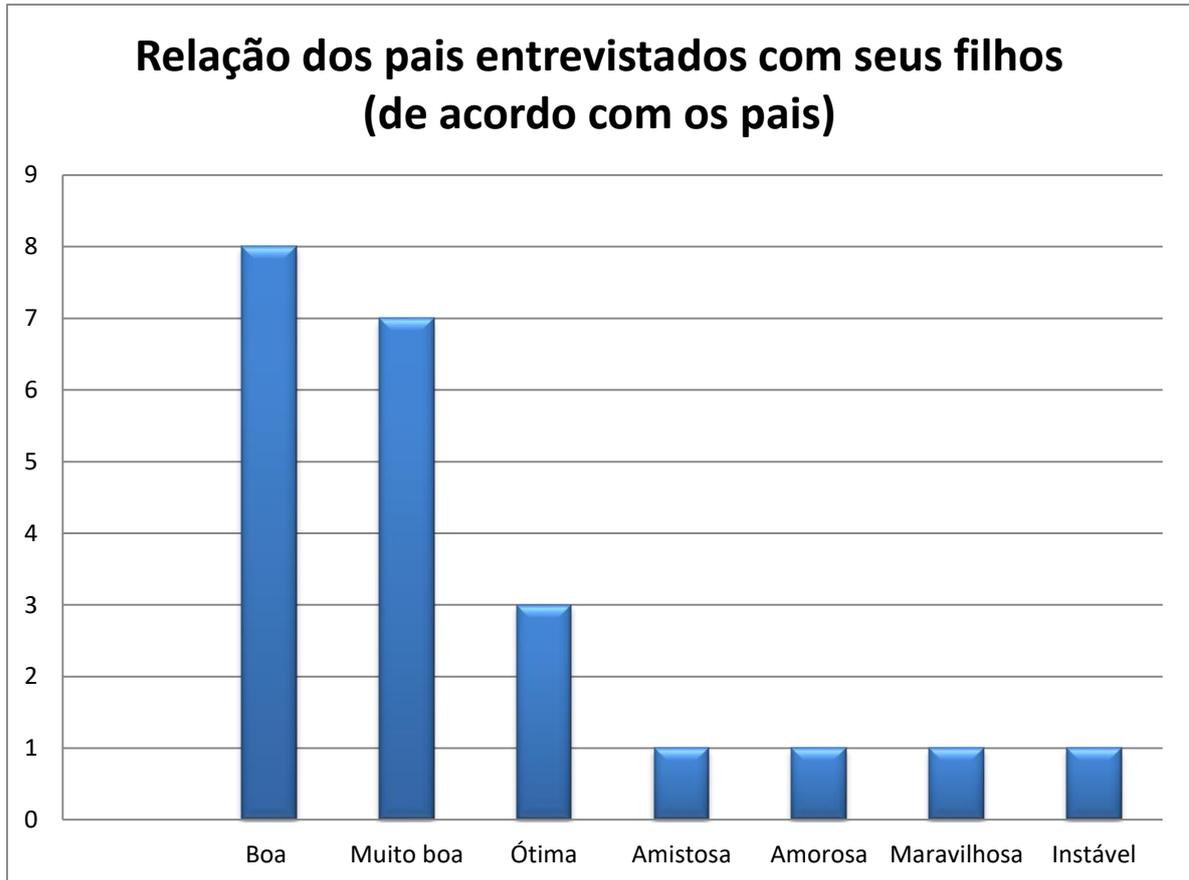
Após a entrevista ser realizada, as respostas foram transcritas e submetida à análise de seu conteúdo. A partir disso, foram elaboradas categorias de respostas de parte das perguntas que serão apresentadas nos gráficos abaixo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das entrevistas efetuadas com os pais e responsáveis pelas crianças foram disponibilizados em gráficos e tabelas considerados mais relevantes de acordo com os objetivos do trabalho.

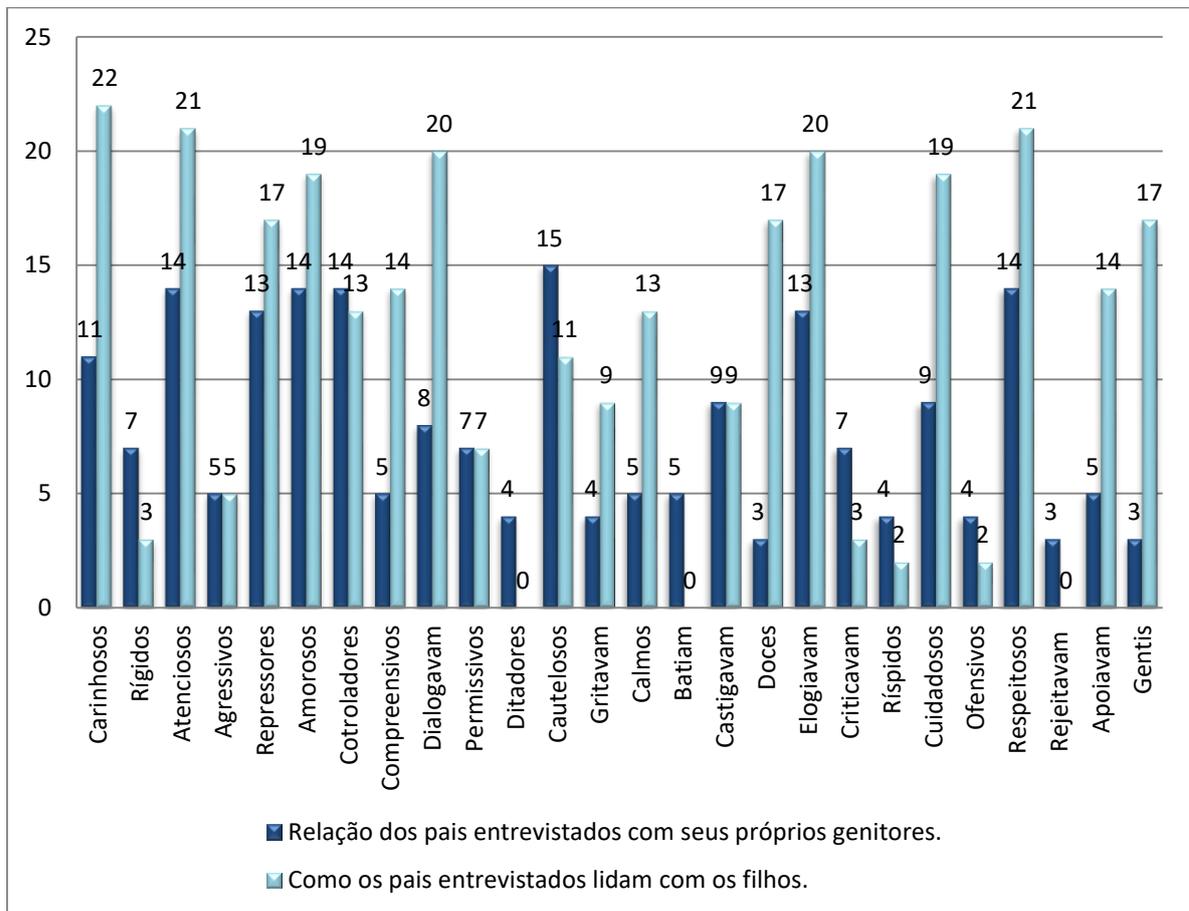
Os dados apontados refletem mais claramente as questões subjetivas, relativas aos sentimentos e emoções que circulavam nas relações diárias entre pais e filhos e que caracterizavam o comportamento praticado entre os familiares.

Figura 1 – Relação dos pais entrevistados com seus filhos (de acordo com os pais)



Neste gráfico, observa-se que em relação aos familiares/responsáveis entrevistados (total de 22, sendo 17 mães e 5 pais), 37% (8 pais) consideravam ter uma boa relação com seus filhos; 33% (7 pais) consideravam ter uma relação muito boa com seus filhos, 14% (3 pais) consideravam ter uma ótima relação com seus filhos; somente 1 pai apontou ter uma relação amorosa, outro apontou ter uma relação amistosa, outro salientou ter uma relação maravilhosa e outro disse ter uma relação instável, estes últimos correspondem a 4% cada um no gráfico.

Figura 2 – Relação dos pais entrevistados com seus próprios genitores e a forma como os pais entrevistados lidam com os filhos



A figura 2 demonstra que entre os 22 pais entrevistados, 15 reconheceram em seus pais sentimentos de cautela em relação a eles; 14 pais demonstraram que sentiam atenção, amor, controle e respeito de seus pais; 13 pais relataram que eram reprimidos e elogiados; 11 sentiam carinho; 9 sentiam seus pais como pessoas que castigavam mas que eram cuidadosas; 8 sentiam que seus pais dialogavam com eles; 7 sentiam seus pais como permissivos, rígidos e críticos; 5 os viam como compreensivos, agressivos, calmos, mas que às vezes, eram agressivos; 4 sentiam seus pais como ditadores, rípidos, ofensivos e que gritavam; 3 sentiam seus pais como gentis e também 3 sentiam-se rejeitados.

O gráfico representa ainda a forma como os pais entrevistados lidavam com seus filhos no dia-a-dia. 22 pais disseram ser carinhos com seus filhos; 21 disseram que são atenciosos e respeitosos; 20 disseram que dialogam com os filhos e os elogiam; 19 disseram ser cuidadosos e amorosos; 17 disseram que são gentis com seus filhos, todavia, a mesma quantidade disse que também os repreendem; 14 disseram que eram compreensivos e que apoiavam seus filhos; 13 disseram ser calmos, mas também controladores; 9 falaram que castigavam e gritavam com seus filhos; 7 se colocaram como permissivos; 5 se colocaram como agressivos; 3 disseram que

eram rígidos e críticos com os filhos; 2 disseram que eram ríspidos e ofensivos. Nenhum pai entrevistado disse que batia nos filhos, que os rejeitava ou que assumia uma postura de ditador.

A primeira observação que se faz, é sobre a quantidade de adjetivos e ações considerados negativos que os pais atribuíram a seus próprios genitores, mas que não atribuem para si próprios enquanto pais. O oposto pode ser observado com relação aos adjetivos e ações consideradas positivas, inferindo-se que os pais entrevistados demonstram uma percepção sobre si próprios muito mais positiva do que a percepção que eles têm de seus próprios genitores.

Os dados obtidos na realização das entrevistas vão ao encontro das teorias apontadas pelos diversos autores citados na fundamentação teórica.

O fenômeno de abuso psicológico em crianças e as consequências para o seu desenvolvimento, objeto de estudo desse trabalho foi citado, ainda que com diferentes termos, por pais que se referem aos filhos como “seu burro”, “seu palhaço”, “seu feio” e outros modos de expressão repressores. Isso apareceu nas entrevistas, apesar de 100% dos entrevistados se auto-avaliarem como carinhosos com seus filhos.

Esse tipo de abuso, por vezes sutil e quase imperceptível, ocorre na maioria das vezes entre quatro paredes e prejudica profundamente o desenvolvimento das crianças em diferentes níveis, perpetuando um ciclo de violência familiar, que também pode levar à criação de adultos abusadores e desequilibrados emocional e psicologicamente.

Tais aspectos também são mencionados por diferentes autores em diversos estudos, todos voltados à temática do abuso infantil.

Segundo Garbin et al. (2012), mesmo que haja certas restrições quanto à exata dimensão da violência familiar contra crianças, existem evidências que reforçam a necessidade de um enfrentamento imediato do problema, pois independentemente da forma de abuso físico, psicológico ou negligência, inúmeras são as consequências dos maus-tratos na infância.

Ainda no estudo de Garbin et al. (2012), ressalta-se que a maior parcela das ocorrências violentas se dá nas relações familiares, o que torna a questão da identificação dos casos ainda mais difícil, dada a necessidade de se romper os pactos de silêncio impostos nessa situação.

Na pesquisa de Abranches e Assis (2011), foi apontado que na década de 70 demonstrou-se a gravidade dos abusos na infância através da “síndrome da criança espancada”, fomentando estudos sobre violência e seus impactos na saúde de crianças. Pelos relatos obtidos, percebeu-se que a violência psicológica poderia causar mais danos do que as outras formas de maus-tratos, sendo certamente a mais difícil de ser identificada.

Já o estudo de Muza (1994), apontou que crianças que experimentaram o abuso físico e emocional e a negligência nas relações com familiares tiveram um forte prejuízo na autoestima

e nas relações com outras crianças, identificando também que quanto maior a severidade do abuso, mais negativamente as crianças eram afetadas. Ainda segundo Muza (1994), as revisões bibliográficas sobre o tema têm mostrado a forte associação entre dano emocional e maus tratos, com o comprometimento dos processos adaptativos e das relações interpessoais.

Já a publicação do Ministério da Saúde (BRASIL, 2002), ressalta que a violência intrafamiliar expressa dinâmicas de poder/afeto, nas quais estão presentes relações de subordinação/dominação. Nessas relações, pais e filhos estão em posições opostas, desempenhando papéis rígidos e criando uma dinâmica própria, diferente em cada grupo familiar. Desse modo, dando a essas relações um tom padronizado de abuso psicológico que se desenvolve de família para família com nuances específicas e diferentes graus de severidade.

Entretanto, há pais que consideram sua relação com seus filhos como boa, ou muito boa, conforme demonstram os dados nos gráficos e tabelas, mas que na maioria das vezes, fazem uso de atitudes ríspidas, colocando os filhos “de castigo para pensar” e que os punem tirando-lhes algo que eles gostam como “forma de educá-los”.

Essa maneira de pensar é mais comum do que se imagina, pois, essa “tradição” no modo de educar as crianças passa de geração em geração. Nas palavras de Weber et al. (2004), “a vinculação da punição corporal com a disciplina vem sendo transmitida ao longo de muitas gerações como verdades inquestionáveis, consideradas modelos a serem seguidos pelos pais na educação de seus filhos” (p. 227).

Justamente por desconhecer a ineficácia das práticas punitivas físicas, pais acabam por abusar dos filhos na tentativa de educá-los. Ainda no estudo de Weber et al. (2004), vê-se que

Se o comportamento de punir é reforçador tanto para os pais quanto para os filhos, forma-se um círculo vicioso. Este círculo perpetua-se pela falta de conhecimento dos efeitos deste método e de outros que possam substituir a punição corporal, como também dos próprios efeitos que reforçam o comportamento de quem pune e, portanto, ajudam a manter tal comportamento. Justamente pelo desconhecimento, para muitos pais bater é considerado a melhor forma de disciplinar os filhos. Porém, disciplinar possui diferentes significados. A maioria das definições de disciplinar encontra-se em dois grandes campos: controlar, punir e corrigir; ou ensinar, guiar e influenciar. (p. 228).

Outros enfatizam que preferem dialogar com os filhos, porém isso normalmente ocorre somente depois de uma briga ou discussão, pautada pelo estresse, com gritos e muito choro.

Como consequência do comportamento agressivo, as entrevistas apontam que, na maioria das vezes, os pais se arrependem e carregam consigo um enorme sentimento de culpa, enquanto os filhos demonstram muito medo, seguido de raiva e de profunda tristeza. Essa raiva

e tristeza que ficam muitas vezes interiorizadas nas crianças, afetarão todo seu desenvolvimento biopsicossocial, podendo torná-las adolescentes e posteriormente adultos igualmente agressivos e intolerantes, perpetuando um ciclo de desequilíbrio extremamente nocivo para as famílias e, por conseguinte, para toda sociedade.

Tal colocação se comprova na pesquisa de Costa et al. (2011), que aponta a manifestação da violência contra crianças de múltiplas formas, nos diferentes momentos históricos e sociais, de acordo com diversos aspectos culturais. As expressões do fenômeno da violência integram uma rede que envolve a violência estrutural (oriunda do sistema social), assim como a violência interpessoal (doméstica, trabalho, amigos), atravessando camadas sociais, podendo transformar vítimas em agressores.

Assim, ações que minimizem os potenciais comportamentos agressivos e abusadores de pais e familiares devem ser imediatamente colocadas em práticas, seja pelas agências de saúde, em forma de políticas públicas, de campanhas de esclarecimento, de programas educativos, seja pelas escolas, comunidades, organizações não governamentais ou entidades afins, pois tais ações podem decidir, muitas vezes, se uma criança viverá ou morrerá em decorrência de abuso, seja ele qual for.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados alcançados e pelas relevantes informações apresentadas referentes ao fenômeno identificado, avalia-se que os objetivos do estudo foram plenamente atingidos. Tal confirmação se dá pela relevância dos dados levantados e por todo aprendizado obtido, que serviram de base para ações preventivas a serem aplicadas na escola, objetivando trazer não só para as crianças, mas para toda a família e pessoas de suas relações, os benefícios advindos das ações preventivas apresentadas.

Ao absorver e fazer uso das informações e resultados obtidos, percebe-se sua relevância para a formação na Psicologia, visto que fenômenos observados em relações familiares são difíceis de analisar, considerando a verdadeira enxurrada de sentimentos e emoções que as pessoas trazem enquanto interagem e se relacionam.

Por essa razão, entende-se que mais estudos deveriam ser feitos pela Psicologia nessa área, pois através deles outros fenômenos poderiam ser estudados, ampliando ainda mais a área de atuação dos psicólogos e a contribuição que poderia ser dada à sociedade numa possível intervenção para aqueles que buscam ampliar o conhecimento no campo do desenvolvimento infantil.

O psicólogo, munido de informações referentes aos fenômenos que surgem na prática, estaria cada vez mais instrumentado para fazer possíveis intervenções no ambiente escolar, trazendo benefícios para toda sociedade, reiterando a contribuição que a Psicologia, na figura dos profissionais psicólogos, traria para o desenvolvimento e aprimoramento das pessoas e, conseqüentemente, fazendo diferença na história da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, C. D.; ASSIS, S. G. de. A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 5, p. 843-854, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas da Saúde. **Violência Intrafamiliar**. Caderno de Atenção Básica n.8, Brasília, DF, 2002.
- COSTA, M.C.O. et al. O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 5, p. 1129-1141, 2007.
- DAY et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Relatórios Psiquiátricos**, RS, v. 25, Suplemento 1, p. 9-21, 2003.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- GARBIN, C.A.S. et al. A violência familiar sofrida na infância: uma investigação com adolescentes. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 107-118, abr. 2012.
- HABIGZANG, L. F. et al. Avaliação Psicológica em Casos de Abuso Sexual na Infância e Adolescência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n.2, p. 338-344, 2008.
- MINAYO, M.C. de S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**, v.1, n.2, p. 91-102, mai-ago., 2001.
- MUZA, G.M. A criança abusada e negligenciada. **Jornal de Pediatria**, v. 70, n.1, 1994.
- SACRAMENTO, L. T.; REZENDE, M.M. Violências: lembrando alguns conceitos. **Aletheia**, n. 24, p. 95-104, jul-dez., 2006.
- WEBER, L.N.D. et al. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 227-237, 2004.

COMPAIXÃO, SATISFAÇÃO E FADIGA: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ESTAGIÁRIOS DA ÁREA DA SAÚDE

Cecília Ribeiro Kiguti
Adriana Leonidas De Oliveira

INTRODUÇÃO

Somos seres capazes de sentir o sofrimento, seja o nosso ou o do outro e podemos assim, partir para a ação por meio de palavras, pensamentos e comportamentos para aliviar tal pesar. Os profissionais da área de saúde têm o sofrimento como algo muito presente na rotina do seu trabalho e podem ter satisfação ou grandes prejuízos na sua qualidade de vida, dependendo da forma como ficam impactados e lidam com esses sentimentos.

Ter a capacidade de ouvir, entender e ao mesmo tempo abandonar julgamentos reúne de forma incrível aquilo que se entende por compaixão e precisa se fazer presente nas atividades profissionais daqueles que lidam com a saúde e o sofrimento alheio. Porém, alguns resultantes podem acontecer e impactar a qualidade de vida desse profissional, seja de forma positiva ou negativa. Conhecer esses elementos pode colaborar de forma a beneficiar a formação desses profissionais, assim como beneficiar a rotina desses trabalhadores e a forma como administram suas emoções.

O presente artigo descreve o conceito compaixão e seus resultantes, assim como caracteriza os níveis de satisfação e de fadiga devido à compaixão em estagiários da área da saúde.

Por meio da aplicação de uma escala foi possível investigar se a compaixão pode colaborar para a presença e o desenvolvimento de sentimentos de satisfação ou sentimentos de fadiga, em estudantes universitários da área da saúde, que já realizam estágio na sua área de estudo.

Nas próximas seções serão apresentados os temas empatia e compaixão e descrições sobre os conceitos resultantes da compaixão, sendo a satisfação e a fadiga. Em seguida faz-se a apresentação do método da pesquisa de campo e dos resultados alcançados e discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DA LITERATURA

Os profissionais de saúde estão, por meio da dinâmica natural do seu trabalho, constantemente em contato com o sofrimento humano, algo que pode ser considerado denso e gerador de tensões diversas, sejam elas psíquicas ou orgânicas.

Lago (2008) afirma que o envolvimento emocional é essencial na realização do trabalho desses profissionais, pois é este envolvimento que proporciona o ajudar, porém, também abre as portas para o adoecimento. O contágio emocional chega a ser inevitável e compreender a respeito dessas questões significa aceitar a necessidade de entendermos e também cuidarmos dos profissionais que cuidam e lidam com a dor e o sofrimento alheio.

Ao pensarmos sobre a dor, o mesmo autor afirma que se trata de uma experiência subjetiva e que somente através de uma abertura afetiva o profissional de saúde consegue perceber, considerar e atuar sobre ela. Aqui se dá o contágio emocional que não pode e nem deve ser evitado, mas que pode trazer sofrimento, e inclusive interferir na qualidade de vida desse trabalhador.

Empatia e Compaixão

A empatia pode ser denominada como uma habilidade de perceber os estados emocionais internos e subjetivos de outra pessoa, e segundo Lago e Codo (2010), é em grande parte inerente aos seres humanos, aparecendo logo na primeira infância e desenvolvendo-se progressivamente no decorrer de toda a vida. Haveria uma prontidão inata que incluiria o desejo de ajudar seus semelhantes por meio da capacidade de entender a experiência do outro, incluindo as comunicações não verbais. Para os mesmos autores, é algo tão intrínseco que, quando bebês, já apresentamos sinais de uma consciência eu-outro e justamente por se importar com a condição do outro, é que nos preocupamos e “absorvemos” seu sofrimento.

Assim, antes de se sensibilizar com o sofrimento alheio ocorre um processo de identificação, e conseqüentemente um laço empático é formado, então, um indivíduo passa a se importar e se preocupar com o outro. Para Carraro e Radünz (1996), a empatia é caracterizada como imprescindível para o cuidar do indivíduo, e estreita os laços do relacionamento terapêutico. Prestar o cuidado implica em compreender a necessidade do paciente e assim, a base da relação do cuidar é a empatia.

Falar de compaixão nos aproxima de questões essenciais, relativas aos comportamentos, sentimentos, emoções e valores humanos. A compaixão é, segundo Lago (2013), uma atitude desejável, um valor moral e um comportamento esperado socialmente. É também, aquilo que

comove, que emociona e por isso está presente nos meios de expressão artística e está relacionada a atividades que envolvem a prestação de cuidado, podendo ser vista como um traço de personalidade, com tendência a sentir as emoções alheias e agir de forma altruísta.

De acordo com Lago (2008), a compaixão é parte do processo empático e elicia um comportamento de ajuda, ou seja, culmina em uma ação de intervenção na dor alheia. Em outras palavras é o “ímpeto de intervir numa situação quando por meio do processo empático tomamos o conhecimento de que alguém sofre” (LAGO; CODO, 2010, p.73). Pressupõe-se ainda, que a compaixão é uma emoção resultante de um processo de adaptação, essencial para a sobrevivência dos organismos que desenvolveram essa capacidade.

Os mesmos autores definem uma diferença entre empatia e compaixão. Para eles a empatia relaciona-se a um incômodo sentido ao se deparar com alguém sofrendo, tratando-se de um compartilhamento afetivo. Já a compaixão está relacionada com comportamentos de ajuda resultantes do anseio por socorrer aquele que está em sofrimento e por isso refere-se a uma preocupação empática.

Duarte (2009) ainda acrescenta que a compaixão é uma extensão da empatia e se faz necessária para que os profissionais de saúde executem de forma satisfatória seu trabalho. Porém, o estresse gerado pelas relações cuidador/paciente pode desencadear uma série de fenômenos que afetam a saúde do cuidador. E aqueles que têm como ferramenta de trabalho a empatia, são os mais vulneráveis a este tipo de desgaste e estresse.

Satisfação e Fadiga Devido À Compaixão

O trabalhar com pessoas em sofrimento traz a necessidade de uma vinculação empática e essa mesma necessidade expõe o trabalhador ao risco do próprio sofrimento, pois lidar com a dor alheia traz um custo quando nos importamos. Assim, o profissional de saúde precisa lançar mão do seu processo empático para realizar seu trabalho, para definir uma estratégia de intervenção eficiente, após conhecer as características da dor do paciente.

Segundo Lago e Codo (2010), diante do paciente, o profissional da área de saúde fará uso de sua preocupação empática, como força motivadora para entender da melhor forma o que se passa com esse paciente, e assim prestar o melhor atendimento. Tal habilidade é a capacidade de notar a dor do outro, imaginar seus sentimentos e pensamentos e reunir informações para balizar o processo de ajuda. O risco, portanto, é o de nos desgastarmos e ficarmos esgotados diante do compadecimento e instalar-se sintomas da Fadiga por Compaixão.

A Fadiga por Compaixão estabelece-se quando o sujeito compadecido tem seus recursos exauridos na tentativa de intervir no sofrimento alheio ou quando se vê impossibilitado de

ajudar, e isso esgota e embota o indivíduo fatigado, pois, de acordo com Lago (2008), ela compromete e diminui a capacidade empática do sujeito. Ter prejuízos na capacidade empática afeta diretamente a qualidade dos serviços prestados por esse profissional, podendo afetar ainda sua saúde física e mental, uma vez que terá seu convívio social afetado.

Segundo Lago (2013), atividades relacionadas à promoção da saúde comprovadamente colocam em risco a saúde de profissionais que as desempenham, e tem crescido a concordância de que a Fadiga por Compaixão é a forma mais adequada para explicar o sofrimento dos envolvidos nesse tipo de atividade.

Esse tipo de síndrome pode deflagrar sintomas de esfera física, descritos como: distúrbios de sono e exaustão física, emocionais, irritabilidade, depressão, culpa; comportamentais como agressão, cinismo ou frieza; atitudes como abandonar o emprego, faltas, trabalhar exageradamente dispensando as folgas; interpessoais como evitar contato com clientes, colegas e dificuldade de concentração (CUKIER, 2008).

Rodrigues, Santana e Pereira (2017) afirmam que o fato de se trabalhar com a prestação de assistência, ou seja, permanecer ao lado do sujeito do cuidado por um período suficiente para vivenciar mutuamente o sofrimento deste, já faz com que laços emocionais sejam criados e aumenta a vulnerabilidade do profissional. Destacam ainda a importância da discussão do fenômeno dentre os prestadores de serviço à saúde e que ao ajudar e prestar socorro ao outro, a empatia e a compaixão são inevitáveis, mas deixam assim, marcas que não são apagadas.

Porém, não é somente o risco maléfico que pode acompanhar e ameaçar a conduta do profissional de saúde. Existe um custo envolvido na decisão de se engajar na ajuda ao outro, assim como há também benefícios. Os mesmos autores trazem que as condições de trabalho também podem levar o profissional compadecido a perceber-se enquanto tendo sido responsável pela remissão da dor alheia e isso o faz conhecer e se fortalecer pela Satisfação por Compaixão. Tal Satisfação proporciona enorme alegria, prazer e alívio, sentimentos esses de imensa proporção positiva em direção à saúde, ao bem-estar e à qualidade de vida.

A compaixão, portanto, pode trazer também sentimentos como a satisfação por compaixão, pois compadecer-se é querer ajudar e cessar a dor e o sofrimento de outros, o que caracteriza a condição na qual o sujeito percebe-se responsável pela remissão da dor alheia, segundo Lago e Codo (2010).

A intervenção à dor do outro quando bem sucedida leva a um dos mais sublimes sentimentos, a satisfação. Ser o responsável por ajudar alguém que está sofrendo e regozijar-se com tal feito é algo que apenas seres humanos podem vivenciar. Marziale e Manetti (2007)

referem que essa satisfação aumenta a autoestima e o sentimento de competência, e refletem de forma positiva no trabalho, servindo como estímulo.

Assim, a compaixão é um valor moral e um comportamento desejável socialmente e profissionalmente e envolve a tomada de conhecimento acerca do sofrimento alheio, podendo levar naturalmente profissionais da área da saúde ao desgaste emocional em decorrência desse custo empático. Porém, lidar com o sofrimento também pode despertar prazer, ao sentir-se capaz de realizar seu trabalho trazendo ajuda ao outro.

MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa de campo de natureza exploratória, pois teve como objetivo principal, conhecer e tornar mais explícito como a compaixão se faz presente no universo afetivo diário dos estagiários da área da saúde. Por meio de um estudo de campo, investigou-se sobre como a compaixão pode colaborar para a presença e o desenvolvimento de sentimentos de satisfação ou sentimentos de fadiga. Segundo Gil (2002), esse tipo de estudo permite um aprofundamento das questões propostas e resultados fidedignos.

A pesquisa foi realizada com estudantes universitários, de uma Universidade do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo, que já realizam estágio na sua área da saúde. Compreendeu estudantes da área de psicologia, enfermagem e fisioterapia de uma Universidade do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo e teve seu período de aplicação entre setembro de 2019 a novembro de 2019. A seleção da amostra ocorreu por acessibilidade (técnica não probabilística), que de acordo com Gil (2002), refere-se a quando o pesquisador seleciona sua amostra considerando os elementos a que tem acesso e admite que de alguma forma possa ser considerado como representante do universo pesquisado.

Os resultados foram coletados a partir da aplicação de uma escala traduzida e validada por Lago em um estudo realizado para tal fim em 2008. A escala se chama ProQol-BR e elenca resultados a respeito da satisfação por compaixão, ligado ao prazer do sentir-se capaz de realizar seu trabalho e ajudar as pessoas e demonstra também resultados a respeito da fadiga por compaixão, entendido como o estresse da vida profissional, que invade a vida privada, em que são observados os efeitos negativos da compaixão (LAGO; CODO, 2010).

Os dados foram organizados e analisados conforme os critérios estabelecidos pelos autores da escala e os mesmos foram discutidos de acordo com os estudos que sustentam essa pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A empatia é a porta de entrada para entender o fenômeno da compaixão, pois antes de se sensibilizar com o sofrimento alheio ocorre um processo de identificação, e conseqüentemente um laço empático é formado. Então, o indivíduo passa a se importar e a se preocupar com o outro (LAGO; CODO, 2010) Assim, buscou-se encontrar entre os estudantes de cursos universitários que já realizam estágio em áreas da saúde, dados a respeito da presença da compaixão enquanto valor moral e de que forma tomam conhecimento acerca do sofrimento alheio e se afetam diante disso, gerando saúde e sentimentos próprios de prazer e satisfação ou desgaste emocional e fadiga. Em outras palavras, a pesquisa teve como objetivo, caracterizar o nível de satisfação e de fadiga devido à compaixão em estagiários da área da saúde.

Apresentação dos dados do questionário sociodemográfico

A pesquisa coletou dados de 117 participantes, sendo 14 deles estudantes de enfermagem, 47 da psicologia e 56 da fisioterapia, como ilustra a Tabela 1:

Tabela 1: Número de participantes da pesquisa.

CURSO	PARTICIPANTES
Enfermagem	14
Psicologia	47
Fisioterapia	56
Total	117

Fonte: dados da pesquisa de campo.

A idade dos participantes variou entre 20 e 42 anos. Participaram da amostra 18 estudantes do sexo masculino e 99 estudantes do sexo feminino, como se vê na Tabela 2:

Tabela 2: Número de participantes da pesquisa quanto ao sexo.

SEXO	PARTICIPANTES
Masculino	18
Feminino	99
Total	117

Fonte: dados da pesquisa de campo.

A respeito do estado civil, 14 eram casados, 2 divorciados e 101 solteiros e verificamos esses dados na Tabela 3:

Tabela 3: Número de participantes da pesquisa quanto ao estado civil.

ESTADO CIVIL	PARTICIPANTES
Casados	14
Divorciados	2
Solteiros	101
Total	117

Fonte: dados da pesquisa de campo.

O tempo que já realizam o estágio varia entre 3 meses a 5 anos, conforme os anos já que permanecem como alunos na universidade. A carga horário semanal totaliza em 3 horas para alguns participantes, mas chega a 40 horas semanais para outros. Do total de participantes, 107 estão na primeira graduação, indicando que 10 participantes já tem uma outra graduação completa e podemos observar os dados na Tabela 4:

Tabela 4: Número de participantes da pesquisa quanto a graduação.

GRADUAÇÃO	PARTICIPANTES
Primeira	107
Já possui outra graduação	10
Total	117

Fonte: dados da pesquisa de campo.

Os dados apresentados até aqui, foram coletados no questionário sociodemográfico respondido por todos os participantes.

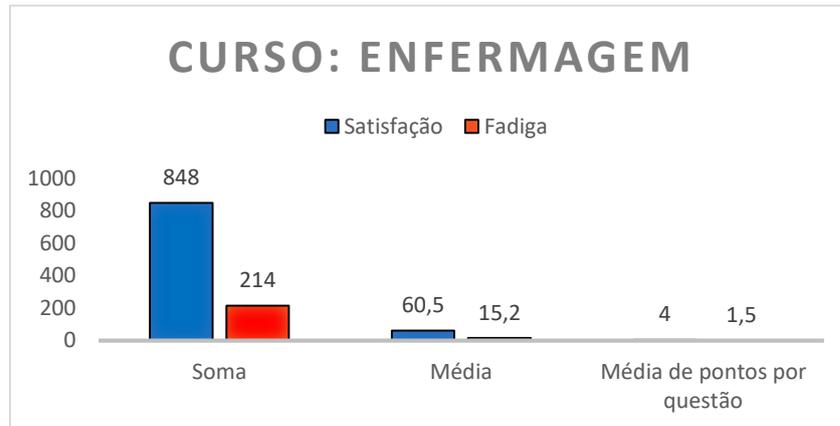
Apresentação dos resultados da escala

A escala ProQol-BR foi aplicada em todos os participantes da pesquisa, logo após o questionário sociodemográfico. Os dados coletados com a aplicação da escala nos alunos participantes demonstram resultados semelhantes entre todos os grupos de estudantes, indicando que a satisfação por compaixão é evidente. A seguir os dados serão apresentados e ilustrados por meio de gráficos.

Entre os estudantes da enfermagem, foram abordados 14 alunos e todos demonstraram maior pontuação nas questões que identificavam a satisfação. Os números apresentados no Gráfico 1 indicam uma pontuação de 848 para a satisfação, enquanto apenas 214 para a fadiga por compaixão. Os números mais elevados determinam a característica que mais prevalece,

sendo assim, a satisfação. A média de pontuação para as questões de satisfação somou 60,5 pontos e 15,2 pontos para as características de fadiga.

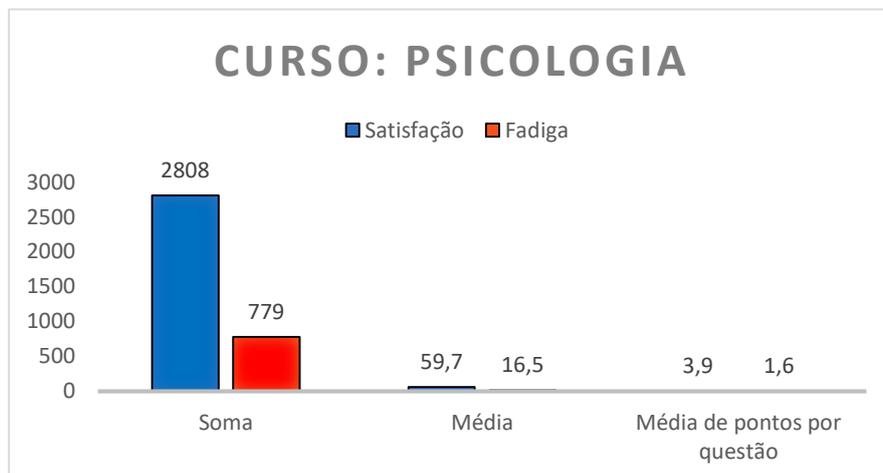
Gráfico 1: Resultados dos participantes do curso de enfermagem.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

Entre os participantes do curso de psicologia, os resultados foram muito semelhantes nas escalas respondidas por 47 alunos, como demonstra o Gráfico 2:

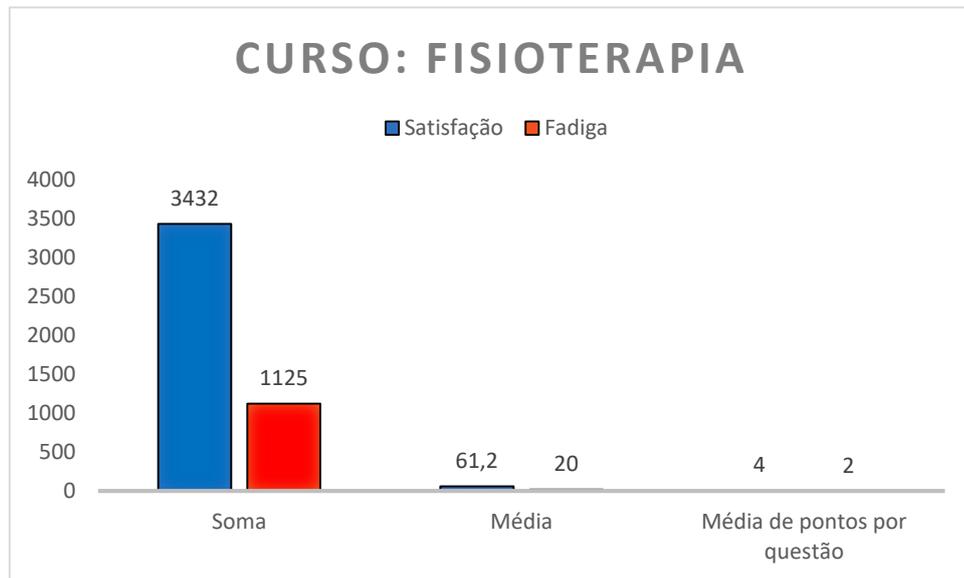
Gráfico 2: Resultados dos participantes do curso de psicologia.



Fonte: dados da pesquisa de campo.

A pontuação total para satisfação chegou a 2808 e para a fadiga somou 779. A média de pontos de cada escala ficou em 59,7 para os sentimentos de satisfação e 16,5 para os sentimentos de fadiga por compaixão.

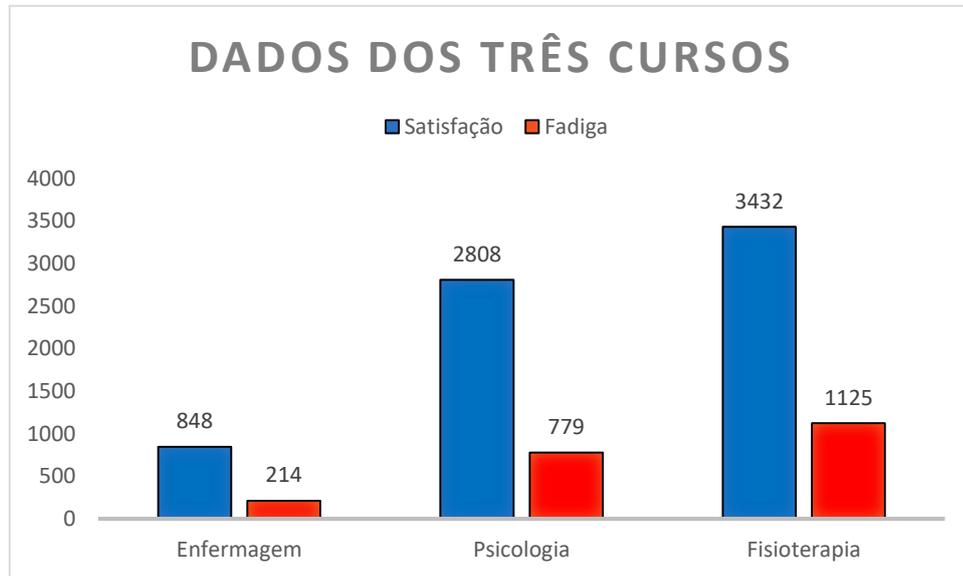
Entre os 56 alunos participantes, do curso de fisioterapia, a satisfação também foi muito predominante, assim como observamos os dados no Gráfico 3:

Gráfico 3: Resultados dos participantes do curso de fisioterapia.

Fonte: dados da pesquisa de campo.

Entre os participantes do curso de fisioterapia, somou-se o valor de 3432 para os resultados indicadores de satisfação e 1125 para os indicadores de fadiga por compaixão. As médias para cada escala respondida, chegaram a 61,2 pontos para satisfação e 20 pontos para características de fadiga.

Quando analisamos as médias de resultados para indicadores de satisfação, elas estão com valores muito próximos, sempre em torno de 60 e sempre acima dos valores indicadores de fadiga, o que nos indica, certamente que a satisfação prevalece. Podemos também observar, que os sentimentos determinantes da presença de fadiga, ainda que sempre menores, aparecem mais elevados nos estudantes do curso de fisioterapia. Podemos verificar esses elementos no Gráfico 4, que ilustra os resultados dos 3 cursos juntos:

Gráfico 4: Resultados dos três cursos.

Fonte: dados da pesquisa de campo.

Os resultados apresentados no presente trabalho demonstram que entre os estudantes abordados, a satisfação é predominante e isso pode significar que eles se beneficiam de sentimentos de alegria, prazer e alívio, quando estão em suas práticas de estágio. Esses são sentimentos positivos, pois favorecem seu bem-estar e sua qualidade de vida, além de aumentar a autoestima e a sensação de competência.

Discussão dos resultados

Após a apresentação de todos os dados coletados durante a aplicação da pesquisa, fica evidente que a satisfação prevalece e isso nos traz a informação de que entre os estudantes que já realizam estágio na sua área de formação, existem sentimentos positivos de alegria, prazer e alívio. Podemos certamente pensar que esse sentimento de satisfação favorece o aprendizado e a prática durante os estágios, beneficiando tanto o aluno quanto o paciente que é por eles atendido, pois este é acolhido e atendido por alguém que se importa com seu bem estar, uma vez que cuidar com empatia significa se preocupar com o outro. Para Carraro e Radünz (1996), a empatia é caracterizada como imprescindível para o cuidar e estreita os laços do relacionamento terapêutico, ou seja, beneficia o contato entre cuidador e paciente e acrescenta compreensão a necessidade do paciente.

Em seguida ao processo de empatia tem-se a compaixão, que de acordo com Lago (2008), é parte do processo empático e elicia um comportamento de ajuda, ou seja, culmina em uma ação de intervenção na dor alheia. Em outras palavras é o “ímpeto de intervir numa situação

quando por meio do processo empático tomamos o conhecimento de que alguém sofre” (LAGO; CODO, 2010, p.73).

Entre os participantes da pesquisa, de acordo com as informações coletadas e apresentadas, existe a empatia e a compaixão, o que indica que em sua prática profissional, há sentimentos de incômodo ao se deparar com alguém que sofre e precisa de atendimento, tratando-se de um compartilhamento afetivo denominado empatia. Há também comportamentos, ou seja, atitudes de ajuda resultantes do anseio por socorrer aquele que está em sofrimento, o que denominamos como compaixão. Lago (2013) denomina a empatia como o processo de compartilhamento afetivo e a compaixão para ele, se caracteriza por ser uma emoção que gera comportamentos que tem como objetivo a interrupção do sofrimento alheio.

O mesmo autor afirma que no decorrer da história, apenas os humanos tornaram as atividades ligadas ao cuidado em trabalho e nesse contexto, a compaixão acaba ganhando novos contornos. Conforme demonstraram Lago e Codo (2010), do ponto de vista histórico, as atividades ligadas à remissão do sofrimento sempre estiveram relacionadas à caridade e à religiosidade, sendo apenas recentemente transformadas em trabalho remunerado. Essa mudança transformou a compaixão em ferramenta de trabalho e fez com que algo que era facultativo se tornasse obrigatório a todos que exercem este tipo de ofício, ou seja, tornou algo que era voluntário em algo sujeito a cobranças e responsabilidades.

Quando a tarefa de ajudar na remissão da dor alheia tornou-se trabalho, segundo Lago (2013), ocorreu a profissionalização do cuidado e a compaixão virou uma ferramenta e uma atividade que antes tinha cunho puramente altruísta e se tornou obrigação profissional. O que antes era uma habilidade que cumpria o papel de aumentar as chances de sobrevivência da espécie humana e promover o estabelecimento de laços com indivíduos sem grau de parentesco, propiciando a vida social e as tarefas coletivas, se tornou ferramenta de trabalho.

Podemos aqui acrescentar uma reflexão, pois promover o estabelecimento de laços e ajudar na remissão da dor alheia com compaixão, após a profissionalização do cuidado, transformou o que era característica facultativa em uma obrigatoriedade profissional sujeito a cobranças e responsabilidades. Isso pode significar respeito e reconhecimento ao trabalho do profissional de saúde, além de avanços e benefícios ao paciente que recebe um olhar e uma atitude de cuidado mais humanizado e adequado. Mas podem ser aspectos que trazem sofrimento ao profissional.

Lago (2008) afirma que o envolvimento emocional é essencial na realização do trabalho desses profissionais de saúde, pois é este envolvimento que proporciona o ajudar, porém,

também abre as portas para o adoecimento. O contágio emocional não pode e nem deve ser evitado, mas pode trazer sofrimento e inclusive interferir na qualidade de vida desse trabalhador

Ao pensarmos sobre a dor, o mesmo autor afirma que se trata de uma experiência subjetiva e que somente através de uma abertura afetiva o profissional de saúde consegue perceber, considerar e atuar sobre ela. Por isso, compreender a respeito dessas questões, significa aceitar a necessidade de entendermos e também cuidarmos dos profissionais que cuidam e lidam com a dor e o sofrimento alheio.

Esses aspectos não podem ser negligenciados quando o que está em pauta é a compreensão da condição de trabalho de profissionais que têm como ofício socorrer pessoas que estão vivendo momentos de sofrimento e perda. Tentar entender a condição de trabalho do profissional de saúde sem levar em conta a compaixão e sua implicação no mundo do trabalho é tentar entender uma condição de trabalho complexa sem levar em conta seu aspecto essencial.

As pesquisas sobre o sofrimento, o estresse e em consequência o adoecimento desses profissionais são inúmeras. Assim, Duarte (2009) acrescenta que a compaixão é uma extensão da empatia e se faz necessária para que os profissionais de saúde executem de forma satisfatória seu trabalho. Porém, o estresse gerado pelas relações cuidador/paciente pode desencadear uma série de fenômenos que afetam a saúde do cuidador. E aqueles que têm como ferramenta de trabalho a empatia são os mais vulneráveis a este tipo de desgaste e estresse.

Uma das formas de adoecimento pode ser a Fadiga por Compaixão, que se estabelece quando o sujeito compadecido tem seus recursos exauridos na tentativa de intervir no sofrimento alheio ou quando se vê impossibilitado de ajudar e isso esgota e embota o indivíduo fatigado. De acordo com Lago (2008), ela compromete e diminui a capacidade empática do sujeito. Ter prejuízos na capacidade empática afeta diretamente a qualidade dos serviços prestados por esse profissional, podendo afetar ainda sua saúde física e mental, uma vez que terá seu convívio social afetado.

Segundo Lago (2013), atividades relacionadas à promoção da saúde comprovadamente colocam em risco a saúde de profissionais que as desempenham e tem crescido a concordância de que a Fadiga por Compaixão é a forma mais adequada para explicar o sofrimento dos envolvidos nesse tipo de atividade.

Porém, não é somente o risco maléfico que pode acompanhar e ameaçar a conduta do profissional de saúde. Existe um custo envolvido na decisão de se engajar na ajuda ao outro, assim como há também benefícios. Os mesmos autores afirmam que as condições de trabalho também podem levar o profissional compadecido a perceber-se enquanto tendo sido responsável pela remissão da dor alheia e isso o faz conhecer e se fortalecer pela Satisfação por Compaixão.

Os resultados da atual pesquisa demonstram que os estudantes participantes têm satisfação ao executar suas tarefas no estágio e sabemos que tal satisfação proporciona enorme alegria, prazer e alívio, sentimentos esses de imensa proporção positiva em direção à saúde, ao bem-estar e à qualidade de vida.

A compaixão, portanto, pode trazer também sentimentos como a satisfação por compaixão, pois compadecer-se é querer ajudar e cessar a dor e o sofrimento de outros, o que caracteriza a condição na qual o sujeito percebe-se responsável pela remissão da dor alheia, segundo Lago e Codo (2010).

A intervenção à dor do outro quando bem sucedida leva a um dos mais sublimes sentimentos, a satisfação. Ser o responsável por ajudar alguém que está sofrendo e regozijar-se com tal feito é algo que apenas seres humanos podem vivenciar. Marziale e Manetti (2007) referem que essa satisfação aumenta a autoestima e o sentimento de competência, e refletem de forma positiva no trabalho, servindo como estímulo.

Assim, os alunos participantes da pesquisa deixaram sua contribuição e expressaram que neles habita sentimentos de satisfação por compaixão diante de suas atividades profissionais. Podemos pensar que ter a figura de um supervisor acompanhando e orientando todas as atividades a serem executadas pode ser um fator de contribuição positiva e podemos estender que profissionais formados e atuantes em suas carreiras deveriam se ampararem de forma ética uns aos outros ou mesmo se manterem em atividades supervisionadas como forma de trocarem experiências, compartilharem seus sentimentos e se fortalecerem enquanto classe, evitando sentimentos de solidão e fadiga.

Com a análise dos resultados pretende-se contribuir para a divulgação da escala como material de estudo, seja entre estudantes ou profissionais da área da saúde, além de se ampliar os conhecimentos acerca do tema, pois faz-se necessário entendermos e cuidarmos dos profissionais que cuidam e lidam com a dor e o sofrimento alheio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter a capacidade de ouvir, entender e ao mesmo tempo abandonar julgamentos reúne de forma incrível aquilo que se entende por compaixão e precisa se fazer presente nas atividades profissionais daqueles que lidam com a saúde e o sofrimento alheio. Porém, alguns resultantes podem acontecer e impactar a qualidade de vida desse profissional, seja de forma positiva ou negativa. Conhecer esses elementos pode colaborar de forma a beneficiar a formação desses

profissionais, assim como compreender rotina desses trabalhadores e a forma como administram suas emoções.

A fadiga por compaixão é um problema de saúde e pode afetar qualquer ser humano que teve ou venha a ter contato com o trauma ou sofrimento alheio, por ter como base a empatia e a compaixão como ferramentas no trabalho.

Os resultados da presente pesquisa são favoráveis, uma vez que indicam que os profissionais da área da saúde que estão em processo de formação encontram em si sentimentos de satisfação, quando estão em suas experiências de estágio. Os estudantes participantes da pesquisa demonstraram que, por meio do seu trabalho, sentem-se responsáveis pela remissão da dor alheia e acabam assim se conhecendo e se fortalecendo pela sensação de satisfação por compaixão.

Seus sentimentos de satisfação geram alegria e prazer, o que proporciona sensações positivas em direção à saúde, ao bem-estar e à qualidade de vida. São sensações sublimes que aumentam a autoestima, o sentimento de competência e podem refletir de forma positiva no trabalho e ainda servir como estímulo.

Assim, o trabalho demonstra que a compaixão é um valor moral e um comportamento desejável socialmente e profissionalmente e envolve a tomada de conhecimento acerca do sofrimento alheio. Ela pode levar naturalmente profissionais da área da saúde ao desgaste emocional em decorrência desse custo empático, ou firmar a ideia de que lidar com o sofrimento também pode despertar prazer, ao sentir-se capaz de realizar seu trabalho trazendo ajuda ao outro, como os resultados dessa pesquisa puderam apontar. Ter empatia, compaixão e beneficiar-se destes, parece ser o caminho para uma vida profissional bem sucedida e feliz na área da saúde.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S.C.; SOUZA, S.; MOREIRA, J.S. A fadiga por compaixão como ameaça à qualidade de vida profissional em prestadores de serviços hospitalares. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v.14, n.3, p.315-323, set. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

CARRARO, T. E.; RADÜNZ, V. **A empatia no relacionamento terapêutico: um instrumento do cuidado.** Cogitare Enferm, Curitiba. 1996.

CARVALHO, P. R. C. **Estudo da fadiga por compaixão nos cuidados paliativos em Portugal: tradução e adaptação cultural da escala “Professional Quality of Life 5”.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências e Saúde,

Porto, 2011. Disponível em:

<<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8918/1/1.%20Fadiga%20por%20Compaix%C3%A3o%20nos%20Cuidados%20Paliativos%20em%20Portugal%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Cuidados%20Paliativos%20ICS-UCP-Port~1.pdf>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

CUKIER, R. *Fadiga do Psicoterapeuta: estresse pós-traumático secundário*. São Paulo, 2008.

DUARTE, M. A. G. P. L., **A empatia e a compaixão como objectos de estudo na formação médica: um paradigma de pensamento integrativo**. Mestrado Integrado em Medicina Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAGO, K.; CODO, W. Fadiga por Compaixão: evidências de qualidade fatorial e consistência interna do ProQol-BR. **Estudos de Psicologia**, Universidade de Brasília, 18(2), p. 213-221, abril-junho, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2/v18n2a06.pdf>> Acesso em: 14 de maio de 2019.

LAGO, K.; CODO, W. **Fadiga por Compaixão: o sofrimento dos profissionais em saúde**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2010.

LAGO, K. **Compaixão e Trabalho: como sofrem os profissionais de saúde**. Dissertação (Doutorado) – Instituto de Psicologia, curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/14514>> Acesso em: 24 de janeiro de 2020.

LAGO, K. **Fadiga por Compaixão: quando ajudar dói**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1291/1/DISSERTACAO_2008_KennystonCostaLago.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2019.

LOPES, T. P. A. V. **Atitudes perante a morte e ansiedade e depressão em cuidadores profissionais de cuidados paliativos**. Dissertação (Mestrado) – Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/ Núcleo e Psicologia Clínica Dinâmica, Universidade de Lisboa, 2010.

MARZIALE, M. H. P.; MANETTI, M. L. Fatores associados à depressão relacionada ao trabalho de enfermagem. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 79-85, 2007.

RODRIGUES, C.; SANTANA, J.; PEREIRA, S. Análise de conteúdo da obra fadiga por compaixão, de Kennyston Lago e Wanderley Codo: sob o olhar da enfermagem. **Revista Pesquisa E Ação**, v. 3, n.1, Jun. 2017. Disponível em: <<https://revistas.brazcubas.br/index.php/pesquisa/article/view/268>> Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

DEPRESSÃO PÓS-PARTO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MEIOS UTILIZADOS PARA A SUPERAÇÃO

Andreza Maria Neves Manfredini

Letícia Fernanda Alves Cardoso

INTRODUÇÃO

A depressão pós-parto é uma doença que compromete as condições afetivas e/ou o humor da mulher, e que pode se manifestar de diversas maneiras por meio de irritabilidade, abatimento, alteração de humor e apetite, dentre outros sintomas que caracterizam a perda de prazer. Essa doença se faz presente quando os sintomas da depressão afetam a mãe após o nascimento do bebê e os fatores responsáveis pelo seu desencadeamento, geralmente, se manifestam de maneira biopsicossocial (LANDIM; VELOSO; AZEVEDO, 2014).

De acordo com Schwengber e Piccinini (2003), os fatores biopsicossociais relacionam-se com os aspectos obstétricos. Os autores ressaltam que a depressão pós-parto não precisa, fundamentalmente, ocorrer nas primeiras semanas após o parto, mas que os sintomas costumam aparecer ainda no primeiro ano do bebê. Para Brum (2017), embora existam inúmeras pesquisas que revelem a prevalência da depressão pós-parto, nacionalmente, trata-se de um distúrbio que acomete cerca de 12 a 37% das mães.

Azzi (2018) ressalta que transtornos como a depressão pós-parto podem acontecer da gravidez ao puerpério, devido à oscilação das emoções da mãe em decorrência do parto. Segundo Schmidt, Piccoloto e Müller (2005), a depressão pós-parto normalmente tem início entre a quarta e oitava semanas após o parto, mas ainda pode ocorrer durante os 12 meses seguintes e se estender por mais de um ano.

Confirmando essa prevalência, Landim, Veloso e Azevedo (2014) ressaltam que esse problema é caracterizado pelos sintomas de humor deprimido entre a quarta e oitava semanas posteriores ao parto, que podem perdurar até o primeiro ano do bebê. Ainda de acordo com Brum (2017), a depressão pós-parto acomete de 12 a 37% das mães até o primeiro ano do bebê.

O desejo de ser mãe, segundo Monteiro e Medeiros (2013), tem origem na infância, quando a menina brinca de boneca reproduzindo a relação materna que vivencia. Esse desejo gera a idealização do filho que já vem ao mundo com um futuro pré-definido, a começar pelo próprio nome. Portanto, a depressão pós-parto desencadeia na mãe a sensação de culpa e ela

não compreende que esse sentimento é natural, pois o que parece ser falta de interesse pelo bebê que acaba de nascer nada mais é do que a vivência da maternidade.

Muitas vezes, as expectativas dos pais não são correspondidas com a realidade vivida com a chegada de um filho, uma vez que o nascimento do bebê requer cuidados sistemáticos e frequentes, mas a mãe também necessita de apoio socioemocional. Logo, conforme Monteiro e Medeiros (2013), a depressão pós-parto pode interferir tanto na relação mãe-bebê, quanto no desenvolvimento infantil do recém-nascido. Sendo assim, este trabalho foca nas experiências advindas da relação materno-filial após o período de depressão pós-parto.

Considerando a lacuna existente na literatura brasileira relacionada a pesquisas voltadas para a relação mãe e filho posterior à depressão pós-parto, este estudo revela-se de extrema importância e necessidade para a prevenção e a promoção da saúde. Portanto, esta investigação contribui com profissionais da área da saúde que trabalham com casos de depressão pós-parto, auxiliando-os no tratamento dessa doença e na melhor compreensão dos seus impactos na relação familiar, principalmente no que tange à relação mãe e filho.

A presente pesquisa contribui com estudos e trabalhos científicos que visam a compreensão e o apoio que as mães que enfrentam a depressão pós-parto precisam ter durante esse período, considerando os aspectos de vulnerabilidade presentes nesse momento. Outro aspecto relevante refere-se ao auxílio aos profissionais de saúde na prevenção desse quadro junto às gestantes e, caso ele aconteça, quais são os meios importantes que ajudam na superação do problema.

Este estudo de caso traz histórias de mães que venceram a depressão pós-parto e que residem em cidades do interior de São Paulo, abrangendo a forma como ela acontece e como se desenvolve a superação.

Neste capítulo, busca-se compreender como ocorre esse processo de superação, pois foi justamente este um dos objetivos da pesquisa de Cardoso (2019), que abordou os meios utilizados para sobrepujar essa depressão.

A seguir, a revisão da literatura foi subdividida em duas subseções: a depressão pós-parto no sistema familiar e os meios para auxiliar a superação da depressão pós-parto. Em continuidade, apresenta-se o método de pesquisa, seguido dos resultados da pesquisa realizada com mães que vivenciaram este transtorno e, por fim, as considerações finais.

REVISÃO DE LITERATURA

A depressão pós-parto no sistema familiar

De acordo com Costa (2013), a depressão pós-parto pode ocorrer como resposta às mudanças e ao ajustamento da mãe durante a gravidez, o parto e o puerpério, que são períodos intensos e alteram a rotina da mãe e da família, que idealizam um papel de ‘mãe perfeita’. Assim, “[...] tem-se como um pressuposto que a mulher é inata para a maternidade” (COSTA, 2013, p. 11), no entanto, atualmente, há um número considerável de mulheres que optam por não serem mães, mudando o cenário de que a maternidade é inerente à mulher, embora ainda exista grande valorização da mulher quando esta exerce o papel de mãe.

Fidelis e Mosmann (2013) ressaltam que a decisão da não maternidade é algo que tem se mostrado comum, pois as mulheres estão conquistando cada vez mais o mercado de trabalho, o que altera suas prioridades, que visam o crescimento profissional, e optando pela maternidade tardia, ou ainda, pela não maternidade.

Para Barbiero e Baumkarten (2015), a união de duas pessoas consiste na formação de um modelo próprio de costumes e, com a chegada de um novo membro na relação do casal, a dinâmica familiar é alterada e gera a necessidade de repensar essa nova configuração a partir do que trazem consigo, o que aprenderam na família de origem.

Segundo Soares e Colossi (2016, p. 255), “[...] o nascimento de uma criança modifica a família de tal forma, que esta etapa do ciclo de vida familiar pode ser considerada aquela em que ocorrem as mais profundas mudanças no funcionamento da família”. Partindo dessa afirmação, as autoras ressaltam que essa nova configuração familiar demanda maior adaptação de seus membros, principalmente quando se trata da chegada do primeiro filho, que altera a rotina de todos e a intimidade do casal é redirecionada ao novo membro, que requer cuidados integrais para sua sobrevivência.

No que concerne à depressão pós-parto, a presença do pai é crucial para que a mãe se sinta amparada. Portanto, em relação à chegada do(s) filho(s),

O pai passa a ter tanto uma importância direta sobre o desenvolvimento de seus filhos, fornecendo os alicerces para as relações triangulares, como indireta, através do apoio dado à mãe. É ele quem possibilita que a mãe desempenhe da melhor maneira as suas funções, dando a ela apoio emocional e moral. (SILVA, 2007, p. 22)

Considerando a afirmativa mencionada acima, relacionada ao apoio à mãe, o pai é um elemento fundamental como ponto de equilíbrio na relação díade entre mãe e bebê.

Ao traçar um paralelo entre a depressão pós-parto e as relações familiares, sabe-se que todo o sistema familiar é afetado, não somente em casos que envolvem este distúrbio específico e/ou transtornos mentais, mas também nas demais áreas da vida. Dessa forma, segundo Piccinini et al. (2014), embora a depressão pós-parto seja um assunto que vem sendo comentado frequentemente e que existam pesquisas referentes à relação mãe-bebê, ainda há poucos estudos relacionados à interferência da depressão pós-parto no sistema familiar como um todo.

Deve haver, então, uma atenção médica especial à mãe, com o objetivo de acompanhar seus comportamentos após o parto (GUEDES-SILVA et al. 2003). Contudo, além da percepção biomédica em relação aos sintomas da mãe, consideram-se ainda de grande importância os relacionamentos familiares que, junto às influências culturais, afetam de forma positiva e/ou negativa a relação a ser estabelecida pela mãe no tocante ao seu bebê no puerpério e também após o período da depressão pós-parto.

De acordo com Krob et al. (2017), os sintomas depressivos do pós-parto afetam negativamente a relação mãe-bebê, pois a mãe, vulnerável ao transtorno, fica insensível aos comportamentos e necessidades do filho, não constituindo um vínculo seguro e afetando o desenvolvimento integral do bebê.

Os meios para auxiliar na superação da depressão pós-parto

A depressão pós-parto, segundo Landim, Veloso e Azevedo (2014), é desencadeada a partir de fatores biopsicossociais. Logo, as mães que passam por esse período nem sempre têm os mesmos sintomas e/ou as mesmas causas, então, os meios de superação também variam entre essas mulheres.

Sendo assim, ressalta-se a importância da rede de apoio, pois, conforme asseveram Marciano e Amaral (2015) e Santos e Serralha (2015), familiares e amigos são as pessoas a quem a mãe pode recorrer para os cuidados com o bebê e também as que podem identificar, logo no início, os sintomas peculiares desse distúrbio; o medicamento, que, segundo Gomes (2015), auxilia no caso de um tratamento mais efetivo; e o acompanhamento interdisciplinar, considerado indispensável por Quintão (2014) tanto para a superação quanto para a prevenção da ocorrência da depressão pós-parto.

Barbosa e Angelo (2016) ainda destacam que as palavras pregadas pelos líderes transmitem conforto para os sintomas, e Piccinini et al. (2014) afirmam que os cuidados com os próprios bebês auxiliam as mães na superação da depressão pós-parto.

Seguindo com o pensamento sistêmico e tendo em vista as relações familiares, Sluzki (1997) enfatiza que a rede tem impacto relevante na saúde do indivíduo; dessa forma, considera-se o que o autor descreve, que “[...] as relações sociais contribuem para dar sentido à vida de seus membros” (p. 75). Na direção oposta, do indivíduo à rede, também há interferências positivas e negativas, pois, no caso do adoecimento de um dos membros, toda a sua rede social é afetada, possibilitando traçar um paralelo com a depressão pós-parto, em que a mãe demanda atenção e cuidados de suas redes, como seus familiares e, principalmente, de seu companheiro.

Complementando as considerações de redes, a teoria dos sistemas compreende o conceito de causalidade circular, no qual os membros interferem de forma circular em relação a outros membros, e não de forma linear, então, todos eles são afetados pela depressão pós-parto, não somente mãe e bebê ou até mesmo a família nuclear, mas também a família de origem dos pais (GALERA; LUIS, 2002).

Conclui-se, portanto, que a depressão pós-parto é um transtorno que acontece dentro do primeiro ano após o parto e acomete as famílias nuclear e de origem, e seus sintomas interferem na relação mãe e bebê, podendo acarretar consequências no desenvolvimento dessa criança.

MÉTODO

A pesquisa realizada baseou-se no delineamento do tipo (estudo de caso), que tem como propósito estudar alguns casos relacionados ao assunto, oferecendo conhecimento vasto e detalhado a quem interessar. Assim, esse delineamento propõe uma visão geral do assunto a ser discutido e identifica possíveis fatores que o influenciam (GIL, 2017).

Para a pesquisa qualitativa de estudo de caso, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética via Plataforma Brasil, e foi aprovado através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 10857519.9.0000.5501, sob o Parecer nº 3.266.145.

A amostra utilizada contou com cinco mães que tiveram depressão pós-parto e que, atualmente, já superaram esse período por, no mínimo dois anos após o nascimento do bebê. O critério de exclusão relacionou-se às mães que ainda estivessem vivenciando essa disfunção. Dessa forma, esta pesquisa adotou o critério de saturação teórica, que, segundo Fontanella, Ricas e Turato (2008, p. 17), é empregado “[...] para estabelecer ou fechar o tamanho final da amostra em estudo, interrompendo a captação de novos componentes”, ou seja, esse critério

corresponde ao tamanho da amostra para o estudo de caso, e o fenômeno é considerado sanado quando há dados que se repetem nas entrevistas.

A partir da entrevista semiestruturada, os dados foram coletados e analisados por categorização, pois, de acordo com Gil (2017, p. 111), “[...] o estabelecimento de categorias dá-se geralmente pela comparação sucessiva dos dados”.

Com base nos objetivos da pesquisa, foram criadas cinco categorias e foram consideradas todas as falas das participantes que se relacionavam com tais conjuntos. Vale ressaltar que este capítulo apresenta apenas uma categoria, que corresponde ao recorte sobre os meios utilizados para a superação da depressão pós-parto.

RESULTADOS

Apresentando as mães participantes da pesquisa

- Participante 1: Mulher, 55 anos, duas filhas com idades de 38 e 22 anos, residente em São José do Rio Preto, moradia própria, evangélica, divorciada há sete anos, assalariada, renda familiar de 4 a 10 salários.
- Participante 2: Mulher, 28 anos, uma filha de 3 anos, residente em Pindamonhangaba, moradia alugada, católica, solteira com filho, assalariada e com renda familiar de até 2 salários.
- Participante 3: Mulher, 49 anos, três filhos com idades de 32, 23 e 18 anos, residente em Tremembé, moradia própria, católica, segunda união há 30 anos, autônoma e com renda familiar de 2 a 4 salários.
- Participante 4: Mulher, 41 anos, uma filha com 22 anos de idade, residente em Tremembé, moradia própria, católica, primeira união há 23 anos, assalariada e com renda familiar de 2 a 4 salários.
- Participante 5: Mulher, 36 anos, duas filhas com idades de 15 e 2 anos, residente em Tremembé, moradia própria, católica, primeira união há 16 anos, do lar e não informou a renda familiar.

Refletindo sobre os meios utilizados para a superação da depressão pós-parto

Os resultados obtidos nas entrevistas das mães que superaram a depressão pós-parto, de maneira geral, indicam que, dentre os diversos meios de superação, a rede de apoio, constituída por familiares, parceiros e amigos, foi a mais citada por todas as participantes. A seguir, a partir da teoria, são descritas e discutidas as falas das mães participantes relacionadas aos meios que as auxiliaram na superação da depressão pós-parto.

Meu marido, 'né', que hoje é ex-marido, me levou ao médico, fomos conversar até com o médico que fez o meu parto e ele logo percebeu que eu estava com uma depressão pós-parto. [...] Então, óbvio que eu procurei, além de dentro da minha casa, que era a minha filha, que já era uma moça, 'né', o meu marido, e eu também procurei em pessoas espiritualizadas, sabe, que eu vou confessar pra você que foi muitíssimo importante pra minha vida. [...] Uma terapia, um psicólogo, uma boa conversa e uma boa oração foi que tudo pra mim se fez novo. [...] A gente precisa de alguém que olhe pela gente, que seja os nossos olhos, que pegue na nossa mão e nos guie ali naquele momento de cegueira. Isso é muito importante e precisa ter essa pessoa, esse guia.
(PARTICIPANTE 1)

A Participante 2 revela que “O pai dela, só ele mesmo. [...] Fui no psiquiatra e o psiquiatra passou medicamento pra mim e... me indicou passar por psicólogo também”.

A Participante 3 descreve em sua entrevista que, “Naquele dia que eu peguei ele do berço, ele ‘tava’ assado, aí me dei conta de que eu não tinha cuidado do meu filho naquele um mês, eu não lembrava de nada”.

Por sua vez, a Participante 4 relembra da ajuda recebida: “Minha mãe, meu marido, minha família toda. Minha ‘vó’, meus tios, todo mundo. [...] Ah, eu tomei medicamento e... foi com a ajuda de todo mundo mesmo, foi mais a cabeça também ‘né’?!”.

Meu esposo, que até hoje me ajuda ‘pra caramba’... É... depois teve minha mãe, minha madrinha e as filhas, nossa, com certeza, as filhas é... você pensa nelas. [...] E muito Deus, muito Deus. Eu rezava muito! [...] E depois, quando eu tive minha segunda filha é... a internação, eu quis me internar. Aí teve tratamento, psicólogo, psiquiatra, medicação, fundamental.
(PARTICIPANTE 5)

Como pode ser observado, os meios utilizados pelas mães para a superação da depressão pós-parto foram o auxílio das redes de apoio, que são citadas como familiares e seus companheiros/parceiros; o uso de medicamentos; o atendimento médico multidisciplinar em casos de internação, atendimento médico especializado e psicoterápico; o apoio de líderes religiosos e os cuidados com os próprios bebês.

Sluzki (1997) afirma que uma rede social pessoal ativa e confiável pode atuar como um agente de ajuda e de saúde, pois afeta a rapidez da utilização dos serviços de saúde. Nesse sentido, considera-se que, para a superação da depressão pós-parto das mulheres participantes da pesquisa, a rede social evidenciou um diferencial para apoiá-las diante de um sofrimento psíquico.

Segundo Marciano e Amaral (2015) e Santos e Serralha (2015), ter os familiares como rede de apoio, principalmente o companheiro, é um meio que interfere positivamente na relação mãe-bebê. Para Gomes (2015), o tratamento com medicamentos é um dos métodos mais comuns para a superação da depressão pós-parto. Quintão (2014), por sua vez, discorre sobre o acompanhamento multidisciplinar, imprescindível não somente para o tratamento, mas também para a prevenção da ocorrência desse transtorno.

O apoio de líderes religiosos foi citado por algumas mães, e Barbosa e Angelo (2016) relatam que, frente aos sentimentos negativos, as palavras de conforto dos líderes fazem com que a mãe se sinta acolhida e aliviada. Quanto aos cuidados com os próprios bebês, Piccinini et al. (2014) acreditam que trata-se de um meio bastante positivo contra os sentimentos depressivos, contudo, considerando que esse é um período em que a relação mãe-bebê fica conturbada, os cuidados com os filhos exigem muito comprometimento materno, o que pode gerar um esgotamento psicológico mais intenso.

Aliane, Mamede e Furtado (2011) ressaltam que os sintomas e riscos da depressão pós-parto tendem a ser prevenidos quando identificados precocemente. Portanto, para que o tratamento seja ainda mais eficiente, Guedes-Silva et al. (2003, p. 448) revelam que “[...] a união de forças entre os profissionais de saúde e familiares pode transformar este momento em uma fase em que a paciente se sentirá mais firme e confiante para expressar seus sentimentos, sentindo-se acolhida e ajudada”.

Sluzki (1997) aponta que os círculos virtuosos levam a uma dupla ação, na qual a presença de uma rede social pode proteger a saúde de uma pessoa e, ao mesmo tempo, a sua saúde mantém a rede social. Isso demonstra que o marido, outros membros da família, a equipe multidisciplinar e os líderes religiosos que são parte ativa da rede social das mulheres, foram agentes de apoio e de saúde na superação da depressão pós-parto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa foi possível considerar que a depressão pós-parto é um transtorno que acomete as mães com sintomas depressivos, podendo ocorrer até o primeiro ano após o parto e, geralmente, interfere na relação mãe-bebê. Portanto, este capítulo teve por objetivo apresentar os meios utilizados para a superação desse problema, tendo em vista informar e auxiliar os profissionais da saúde na sua prevenção e tratamento.

Por meio dos dados coletados na pesquisa qualitativa, pode-se considerar que, dentre os mais diferentes meios de superação, as redes de apoio são imprescindíveis no processo de superação da depressão pós-parto, pois familiares e amigos, normalmente, são os primeiros a identificar os sintomas. Essa identificação, feita com a maior brevidade possível, pode contribuir na prevenção do avanço da depressão.

Em relação ao uso de medicamentos, ao acompanhamento médico especializado e multidisciplinar, e ao contato com líderes religiosos, as mães participantes revelaram que a integração desses apoios serviu de ajuda na superação da depressão pós-parto.

Ressalta-se que o estudo dessa disfunção ainda é um campo pouco explorado pela literatura científica, o que mostra a necessidade de maior aprofundamento do tema em outras realidades locais. Esta pesquisa apresentou experiências de mulheres que vivem no interior do Estado de São Paulo e, por esse motivo, sugere-se a ampliação dos resultados alcançados com participantes residentes na capital paulista, justamente por tratar-se de uma cidade que apresenta mais recursos tecnológicos e possibilidades de melhor acesso à saúde. Além disso, sugere-se a realização de estudos sobre a depressão pós-parto paterna, por também ser um assunto muito escasso na literatura.

REFERÊNCIAS

ALIANE, P.P.; MAMEDE, M.V.; FURTADO, E.F. Revisão Sistemática sobre Fatores de Risco Associados à Depressão Pós-parto. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 146-155, dez. 2011.
Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2020.

AZZI, D. **Depressão pós-parto e desenvolvimento infantil nos três primeiros anos de vida**. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2018. Disponível em <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1747/2/Daniele%20Azzi.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BARBIERO, E.B.; BAUMKARTEN, S.T. Somos pais, e agora? A história de nós dois depois dos filhos. **Pensando famílias**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 32- 45, jun., 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2019.

BARBOSA, M.A.R.S.; ANGELO, M. Vicências e significados da depressão pós-parto de mulheres no contexto da família. **Enferm. glob.** v. 15, n. 42, p. 232-255, abr. 2016. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412016000200009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRUM, E.H.M. Depressão pós-parto: discutindo o critério temporal do diagnóstico. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 92- 100, dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2019.

COSTA, L.M. **Depressão pós-parto**. Piracicaba, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000903610>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

FIDELIS, D.Q.; MOSMANN, C.P. A não maternidade na contemporaneidade: um estudo com mulheres sem filhos acima dos 45 anos. **Aletheia**, Canoas, n. 42, p. 122-135, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942013000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2019.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J; TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2019.

GALERA, S.A.F.; LUIS, M.A.V. Principais conceitos da abordagem sistêmica em cuidados de enfermagem ao indivíduo e sua família. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 36, n. 2, p. 141-7, 2002. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/646.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

GIL, C.A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, E.A.M. **Depressão pós-parto, causas e consequências**. Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/11289>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

GUEDES-SILVA, D. et al. Depressão pós-parto: prevenção e consequências. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 439-450, set. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bv.salud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mai. 2018.

KROB, D.A. et al. Depressão na gestação e no pós-parto e a responsividade materna nesse contexto. **Rev. Psicol. Saúde**, Campo Grande, v. 9, n. 3, p. 3-16, dez. 2017.

Disponível em: <http://pepsic.bvs.salud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2017000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 mai. 2018.

LANDIM, L.S.; VELOSO, L.S.; AZEVEDO, F.H.C. Contribuição de estudos sobre a assistência de enfermagem ao familiar do doente mental. *Revista Saúde em Foco*, Teresina, v. 1, n. 2, art. 1, p. 41-59, ago./dez. 2014.

Disponível em: <<http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/saudeemfoco/issue/view/32>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

MARCIANO, R.P.; AMARAL, W.N. O vínculo mãe-bebê da gestação ao pós-parto: uma revisão sistemática de artigos empíricos publicados na língua portuguesa. **Revista Femina**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, p. 155, jul./ago. 2015. Disponível em:

<<http://files.bvs.br/upload/S/0100-7254/2015/v43n4/a5307.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

MONTEIRO, C.M.V.R.; MEDEIROS, M.P. O desejo de ter filhos na mulher contemporânea. **UNOPAR Cient., Ciências Humanas e da Educação**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 65-69, jan. 2013. Disponível em:

<<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/download/670/637/0>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

PICCININI, P.C. et al. Parenthood in the context of maternal depression at the end of the infant's first year of life. **Estudos de psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 203-214, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v31n2/a06v31n2.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018

QUINTÃO, N.T. **O papel da equipe de saúde no enfrentamento da depressão pós-parto**. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/4208.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

SANTOS, L.P.; SERRALHA, C.A. Repercussões da depressão pós-parto no desenvolvimento infantil. **Barbarói – Revista do Departamento de Ciências Humanas**, Santa Cruz do Sul, n. 43, p. 5-26, jan./jul. 2015. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/3748>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SLUZKI, C.E. **A rede social na prática sistêmica – alternativas terapêuticas**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SCHMIDT, E.B.; PICCOLOTO, N.M.; MULLER, M.C. Depressão pós-parto: fatores de risco e repercussões no desenvolvimento infantil. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 10, n. 1, p. 61-68, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SCHWENGBER, D.D.S.; PICCININI, C.A. O impacto da depressão pós-parto para a interação mãe-bebê. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 8, n. 3, p. 403-411, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SILVA, M.R. **Paternidade e depressão pós-parto materna no contexto da psicoterapia pais-bebê**. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13578>>. Acesso em: 18 out. 2019.

SLUZKI, C.E. **A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOARES, B.; COLOSSI, P.M. Transições no ciclo de vida familiar: a perspectiva paterna frente ao processo de transição para a parentalidade. **Barbarói – Revista do Departamento de Ciências Humanas**, Santa Cruz do Sul, n. 48, p.253-276, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/6942>>. Acesso em: 17 out. 2019.

ENFRENTAMENTO E RESILIÊNCIA EM PACIENTES ONCOLÓGICOS SUBMETIDOS AO TRATAMENTO QUIMIOTERÁPICO

Psicóloga Fernanda Maria Lopes Castro
Profa. Dra. Ana Cristina Araújo do Nascimento

INTRODUÇÃO

O câncer nos dias atuais tornou-se, segundo dados do Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2017), uma questão de saúde pública, constituindo a segunda causa de óbito no país, com tendência a crescimento nos próximos anos.

O diagnóstico de câncer quase sempre desperta no indivíduo sentimentos como angústia, desamparo, tristeza, raiva, desespero e, principalmente, o medo da morte. Além disso, os tratamentos a que o paciente é submetido mostram-se árduos, exigindo uma grande aderência do indivíduo. Dentre eles, a quimioterapia é um dos principais recursos oferecidos aos pacientes oncológicos, porém seus efeitos colaterais podem produzir alterações físicas, emocionais e, até mesmo, sociais.

Por sua vez, estudos apontam que pessoas resilientes apresentam estratégias de enfrentamento que reduzem o estresse e proporcionam uma aceitação mais positiva da doença e do tratamento. Segundo Melillo e Ojeda (2005 *apud* ALMEIDA; GUIMARÃES; ASSEM, 2017), o papel da resiliência é desenvolver a capacidade humana de enfrentar, vencer e sair fortalecido de situações adversas. É um processo que excede o simples “superar” essas experiências, já que permite sair fortalecido delas, afetando necessariamente a saúde mental.

Esta pesquisa teve como objetivo estudar características de resiliência utilizadas por pacientes com câncer durante o período de tratamento quimioterápico. Para isso, buscou-se identificar as características sociodemográficas dos participantes, as características de resiliência e de enfrentamento utilizadas pelos pacientes e estabelecer relações entre as particularidades das características de resiliência e de enfrentamento identificadas.

Consideramos que o estudo desenvolvido tenha relevância para a formação do psicólogo e de outros profissionais de saúde, visto que as estatísticas indicam que as prevalências e incidências do câncer cresceram ao longo dos anos. Dados do INCA (2018) apontaram que 1,2 milhões de novos casos da doença surgiriam no país entre 2018 e 2019. Só em 2018, a estimativa é de que surgiriam 582 mil novos casos – 300 mil em homens e 282 mil em mulheres.

Assim, faz-se necessário que o psicólogo aprofunde seus estudos sobre pacientes com câncer para conhecer de que forma o tratamento quimioterápico interfere no estado emocional e no enfrentamento da doença. Segundo Salci e Marcon (2010), o vivenciar de um câncer desencadeia uma nova reflexão sobre a vida, pois uma vez instalada a doença a pessoa necessita de mudanças nos hábitos e, entre elas, está o acompanhamento de seu estado de saúde pelos diversos profissionais envolvidos no tratamento. Sendo o psicólogo um desses profissionais, é importante que atualize seus modelos de atendimento de forma que auxilie o paciente a enfrentar e a superar situações adversas relacionadas à doença e ao tratamento oncológico, favorecendo a estabilidade de sua saúde mental e de sua qualidade de vida.

REVISÃO DE LITERATURA

O câncer e o tratamento

O câncer nos dias atuais tornou-se um problema de saúde pública mundial. Uma pesquisa do INCA, realizada em fevereiro de 2018, apontou que 1,2 milhões de novos casos da doença surgiriam no Brasil entre 2018 e 2019. Ainda segundo informações do INCA (2018) quanto aos fatores de risco, em cada 10 casos, três estão relacionados ao estilo de vida. Hábitos como tabagismo, consumo de álcool, sedentarismo, obesidade e exposição excessiva ao sol aumentam as chances de incidência da doença.

A prevenção do câncer engloba ações para reduzir os riscos de se contrair a doença. O objetivo da prevenção primária é impedir o desenvolvimento do câncer, o que inclui evitar a exposição aos fatores de risco e a adoção de um estilo de vida saudável. Já o objetivo da prevenção secundária é detectar e tratar doenças pré-malignas (por exemplo, lesão causada pelo vírus HPV ou pólipos nas paredes do intestino) ou cânceres assintomáticos iniciais (INCA, 2018).

De acordo com Peckenpaugh e Poleman (1997), o câncer é caracterizado pelo crescimento descontrolado e pela disseminação de células anormais, que continuam a se reproduzir até que formem uma massa de tecido, conhecida como tumor. Os tumores originados do crescimento descontrolado das células podem ser benignos ou malignos. As neoplasias malignas ou os tumores malignos manifestam um maior grau de autonomia e são capazes de invadir tecidos vizinhos e provocar metástases, podendo ser resistentes ao tratamento e causar a morte do hospedeiro (INCA, 2017).

O diagnóstico de câncer pode despertar no indivíduo sentimentos destrutivos, devido à dificuldade de aceitação da doença. Tofani e Vaz (2007 *apud* ALMEIDA; GUIMARÃES;

ASSEM, 2017) afirmam que, após receber o diagnóstico do câncer, os pacientes expressam pensamentos de finitude, negação e isolamento, devido às representações da doença construídas pela sociedade.

De acordo com Vidal (2014), apesar dos importantes avanços na área da oncologia, particularmente no que se refere às possibilidades terapêuticas, o câncer ainda continua sendo uma doença bastante estigmatizada, carregada de preconceitos e mistérios e estimuladora de fantasias irracionais, abalando a integridade psicológica dos pacientes, tornando-os fragilizados e vulneráveis, fazendo com que se fechem em si mesmos ou utilizem mecanismos psicológicos de defesa. A forma como o diagnóstico é apresentado pode facilitar ou dificultar o processo de adaptação do paciente à doença (NASCIMENTO, 2006).

Dentre as opções para o tratamento do câncer, a quimioterapia constitui uma das modalidades de maior escolha para alcançar cura, controle e palição. Segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2018), a quimioterapia é um tipo de tratamento em que são utilizados medicamentos específicos para o combate à doença. Esses medicamentos se misturam com o sangue e são levados a todas as partes do corpo, destruindo as células doentes que estão formando o tumor e também impedindo que se espalhem.

Wakiuchi *et al.* (2019) apontam que os principais efeitos colaterais que acometem os pacientes durante o tratamento quimioterápico são: náuseas, vômitos, alopecia, diarreia ou constipação e outros que comprometem sua qualidade de vida, prejudicando-os no âmbito físico, psicológico e social. As manifestações emocionais mais comuns em pacientes com diagnóstico de câncer incluem a ansiedade relacionada ao tratamento, pensamentos negativos a respeito da doença, sensação de esgotamento, alterações do sono, conflitos nos relacionamentos, sentimentos de vulnerabilidade e dúvidas existenciais, incluindo a questão da morte (CRUZ, 2008).

Características de enfrentamento frente ao tratamento quimioterápico

Para compreender como as pessoas podem se tornar mais hábeis para lidar com as dificuldades e aprender quais os tipos de estratégias que podem ajudá-las a atingir seus objetivos em diferentes situações, é necessário compreender o que é um mecanismo de enfrentamento. Folkman e Lazarus (1985 *apud* ANTONIAZZI, DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998) conceituam enfrentamento como um processo transacional entre a pessoa e o ambiente, com ênfase no processo, tanto quanto em traços de personalidade.

As estratégias de enfrentamento podem ser classificadas como centradas no problema ou centradas na emoção. Para Neri (2005), quando centradas no problema, o indivíduo se

esforça para administrá-lo ou para melhorar seu relacionamento com o meio; quando centradas na emoção, são utilizadas para substituir ou regular o impacto emocional do estresse no indivíduo, originando-se principalmente de processos defensivos, procurando evitar o confronto consciente com a realidade de ameaça.

A literatura científica tem discutido sobre as estratégias de enfrentamento utilizadas por pacientes oncológicos, buscando compreender como esses indivíduos se esforçaram para enfrentar as situações adversas oriundas do impacto do diagnóstico do câncer e durante o tratamento quimioterápico. O enfrentamento é a capacidade de superar o que está causando estresse, alcançando assim uma volta ao equilíbrio. Rodrigues e Polidori (2012) realizaram uma pesquisa na qual participaram três pacientes internados em um hospital da rede privada na cidade de Porto Alegre. Os dados coletados foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo. Segundo os autores, durante as entrevistas os participantes aportaram informações que sugerem a maneira utilizada para enfrentarem o diagnóstico de câncer. Os entrevistados relatam ter vivido momentos de incertezas, decorrentes da ideia inicial de que o indivíduo com câncer passa por situações de muito sofrimento e enfrenta a morte. Após essa fase, foram substituindo essas reações por uma maneira diferente de encarar os fatos, marcada por confiança, coragem e vontade de viver. Segundo os autores, foi possível observar que os pacientes utilizaram como principal estratégia o enfrentamento focado no problema, ou seja, o indivíduo faz um esforço para atuar sobre situação que deu origem ao estresse e superar o problema, desenvolvendo novas habilidades de autocuidado para o seguimento correto do tratamento. Os entrevistados utilizaram, ainda, a estratégia de enfrentamento focada na emoção. Eles verbalizaram questões relacionadas ao Poder Divino e a Sua sabedoria, à fé que têm na cura, além do pensamento positivo.

Guedea *et al.* (2006) realizaram um estudo com 123 idosos, com o objetivo de verificar se havia relação entre as estratégias de enfrentamento, as variáveis sociodemográficas e o apoio social recebido com o bem-estar subjetivo. Para avaliar essas variáveis, foram utilizadas a escala de bem-estar subjetivo, a escala de estratégias de enfrentamento e uma entrevista estruturada elaborada pelos próprios autores, a fim de obter os dados com relação ao apoio social. Os resultados do estudo indicaram que a maioria dos idosos apresentou mais estratégias positivas do que negativas. Percebe-se então que utilizar estratégias de enfrentamento positivas pode garantir uma melhor qualidade de vida e bem-estar, de forma geral, para quem consegue fazê-lo.

Pinto, Guimarães e Lanza (2017) realizaram uma pesquisa descritiva, transversal e exploratória, com abordagem predominantemente qualitativa, que teve como objetivo

investigar a dimensão da espiritualidade no enfrentamento em pacientes submetidos à quimioterapia. A pesquisa foi realizada com 15 pacientes, maiores de 18 anos, de ambos os sexos, escolhidos aleatoriamente na sala de infusão de uma instituição hospitalar pública e que voluntariamente aceitaram participar. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista oral, gravada. Os resultados revelaram que os sentimentos são variados, dividindo-se em sentimentos otimistas, em sua maioria, e também pessimistas. Os autores concluíram que a espiritualidade ou a religiosidade exerce influência significativa durante o tratamento quimioterápico, contribuindo para que a pessoa passe por esse momento com mais otimismo.

Resiliência

O conceito de resiliência tem se mostrado ainda em construção. Embora seja um conceito antigo e que se aplica a várias áreas do conhecimento, poucos artigos são encontrados na literatura a respeito do tema e pouco se verbaliza o termo resiliência. Segundo Junqueira e Deslandes (2003), o termo “resiliente” adveio da Física, e está relacionado à resistência de materiais, a suas propriedades de serem resistentes, elásticos e flexíveis. Tais qualidades favoreceram a utilização desse conceito em várias áreas, como Odontologia, Educação, Engenharia, Física, Sociologia e Psicologia, devido às diversas possibilidades de aplicação de aplicação de seu significado.

Em Psicologia, o estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente, sendo importante considerar diferentes formas de conceituá-la. Em pacientes oncológicos, a resiliência é definida como a capacidade de superar e ressignificar positivamente as situações adversas, manejando a doença e o tratamento ao longo do tempo (RODRIGUES; POLIDORI, 2012). As características resilientes presentes no indivíduo podem se manifestar por meio de atividades que promovam bem-estar e autoestima, resistindo à pressão diante de situações adversas que lhe causam sofrimento. Segundo Vargas (2009 *apud* ORSANO *et al.*, 2013) a resiliência é definida como a capacidade do indivíduo de lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão diante de situações adversas.

Armando (2010 *apud* ALMEIDA; GUIMARÃES; ASSEM, 2017), sugere que é fundamental que o paciente oncológico apresente capacidade de confrontar a situação adversa na qual se encontra, a fim de manter uma qualidade de vida satisfatória, sendo que essa capacidade de enfrentamento é particular a cada paciente.

De acordo com Rodrigues e Polidori (2012), a resiliência se desenvolve a partir de questões pessoais, como crenças, valores, coragem, fé, pensamentos positivos e desejo de cura. É possível identificar características de resiliência em indivíduos que apresentam tolerância ao

sofrimento, autoestima, autonomia, estabilidade emocional, crenças, habilidade para resolver problemas, capacidade de aceitação da realidade, sociabilidade, otimismo, perseverança, expectativa de futuro e senso de autoeficácia; que dedicam tempo ao lazer e que contam com suporte social ou familiar, embora essa não seja uma definição comum para o conceito de resiliência (PESCE *et al.*, 2005; NASCIMENTO, 2006).

Segundo Garcia, Brino e Willians (2009), a resiliência não é uma característica ou traço individual, mas consequência da interação entre os fatores de risco, sua intensidade e sua duração e os fatores de proteção do indivíduo ou de seu ambiente. Esse, por sua vez, são decorrentes de relações parentais satisfatórias e da disponibilidade de fontes de suporte social na vizinhança, escola e comunidade. Dessa forma, segundo os estudos realizados, por meio da resiliência é possível que as pessoas encontrem recursos que as auxiliem a enfrentar e ressignificar seu repertório de vida de maneira positiva.

MÉTODOS

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, descritiva e com delineamento de estudo de caso. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CAAE: 12842919.8.0000.5501).

A amostra foi obtida por acessibilidade, constituída por seis participantes adultos, sendo cinco mulheres com idades entre 54 e 60 anos e um homem de 28 anos. O critério de inclusão foi pacientes oncológicos submetidos a tratamento quimioterápico, independentemente do tempo de realização do procedimento.

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos:

(a) um questionário sociodemográfico construído pelas pesquisadoras, que teve por objetivo coletar características como sexo, idade, profissão etc.;

(b) uma entrevista semidirigida, também organizada pelas autoras do estudo, tomando como base o instrumento elaborado por Nascimento (2006). A entrevista foi composta por quatro categorias apriorísticas, direcionadas à investigação de fatores de resiliência mencionados pela literatura sobre o tema, além de outros aspectos, sendo: Autodescrição, Integração e Organização Familiar, Suporte Social e Relacionamento com a Equipe de Saúde;

(c) a escala de resiliência criada e desenvolvida por Wagnild e Young (1993) e adaptada para a população brasileira por Pesce *et al.* (2005). Seu objetivo é avaliar os níveis de adaptação positiva do indivíduo frente a eventos significantes da vida e os fatores que propiciaram essa

adaptação. O instrumento possui vinte e cinco itens e três fatores, sendo esses últimos: competência pessoal e aceitação de si e da vida; independência e determinação; autoconfiança e capacidade de adaptação às situações, com respostas do tipo Likert, variando de um (discordo totalmente) a sete (concordo totalmente).

De acordo com Pesce *et al.* (2005), a versão brasileira da escala de resiliência apresenta um grau satisfatório em todos os requisitos, sendo que o instrumento também apresentou bons índices de consistência interna e validade de constructo.

A pesquisa foi aplicada na residência dos participantes. Na data da entrevista os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os instrumentos foram aplicados na seguinte ordem: primeiro o questionário sociodemográfico, a seguir a entrevista semidirigida e por último a escala de resiliência. Todas as entrevistas foram gravadas para serem reproduzidas em sua íntegra, com o objetivo de que a transcrição garantisse a confiabilidade.

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas utilizaram-se os recursos da análise de conteúdo. Para Vergara (2012), a análise do conteúdo é um método que visa apreender como uma mensagem é transmitida e também explorar o seu significado. Essa análise do discurso implica considerar tanto o emissor como o receptor de uma mensagem, bem como o contexto em que o discurso está inserido.

No caso da escala de resiliência (PESCE *et al.*, 2005), a correção foi realizada de acordo com as instruções fornecidas pela autora responsável pela adaptação do instrumento à população brasileira. Assim, realiza-se o somatório dos itens relacionados aos três fatores que compõem a escala (competência pessoal e aceitação de si e da vida; independência e determinação; autoconfiança e capacidade de adaptação às situações), em que, quanto mais alto for o escore obtido, mais elevado será o nível de resiliência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Características sociodemográficas

A partir dos dados coletados por meio do questionário sociodemográfico, constatou-se que, dos seis participantes entrevistados, cinco são mulheres, com idade entre 54 e 60 anos e apenas um homem, com idade de 28 anos. O Ensino Médio foi o grau de instrução com maior frequência entre os participantes e, quanto ao estado civil, todos os participantes são casados, quatro deles têm filhos adultos e um tem um filho ainda criança.

Quanto ao tipo de câncer, as participantes P2 e P4 tiveram câncer no intestino, a participante P1 câncer de mama, a participante P3 câncer no útero, a participante P5 câncer na mama e na coluna e o participante P6 câncer no rim. Em relação ao tratamento quimioterápico, durante as entrevistas as participantes P1, P2, P3 e P4 relataram que não se encontram mais em tratamento; já a participante P5 relata estar em tratamento há dez anos e o participante P6 relata estar em tratamento há mais de três anos.

Características de resiliência

Os dados obtidos por meio da aplicação da escala de resiliência de Pesce *et al.* (2005) foram organizados na Tabela 1, conforme exposto a seguir:

Tabela 1- Escala de Resiliência

Participantes	Escore	Média	Ponto de corte	Resultado
P1	119	141	121,52	Menos resiliente
P2	152	141	121,52	Mais resiliente
P3	161	141	121,52	Mais resiliente
P4	149	141	121,52	Mais resiliente
P5	151	141	121,52	Mais resiliente
P6	114	141	121,52	Menos resiliente

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme indicado na Tabela 1, os escores obtidos pelos participantes dessa amostra variaram entre 114 e 161, com média aritmética de 141 e desvio padrão de 19,48. O ponto de corte foi obtido a partir da subtração da média aritmética e do desvio padrão, obtendo um resultado de 121,52.

Os participantes P1 e P6 obtiveram pontuação na escala abaixo do ponto de corte, sendo classificados como “menos resilientes”. Já as participantes P2, P3, P4 e P5 pontuaram acima do ponto de corte, sendo identificadas como “mais resilientes”. Portanto, foi possível identificar que todos os participantes, apesar de serem classificados como mais ou menos resilientes, buscaram alternativas para enfrentar as situações adversas relacionadas à doença e ao tratamento quimioterápico. Segundo Almeida, Guimarães e Assem (2017), o papel da resiliência é desenvolver capacidade humana de enfrentar, vencer e sair fortalecido de situações adversas. É um processo que excede o simples “superar” essas experiências, já que permite sair fortalecido por elas, afetando necessariamente a saúde mental.

Resultado das entrevistas semidirigidas

As principais características de resiliência como forma de enfrentamento, identificadas nos participantes a partir da análise de cada uma das categorias da entrevista, foram:

Categoria 1 – Autodescrição

Essa categoria foi empregada para investigar características da personalidade do indivíduo, como a autoestima, a autoeficácia, a esperança, a habilidade para resolver problemas, o conhecimento de seus limites e expectativas e a capacidade de se perguntar e de se responder honestamente (NASCIMENTO, 2006).

Os resultados obtidos pelo instrumento identificaram características pessoais dos participantes que contribuíram de maneira positiva durante o processo de enfrentamento, possibilitando manifestações de resiliência. São elas: a capacidade de enfrentar seus próprios limites, de saber lidar com os riscos e enfrentá-los, de melhorar a autoestima, de confiar em si mesmo e de se autocontrolar perante as adversidades, de procurar ser tolerante ao sofrimento; a habilidade de resolver problemas e o otimismo.

Armando (2010 *apud* ALMEIDA; GUIMARÃES; ASSEM, 2017) sugere que é fundamental o paciente oncológico apresentar capacidade de confrontar a situação adversa na qual se encontra para manter uma qualidade de vida satisfatória, sendo essa capacidade de enfrentamento particular de cada paciente. A capacidade dos participantes de enfrentar seus próprios limites, de saber lidar com os riscos e enfrentá-los, de confiar em si mesmo e de se autocontrolar perante as adversidades revelou-se como uma característica de resiliência extremamente forte.

Essas informações se assemelham ao resultado da pesquisa de Rodrigues e Polidori (2012), que identificaram que a resiliência do indivíduo se constitui a partir de questões pessoais, como crenças, valores, coragem, fé, pensamentos positivos e a ansia pela cura. Essas identificações se relacionam com a pesquisa de Guedea *et al.* (2006), que aponta que a utilização de estratégias de enfrentamento positivas pode garantir uma melhor qualidade de vida e maior bem-estar, de forma geral, para quem consegue fazê-lo.

Portanto, foi possível identificar que a capacidade do indivíduo de enfrentar suas limitações e de se autocontrolar perante as situações conflituosas contribui positivamente para uma qualidade de vida satisfatória em meio às situações adversas, sendo essa uma característica extremamente forte de resiliência.

Categoria 2: Integração e Organização Familiar

Essa categoria é definida pela presença de cooperação, suporte, fidelidade e estabilidade ou conflito familiar. Ademais, demonstra que um bom relacionamento familiar favorece o desenvolvimento da resiliência (NASCIMENTO, 2006).

Com base nas entrevistas, nessa categoria foi possível perceber, com exceção das participantes P1 e P2, que os participantes estão inseridos em um ambiente familiar e social bem estruturado. A estrutura proporcionada por esse fator favorece a manifestação de resiliência. Segundo Garcia, Brino e Willians (2009), a resiliência não é uma característica ou traço individual, mas a consequência da interação entre os fatores de risco, de sua intensidade e duração, e dos fatores de proteção do indivíduo ou do seu ambiente, decorrentes de relações parentais satisfatórias e da disponibilidade de fontes de suporte social na vizinhança, na escola e na comunidade.

Portanto, foi possível identificar que o apoio familiar contribui positivamente para a manifestação da resiliência dos indivíduos. O amor, o carinho e a atenção da família e dos amigos são bases fundamentais para auxiliar o enfrentamento da doença e do tratamento quimioterápico.

Categoria 3: Suporte Social

Essa categoria é definida como a possibilidade de acesso a suportes externos advindos de amigos e familiares, bem como da habilidade do indivíduo em obter esses suportes. A fé e a religiosidade estariam relacionadas a esse aspecto (NASCIMENTO, 2006).

Nessa categoria foi perceptível em todos os participantes que a fé em Deus se constituiu em importante suporte para enfrentar esse momento de dor, incertezas e angústia. Em sua pesquisa, Pinto, Guimarães e Lanza (2017) concluem que a espiritualidade/religiosidade exerce influência significativa durante o tratamento quimioterápico, contribuindo para que o paciente passe por esse momento com mais otimismo.

Outra importante característica relatada pelos participantes, com exceção dos participantes P1 e P3, foi a prática de atividades físicas e os momentos de lazer construtivos. Segundo Vargas (2009 *apud* ORSANO *et al.*, 2013), a resiliência é definida como a capacidade do indivíduo de lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão diante de situações adversas. Para o autor, a prática de exercícios físicos pode afetar positivamente a resiliência psicológica.

Portanto, foi possível concluir que a crença religiosa proporciona ao indivíduo a busca por recursos favoráveis para superar as situações adversas com otimismo e vontade de viver. A

fé em Deus proporciona ao indivíduo amparo e segurança diante das adversidades, sendo fator de fortalecimento na construção de resiliência. Além disso, a prática de atividades esportivas e a os momentos de lazer construtivos são ferramentas positivas para ressignificar o repertório de vida dos indivíduos, visto que estimulam a saúde mental e melhoram a qualidade de vida, favorecendo a manifestação de resiliência.

Categoria 4: Relacionamento com a equipe de saúde

É considerada como definição desse fator o acolhimento oferecido pelos profissionais de saúde (médicos, enfermeiros e outros) em relação aos seguintes aspectos: maneira como o diagnóstico do câncer foi comunicado pelo profissional, informações sobre a patologia diagnosticada, esclarecimento de dúvidas sobre as vias de tratamento oferecidas e acolhimento de ansiedades (NASCIMENTO, 2006).

De acordo com o relato das participantes P3, P4 e P5, a maneira positiva e cuidadosa como foi transmitido o diagnóstico representou uma fonte de suporte e de enfrentamento para essas participantes. O suporte da equipe médica e as orientações quanto aos efeitos colaterais e emocionais relacionados ao tratamento quimioterápico assumem papel importante no desenvolvimento da resiliência durante o processo.

Entretanto, a participante P1 mencionou a frieza da médica quando recebeu a notícia do diagnóstico de câncer pela primeira vez, observando que a falta de humanidade da profissional a prejudicou muito, impossibilitando a compreensão do que estava acontecendo. Embora tenha recebido informações sobre os efeitos colaterais referentes ao tratamento quimioterápico, a falta de orientação sobre os efeitos emocionais foi fortemente prejudicial à paciente. A paciente aparentava não dar importância à sua saúde, demonstrando recursos não resilientes quanto às expectativas de futuro. No entanto, características resilientes foram observadas ao mencionar a sutileza do médico ao informar o reaparecimento do câncer, em um segundo diagnóstico, contribuindo de forma positiva o enfrentamento do processo terapêutico. O suporte da equipe médica também favoreceu a manifestação de uma característica de resiliência nesse momento.

Quanto à participante P2, recursos característicos de resiliência foram observados ao mencionar o suporte recebido por parte da equipe médica e as orientações sobre os efeitos colaterais e emocionais quanto ao tratamento, proporcionando a compreensão do que seria melhor para ela. A força para enfrentar uma suposta nova manifestação da doença caracteriza uma importante manifestação de resiliência. Porém, características não resilientes foram identificadas ao mencionar a frieza da médica ao transmitir o diagnóstico do câncer, ocasionando sentimentos destrutivos que a levaram à depressão.

No caso do participante P6, recursos característicos de resiliência foram observados ao mencionar satisfação com o suporte médico e com as orientações sobre os efeitos colaterais e emocionais durante o tratamento quimioterápico. Porém, recursos característicos não resilientes foram identificados ao mencionar a frieza da médica ao comunicar o diagnóstico, dificultando o enfrentamento do problema devido a não estar preparado para receber a notícia. O temor por não poder estar presente e por não poder acompanhar o crescimento do filho demonstra recursos característicos não resilientes quanto ao futuro.

De acordo com as entrevistas, para todos os participantes, a sutileza médica ao revelar o diagnóstico, o suporte da equipe de saúde e as orientações quanto aos efeitos colaterais e emocionais do tratamento são essenciais para o enfrentamento desse momento doloroso. Segundo os estudos de Nascimento (2006), a forma como o diagnóstico é apresentado pode facilitar ou dificultar o processo de adaptação do paciente à doença. Ao ampliar o repertório de estratégias de enfrentamento, as pessoas podem se tornar mais hábeis para lidar adequadamente com as dificuldades e aprender que tipos de estratégias podem ajudá-las a atingir seus objetivos em diferentes situações (NERI, 2005).

Portanto, é possível concluir que uma atitude médica humanizada e o suporte da equipe de saúde contribuem positivamente para que o paciente oncológico se sinta seguro e acolhido para enfrentar as situações adversas oriundas do diagnóstico do câncer e do tratamento quimioterápico, constituindo-se em um fator favorável para a manifestação de resiliência.

Relação entre resultados da escala e das entrevistas.

Nos resultados obtidos pela categorização das entrevistas foi identificada a relação com os fatores que compõem a Escala de Resiliência de Pesce *et al.* (2005). Os resultados da são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1– Relação entre os instrumentos

PARTICIPANTES	RESULTADOS DA ESCALA <i>Pesce et al. (2005)</i>	ASPECTOS RESILIENTES	ASPECTOS NÃO RESILIENTES
P1	Menos Resiliente	Aceitação da realidade; suporte familiar e social; habilidade para resolver problemas; fé em Deus para superar; suporte satisfatório da equipe de saúde.	Introvertida; tempo de lazer destrutivo; intolerante ao sofrimento; baixa autoestima.
P2	Mais Resiliente	Calma; aceitação da realidade; tempo de lazer construtivo; suporte social; fé em Deus para superar; prática esportiva; suporte satisfatório da equipe de saúde.	Desamparo familiar; intolerante ao sofrimento; atitude insatisfatória da equipe médica.
P3	Mais Resiliente	Comunicativa; otimista; aceitação da realidade; habilidade para resolver problemas; fé em Deus para superar; suporte familiar e social; tempo de lazer construtivo; suporte satisfatório da equipe de saúde.	Somente aspectos resilientes foram identificados.
P4	Mais Resiliente	Comunicativa; otimista; aceitação da realidade; habilidade para resolver problemas; fé em Deus para superar; suporte familiar e social; prática esportiva; tempo de lazer construtivo; suporte satisfatório da equipe de saúde.	Somente aspectos resilientes foram identificados.
P5	Mais Resiliente	Comunicativa; otimista; aceitação da realidade; habilidade para resolver problemas; fé em Deus para superar; suporte familiar e social; prática esportiva; tempo de lazer construtivo; suporte satisfatório da equipe de saúde.	Somente aspectos resilientes foram identificados.
P6	Menos Resiliente	Extrovertido; suporte familiar e social; fé em Deus para superar; prática esportiva; suporte satisfatório da equipe de saúde.	Não aceitação; baixa autoestima; atitude insatisfatória da equipe médica.

Fonte: Dados da Pesquisa

Por meio do Quadro 1 é possível demonstrar que a relação do resultado da Escala de Resiliência condiz com os dados das entrevistas, visto que, em ambos os instrumentos, a maioria dos participantes - P2, P3, P4 e P5 - apresentou características “mais resilientes”. Porém os participantes P1 e P6, apesar de terem obtido resultado “menos resilientes” na escala, apresentaram características resilientes que foram identificadas nas entrevistas.

Diante dos resultados obtidos foi possível perceber que esses participantes oncológicos que se submeteram ao tratamento quimioterápico apresentam, de maneira unânime, a fé em Deus como principal característica de resiliência.

Recursos como suporte familiar, suporte dos amigos, prática esportiva, uso do tempo de lazer de modo construtivo, suporte médico e suporte satisfatório da equipe de saúde contribuíram como fatores característicos de manifestação de resiliência na maioria dos participantes.

Além disso, a maioria dos participantes apresentou autonomia, aceitação da realidade em que vive e habilidade para lidar com seus problemas, conseguindo enfrentar a doença e o tratamento de maneira positiva. É possível identificar aspectos característicos de resiliência em pessoas que apresentam tolerância ao sofrimento, autoestima, autonomia, estabilidade emocional, crenças, habilidade para resolver problemas, aceitação da realidade, sociabilidade, otimismo, perseverança, expectativa de futuro e senso de autoeficácia, que contam com suporte social ou familiar e empregam bem seu tempo de lazer, embora não seja essa uma definição comum sobre o conceito de resiliência (PESCE *et al.*, 2005; NASCIMENTO, 2006).

Portanto, é possível concluir que, apesar de todas as adversidades enfrentadas pelos participantes oncológicos, a maioria deles conseguiu se adaptar, por meio da resiliência, às mudanças necessárias para dar prosseguimento ao tratamento e ressignificar positivamente seu repertório de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou investigar a relação entre o conceito de resiliência e as experiências de vida de pacientes oncológicos. O objetivo foi estudar a resiliência em pacientes com câncer submetidos ao tratamento quimioterápico, identificando as características de resiliência que foram utilizadas durante o processo.

Os dados coletados por meio do questionário sociodemográfico permitiram constatar que, entre os seis participantes entrevistados, cinco são mulheres, com idade entre 54 a 60 anos, e apenas um paciente é homem, com idade de 28 anos. O Ensino Médio foi o grau de instrução com maior frequência entre os participantes. Quanto ao estado civil, todos são casados e, com exceção da participante P3, todos têm filhos. Quanto ao tipo de câncer, as participantes P2 e P4 tiveram câncer no intestino; a participante P1 câncer de mama; a participante P3 câncer no útero; a participante P5 câncer na mama e na coluna e o participante P6, câncer no rim. Em relação ao tratamento quimioterápico, durante as entrevistas, as participantes P1, P2, P3 e P4 relataram que não se encontram mais em tratamento; já a participante P5 se encontra em tratamento há dez anos e o participante P6 se encontra em tratamento há mais de três anos.

No que se refere às características de resiliência encontradas com a aplicação da Escala de Resiliência de Pesce *et al.* (2005), foi possível identificar que as participantes P2, P3, P4 e P5 foram classificadas como mais resilientes e os participantes P1 e P6 foram classificados como menos resilientes; porém, todos buscaram alternativas para enfrentar as situações adversas relacionadas à doença e ao tratamento quimioterápico.

Em relação às características de enfrentamento utilizadas pelos participantes desde o impacto do diagnóstico de câncer e durante o tratamento quimioterápico, identificou-se que todos buscaram alternativas para enfrentar as exigências do tratamento, sendo identificados os seguintes aspectos relativos aos fatores de resiliência abordados pela entrevista: a capacidade dos participantes de enfrentar seus próprios limites, de saber lidar com os riscos e enfrentá-los, de melhorar a autoestima, de confiar em si mesmo e de se autocontrolar perante as adversidades, de buscar ser tolerante ao sofrimento; a habilidade de resolver problemas e o otimismo (Autodescrição).

Quanto ao ambiente familiar e social em que estão inseridos, fica evidente que o apoio da família e dos amigos potencializou a construção da resiliência (Integração e organização familiar).

A fé em Deus foi o fator fundamental e unânime que contribuiu para que pudessem enfrentar esse momento, evidenciando que esse fator fortalece a construção da resiliência. Além disso, a prática de atividades esportivas e a os momentos de lazer construtivos foram ferramentas positivas para ressignificar o repertório de vida dos indivíduos, visto que essas atividades estimulam a saúde mental e melhoram a qualidade de vida, constituindo um fator favorável para a manifestação da resiliência (Suporte social).

No que se refere ao suporte médico e da equipe de saúde, todos os participantes enfatizaram que esses fatores são fundamentais para o enfrentamento desse momento doloroso. A relação humanizada favorece a manifestação da resiliência (Relacionamento com a equipe de saúde).

Além disso, ao se relacionar os resultados dos dois instrumentos aplicados, identificam-se as seguintes características em participantes com escores mais resilientes: comunicação, otimismo, aceitação da realidade, habilidade para resolver problemas, fé em Deus para superá-los, suporte familiar e social, prática esportiva, tempo de lazer construtivo, suporte satisfatório da equipe de saúde. Por outro lado, entre as características presentes em participantes com características menos resilientes, identifica-se: introversão, falta de lazer, intolerância ao sofrimento, baixa autoestima, não aceitação da doença, percepção das atitudes da equipe médica como insatisfatórias.

Por consequência, a partir dos resultados obtidos pela pesquisa, reforça-se a relevância da atuação do psicólogo em parceria com os demais profissionais de saúde no tratamento do paciente oncológico. Entende-se que o atendimento psicológico deva acompanhar todas as etapas do tratamento desse paciente, com especial atenção para o momento de revelação do diagnóstico e do tratamento quimioterápico, de forma a propiciar a mediação dos sentimentos e emoções originados por tais momentos.

No entanto, sugere-se, ainda, a necessidade de novos estudos que propiciem o aprimoramento dos modelos de atuação do psicólogo junto ao paciente oncológico, bem como a continuidade de pesquisas que acompanhem a eficácia dessa atuação para essa clientela.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I.S; GUIMARÃES, P.O; ASSEM, V.L. **Resiliência de pacientes em tratamento ao Câncer de Próstata**. 82f. Monografia (Especialização em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Unisalesiano, Lins, 2017. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61045.pdf>. Acesso em 30 ago. 2019.
- ANTONIAZZI, A.S; DELL’AGLIO, D.D; BANDEIRA, D.R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, v.3, n.2, p. 273-294, jul./dez.1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1998000200006&script=sci_abstract&tlng=PT Acesso em 01 out.2018.
- ARMANDO, A. **Avaliação de escores de resiliência, qualidade de vida, depressão e suas associações em paciente com câncer de pulmão em tratamento radioterápico**. 53f. Dissertação (Mestrado em Ciências Pneumológicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28343>. Acesso em 30 mar. 2018.
- CRUZ, N. L. Manifestações emocionais comuns no paciente com câncer. **Revista Eletrônica de Pesquisa Médica - ABRALE**, São Paulo, v.2, p. 52-56, 2008. Disponível em: <http://abrale.org.br/manifestacoes-emocionais-comuns-no-paciente-com-cancer>. Acesso em 21 ago. 2019.
- FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. If it changes it must be a process: a study of emotion and coping during three stages of a college examination. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 48, p. 150-170, 1985. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2980281/> Acesso em 20 ago.2019.
- GARCIA, S.C; BRINO, R.F; WILLIANS, L.C.A. Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 28, p. 23-50, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100003 Acesso em 20 ago.2019.

GUEDEA, M. T. D et al. Relação do bem-estar subjetivo, estratégias de enfrentamento e apoio social em idosos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.19 n.2, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000200017&script=sci_abstract&tlng=PT. Acesso em: 01 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (INCA). **ABC do câncer**: Abordagens básicas para o controle do câncer. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: INCA, 2017. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/livros/abc-do-cancer-abordagens-basicas-para-o-controle-do-cancer.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **Estimativa 2018 de Incidência de Câncer no Brasil**. RJ: INCA, 2018. Disponível em: <http://inca.gov.br/estimativa/2018/estimativa-2018.pdf> Acesso em: 01 abr. 2019.

JUNQUEIRA, M.F.P. S; DESLANDES, S.F. Resiliência e maus tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, jan./fev.2003. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Junqueira_resiliencia.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NASCIMENTO, A. C. A. **Resiliência e sensibilidade materna na interação mãe-criança com fissura labiopalatina**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/360>. Acesso em: 08 mar.2019.

NERI, ANITA L. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

ORSANO, E. F. *et al.* A prática de atividade física e sua influência sobre fatores de resiliência psicológica de idosos. **Brazilian Journal of Biomotricity**, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-pratica-atividade-fisica-sua-influencia-sobre-fatores-resiliencia-psicologica-idosas/>. Acesso em: 05 out. 2019

PECKENPAUGH, N. J; POLEMAN, C. M. **Nutrição, essência e dietoterápica**. 7. ed. São Paulo: Roca, 1997.

PESCE, R.P. *et al.* Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.21.n.2, p. 436- 448, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n2/10.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PINTO, A.G; GUIMARÃES, V.B; LANZA, L.B. Espiritualidade e o enfrentamento de pacientes submetidos à quimioterapia. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, Sorocaba, v.19, p. 81-85, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/RFCMS/article/download/30661/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

RODRIGUES F. S.S; POLIDORI M. M. Enfrentamento e Resiliência de Pacientes em Tratamento Quimioterápico e seus Familiares. **Revista Brasileira de Cancerologia- INCA**, Rio de Janeiro, n. 58, p. 619-627, 2012. Disponível em: http://www.inca.gov.br/rbc/n_58/v04/pdf/07-artigo-enfrentamento-resiliencia-pacientes-tratamento-quimioterapico-familiares.pdf. Acesso em: 25 mar.2019.

- SALCI M.A; MARCON S.S. A convivência com o fantasma do câncer. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 31, p. 18-25, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/9327>. Acesso em 21 set. 2018.
- TOFANI, A. C. A.; VAZ, C. E. Câncer de próstata, sentimento de impotência e fracassos ante os cartões IV e VI do Rorschach. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v. 41, p. 197- 204, 2007. Disponível em: <http://psicorip.presser.net.br/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04121.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- VIDAL, G. Diagnóstico do câncer fragiliza o paciente e pode levar à ansiedade ou depressão. **Revista Eletrônica de Pesquisa Minha Vida**, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. **Journal of Nursing Measurement**, v.1, p.165-178, 1993. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7850498/> Acesso em: 10 abr. 2019.
- WAKIUCHI, J. *et al.* A quimioterapia sob a ótica da pessoa com câncer: uma análise estrutural. **Texto contexto – enfermagem**, Florianópolis, v. 28, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072019000100329&lng=pt&nrm=iso&tlng=PT Acesso em: 13 mar 2019.

ESTUDO SOBRE A POSSIBILIDADE DE SIGNIFICAR A VIDA ENQUANTO SER- PARA-A-MORTE

Prof. Dr. Daniel Cardozo Severo

Débora Kelly Paduan dos Santos

INTRODUÇÃO

A morte, assim como o nascimento, pertence ao processo do ser humano e parte da condição de vida. Os aspectos simbólicos referentes à morte que decorrem por diferentes culturas ao longo da história da humanidade produzem significados para além de um entendimento de um fenômeno puramente biológico. O modo de enfrentar o tema da morte e a relação do homem com o fim da vida se mostram diferentes durante os períodos da história da humanidade, em razão aos aspectos relacionados ao contexto histórico, à cultura, crenças, entre outros.

O período da Idade Média Europeia, por exemplo, é caracterizado por um homem profundamente socializado, cuja familiaridade com a morte revelava a forma de aceitação da mesma, na compreensão da impossibilidade de evitá-la. A consciência do homem do fim da Idade Média sobre a morte permitiu que esse tomasse maior consciência de si próprio e de seu tempo enquanto vivo (ARIÈS, 2012). A partir da modernidade, diferente das concepções da Idade Média, a compreensão sobre o fim da vida é atribuída ao fracasso e impotência, algo que deve ser vencido e que, frente à impossibilidade de vitória, passa a ser então negada (COMBINATO; QUEIROZ, 2006).

As mudanças das atitudes diante da morte resultam hoje em uma tensão emocional que não é compatível com a vida cotidiana, resultante de uma sociedade moderna que privou o Ser de sua morte e produziu uma nova forma de morrer. A morte deixa de ser familiar, vai para âmbitos hospitalares, onde progressos da medicina prolongam a vida e permitem que o homem atual viva como se não fosse mortal (ARIÈS, 2012). Esse contexto produz um sujeito contemporâneo que se demonstra incapaz de lidar com fenômenos como a dor, o envelhecimento e a morte (SANTOS; SÁ, 2013).

Para a Fenomenologia, entretanto, o estudo da compreensão da finitude humana, ainda considerado tabu e culturalmente carregado de concepções muitas negativas, é de interesse central. Considerando que a Fenomenologia pode auxiliar o ser humano na compreensão dos significados que ele próprio atribui as suas experiências e apresenta-se como um método

eficiente para a abordagem de temas relacionados à morte e ao morrer (GOMES; SOUSA, 2017), o presente capítulo (produzido a partir de estudos de um trabalho de graduação, de mesmo tema) teve o objetivo de introduzir a temática do ser-para-a-morte na obra *Ser e Tempo* de Heidegger a fim de compreender a relação da consciência de finitude humana na possibilidade de atribuição de significado à vida, do ponto de vista de uma Psicologia Fenomenológica-existencial.

A relevância acerca do tema se dá na possibilidade de ampliação das concepções relacionadas à finitude humana por meio da percepção da morte enquanto condição da existência, na possibilidade de encará-la de forma mais saudável e possibilidade do Ser. Diante do objetivo principal deste estudo, foi apresentada primeiramente a contextualização da Fenomenologia de Heidegger enquanto método possível para a Psicologia; a apresentação de alguns termos da teoria heideggeriana relevantes ao estudo; uma introdução do sentido na Era Técnica; a possibilidade de significar vida a partir da consciência da morte à luz de Heidegger; e a contribuição da Psicoterapia Fenomenológica-Existencial na trajetória de um paciente mortal.

Esta pesquisa foi classificada como bibliográfica e, em relação aos seus propósitos gerais, foi classificada como um estudo exploratório. Ele teve sua elaboração com base em materiais já elaborados e publicados, possibilitando uma ampla cobertura de fenômenos e alcance de informações acerca dos objetivos em questão (GIL, 2017). Os dados foram analisados a partir do método hermenêutico, tal como utilizado por Heidegger (1927/2015). Esse método é um caminho possível de investigação de temas da Psicologia que nos permite investigar o fenômeno tal como ele se mostra, pois esse se mostrar do fenômeno já se revela “em uma compreensão daquilo que nos vem ao encontro” (FEIJOO, 2018, p. 337).

Ainda segundo o método hermenêutico utilizado para a análise dos dados, a interpretação ocorre a partir do discurso do sujeito que possibilita conhecer as motivações que se encontram ocultas. Visa-se descobrir, assim, a intenção significativa por trás do discurso, sendo que, neste estudo, o discurso se refere aos textos escritos por autores das obras selecionadas para análise. O pesquisador deve compreender a linguagem e o modo que foi utilizada pelo sujeito, fornecendo uma compreensão do todo que só é adquirida pela compreensão das partes (SCHMIDT, 2013). Por fim, apresentou-se a discussão dos resultados do estudo, bem como as considerações finais sobre o estudo.

FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER E A PSICOLOGIA

A Fenomenologia tem seu início no século XX como estudo dos fenômenos, ocupando-se com os modos pelos quais as coisas surgem ou se manifestam no mundo, enquanto uma tentativa de clarificação da realidade, de ser método de evidenciação e ser uma contínua reflexão na busca de um fenômeno que surge por si só e que se revela e é percebido. Desse modo, a Fenomenologia torna-se um modo de existir e o ser humano um fenômeno, em toda sua complexidade e completude, a ser compreendido (HOLANDA, 1997).

Na perspectiva de Husserl, fundador do método fenomenológico, surge como uma ciência rigorosa da consciência e não de coisas empíricas, subjetivas ou introspectivas (CERBONE, 2012). O trabalho heideggeriano apresentado em *Ser e o Tempo* tornou-se possível em razão das bases teóricas preparadas por Husserl e por suas investigações lógicas à Fenomenologia. Apesar da dívida para com Husserl, o entendimento de Fenomenologia pura e o projeto fenomenológico do mesmo são em parte contestados por Heidegger, que apresenta-nos como entes-no-mundo, inseparáveis da nossa situação social e historicidade essencial (REYNOLDS, 2012).

O trabalho de Heidegger centrado na questão do Ser traz a perspectiva da morte como concedente de completude do *Dasein*, de modo que a compreensão de que somos, como colocado por ele, entes-para-a-morte, possibilita compreensão do existir e a questão do ser-para-a-morte revela parte do que Heidegger considera ser humano (CERBONE, 2012). A analítica existencial de Heidegger produzida em *Ser e Tempo* serviu de base para o desenvolvimento da Psicologia Fenomenológica-Existencial (ROEHE, 2006).

Cabe ressaltar que o campo da Psicologia foi influenciado por *Ser e Tempo* a partir de uma leitura psicológica da obra e que filosoficamente essa interpretação não é capaz mostrar sua totalidade, considerando que ela não visava dar conta de questões psicológicas. Essa influência viabilizou, entretanto, a elaboração de compreensões clínicas diferentes das que tinham sido desenvolvidas até aquele momento, considerando que a obra em questão uniu o pensamento e os procedimentos fenomenológicos aos questionamentos em relação ao modo do Ser humano (ROEHE, 2012).

Na analítica existencial, Heidegger (apud SANTOS; SÁ, 2013) investiga o modo de Ser do homem e, em termos de existência, denomina-o *Dasein* ou ser-aí. A denominação se faz a partir da relação essencial do ser-aí (no-mundo) com a abertura de sentido, isto é, um indivíduo aberto aos modos de Ser. Na condição de estar em aberto, cabe a cada indivíduo a apropriação de suas próprias escolhas existenciais, considerando o homem livre para decidir. O desvio da

condição de abertura provoca o sofrimento psíquico e a administração da angústia a partir de uma compreensão de seus modos patologizados, surgem como consequências das ilusões de controle e previsão, aspectos que são valorizadas pela Era Técnica (DANTAS; SÁ; CARRETEIRO, 2009).

Considerando ainda que, em última instância, toda angústia se refere à angústia relacionada à finitude da existência, (DANTAS; SÁ; CARRETEIRO, 2009) e com a finalidade de alcançar o objetivo deste capítulo, a apresentação dos conceitos heideggerianos relevantes para este estudo é iniciada pela pelo termo designado pelo filósofo para nós, entes humanos. O que significa ser *Dasein*?

A ANALÍTICA DE HEIDEGGER

O termo *Dasein* surge da locução idiossincrática composta por “Da-” e “-sein”, significando respectivamente “aí” e “ser”, com a intenção de excluir ao máximo as suposições e os preconceitos já estabelecidos em relação ao tipo de ente que o ser humano é, diferenciando-o das conotações anteriores da Psicologia, Antropologia, Biologia e da própria Filosofia (CERBONE, 2012).

O *Dasein* é o único ente que pode levantar a questão sobre seu próprio ser, único que tem compreensão do significado do Ser de modo geral e é apenas através do *Dasein* que as coisas têm a possibilidade de se mostrar da maneira que elas são. Ele não tem uma essência predeterminada, desse modo não há atributos objetivos que o definam. Somente o *Dasein* pode se compreender em termos de existência, assim como só ele é capaz de ser inautêntico, isto é, não ser a si próprio. Além disso, ele tem um caráter individual no mundo e qualquer decisão particular que tem no mundo é de sua responsabilidade (REYNOLDS, 2012).

O mundo em que o nos encontramos é público, sendo o “no” (em-o) em ser-no-mundo referente à conotação de envolvimento e a ideia de que o *Dasein* sempre está se projetando às possibilidades de Ser no mundo (CERBONE, 2012). Enquanto ser-no-mundo, a existência não é livre de disposições (como culpa, tédio, entre outras) que são existenciais fundamentais do *Dasein*, na compreensão de que o *Dasein* sempre tem alguma disposição e é a partir dela que é possível dirigirmos-nos a algo com significado no mundo (REYNOLDS, 2012).

Enquanto no mundo e inseparável dele, lançado as possibilidades de Ser, o *Dasein* se ocupa de coisas e se preocupa com outros. O ser-no-mundo está relacionado ao manuseio de coisas, o envolvimento com elas na prática e potencial uso delas em sua totalidade instrumental (REYNOLDS, 2012), que é denominada por Heidegger de “à-mão”. A nossa relação com as

coisas no mundo não nos é, entretanto, consciente (REYNOLDS, 2012), considerando que os objetos têm um uso próprio ou padrão em razão de relações referenciais, sendo o modo particular deles é encontrado já atribuído de significado. A dimensão anônima da existência diária que nomeia as coisas é denominada *das Man*, que surge como uma autoridade normativa que permeia a vida em sua cotidianidade (CERBONE, 2012).

Além de por utensílios à-mão, segundo Cerbone (2012), estamos cercados em nossas experiências diárias pela presença direta e indireta de “outros” com o mesmo modo de Ser, isto é, outros que também são *Dasein*. Heidegger denomina a relação do *Dasein* com os utensílios “ocupação” (*Fürsorge*) e a essa relação do *Dasein* com outros de “solicitude” (*Besorgen*). A ocupação (na relação com utensílios) e solicitude (na relação com outros) são fundamentais ao ser-no-mundo de modo a indicar a estrutura geral do modo de Ser do *Dasein*, que é designado por Heidegger como “cuidado” ou “estrutura-do-cuidado”. O cuidado não é algo que o *Dasein* tem, mas algo que ele é, de modo que em cada ação, relação com o mundo e modo de lidar com os outros entes, torna-o quem realmente ele é. Assim, o *Dasein* tem como tarefa e questão ser si mesmo e cuidar de quem é (BRAGA; FARINHA, 2017).

Em relação ao seu modo de Ser, ao seguir as normas estabelecidas por essa dimensão anônima na cotidianidade, imerso no *das Man*, o *Dasein* deixar de focar em suas capacidades de autodeterminação e tende à preocupação de estar no mesmo nível dos outros, sendo assim, é inautêntico (CERBONE, 2012). Na inautenticidade o *Dasein* perde-se no anonimato da vida, fugindo de sua própria finitude e ocultando o estar-lançado (REYNOLDS, 2012), enquanto na autenticidade reconhece sua totalidade por assumir sua finitude e pela tomada de consciência do significado próprio de sua vida, pressupondo o sentido de suas decisões individuais em razão de suas possibilidades de Ser. A inautenticidade se apresenta como uma condição de transição para a autenticidade, sendo que essa transição ocorre por um rompimento com o *das Man* que controla o *Dasein* cotidiano (CERBONE, 2012). O rompimento em questão, Heidegger (1927/2015) chama de angústia.

A angústia, diferente do medo, não tem um objeto, significando justamente a ausência de um (CERBONE, 2012). A angústia garante a ampliação de horizonte de sentido do ser humano, pois o possibilita se afastar das referências de sentido anteriores e se aproximar da possibilidade de introdução de novos significados, proporcionando assim uma relação mais livre com o mundo. Nessa perspectiva, entende-se que a angústia é uma disposição que nos mobiliza e em razão disso devemos nos aproximar dessa disposição e refletir sobre ela (DANTAS; SÁ; CARRETEIRO, 2009).

A partir da angústia, o *Dasein* se vê de frente a sua condição existencial, que remete à ausência de determinação e significações prévias, além de proporcionar a percepção de que se encontra absorvido no cotidiano. Essa percepção permite ao *Dasein* compreender-se em sua própria trajetória existencial (BRAGA; FARINHA, 2017). A experiência da angústia proporciona ao *Dasein*, assim, ficar de frente com sentido de sua existência, a partir de um distanciamento de suas ocupações cotidianas (CERBONE, 2012).

Aproximando-se da angústia, o recurso possível para o *Dasein* alcançar a autenticidade e romper com o impessoal é a experiência da consciência. Na perspectiva de Heidegger, consciência se refere a um “chamado” ou apelo ao *Dasein* para assumir responsabilidade (REYNOLDS, 2012). Esse apelo da consciência pode se dirigir ao *Dasein* pelo que para Heidegger (1927/2015) nomeia de “dívida”. Enquanto imerso no *das Man*, o *Dasein* não ouve a si próprio, escutando apenas os outros imersos no impessoal. O apelo da consciência mostra o estar em dívida do *Dasein*, em que ele deixa passar as suas possibilidades mais próprias por estar imerso no *das Man* (ROEHE; DUTRA, 2014), frente a isso é necessário decidir por si mesmo.

A decisão é caracterizada pelo projetar-se do *Dasein* em que ele se angustia para o ser e estar em “dívida”, de modo que o *Dasein* sempre “é e está” em dívida de Ser si próprio. A decisão possibilita singularizar a existência do *Dasein*. Essa singularização acontece quando ele se encontra decidido e próximo de experimentar a angústia, aberto assim as suas possibilidades próprias e antecipando a mais própria delas, a morte (DANTAS; SÁ; CARRETEIRO, 2009).

SER-PARA-A-MORTE E A POSSIBILIDADE DE UM PROJETO EXISTENCIAL EM SENTIDO PRÓPRIO

Enquanto *Dasein*, como já esclarecido, o ser humano se encontra imerso na compreensão de mundo do *das Man* e é necessário um rompimento com o impessoal em busca da autenticidade. A possibilidade de ser autêntico ocorre pela angústia, disposição do ser-no-mundo que proporciona tomada de consciência de que está sempre aberto às possibilidades de Ser. Com a morte, as possibilidades de Ser finalizam (BRAGA; FARINHA, 2017), sendo que o modo de ser do *Dasein* é ser-para-a-morte. Segundo Heidegger (1927/2015), o *Dasein* enquanto ser-lançado no mundo já está para responsabilidade de sua morte e, sendo para sua morte, o *Dasein* morre de fato. A angústia desperta para a morte enquanto dado temporal mais

significativo da existência e o fato de que a vida do ser humano tem um fim porque ele morre e sua existência acaba.

O primeiro modo de compreender a morte é a indiferença. Nesse modo a morte é tratada como algo natural que acontece com todos e, apesar de aparentar uma perspectiva realista da finitude, para Heidegger representa uma apreensão inautêntica da morte por não considerar sua própria morte, mas apenas a do outro, numa compreensão de nível abstrato. A segunda forma de compreensão é o medo, em que a morte é vista como uma realidade futura que foge de sua finitude e não trata a morte como uma possibilidade própria do *Dasein*, concebida como algo que não acontece com ele em vida. O *Dasein* enquanto uma não-totalidade se completa com a morte (REYNOLDS, 2012).

O ser-para-a-morte, segundo Heidegger (1927/2015), não escapa da possibilidade irreversível que é a morte, desse modo, não deve encobrir tal possibilidade ou alterar seu sentido em razão do *das Mas*. O projeto existencial de um ser-para-a-morte em sentido próprio deve “elaborar os momentos desse ser que o constituem como compreensão da morte” (HEIDEGGER, 1927/2015, p. 337), caracterizando assim um Ser que não foge ou encobre sua possibilidade mais própria.

A morte como possibilidade não proporciona ao *Dasein* o que realizar em sua existência, mas é na possibilidade da impossibilidade da existência do *Dasein* que proporciona realização, ou seja, é na possibilidade de não existir que a possibilidade de realizar algo é liberada. Possibilidade, ainda, que não é apoiada em nenhuma expectativa do *Dasein*, no sentido de não estabelecer um algo possível à realização. Enquanto ser-para-a-morte, é necessário antecipar o poder-ser, de forma que essa antecipação permite ao *Dasein* abrir-se a si mesmo e a compreender seu poder-ser enquanto sua possibilidade de existir em sentido próprio, compreendendo a morte enquanto sua possibilidade mais própria, irremissível, insuperável, certa e indeterminada (HEIDEGGER, 1927/2015).

Em termos da irremissibilidade da morte, mesmo enquanto ser-junto à (utensílios) na ocupação e ser-com (outros) na solicitude, o *Dasein* é ele mesmo quando se projeta para seu poder-ser mais próprio e afasta-se da possibilidade de Ser mergulhado na impessoalidade do *das Man*. O antecipar da possibilidade irremissível que é a morte exige do *Dasein* assumir seu próprio Ser a partir de si mesmo e para si mesmo. A decisão em sentido próprio se encontra no projetar para esse ser e estar em dívida que o *Dasein* “é enquanto é” (HEIDEGGER, 1927/2015, p. 388). Considerando o *Dasein* em sua abertura, ele abre seu poder-ser para o fim (como ser-para-o-fim) (HEIDEGGER, 1927/2015).

A partir da decisão, o *Dasein* assume então o que ele é, de fato, em sua existência: “fundamento nulo de seu nada” (HEIDEGGER, 1927/2015, p. 389). Esse nada é originário do *Dasein*, domina seu modo de Ser e se desvela no ser-para-a-morte. Ao compreender o ser-para-a-morte como possibilidade mais própria do *Dasein*, esse poder-ser-si-mesmo mais próprio torna-se transparente e, através do apelo da consciência, proporciona ao *Dasein* ser em sua singularidade, permitindo através de sua singularização a antecipação da morte (HEIDEGGER, 1927/2015).

A decisão antecipadora possibilita ao *Dasein* se colocar frente à verdade originária da existência de um Ser não rígido, mas sim manifestado de uma decisão livre e previamente indeterminada, em que o *Dasein* firma-se ao que é possível pela decisão enquanto aberta às possibilidades, inclusive na indeterminação do poder-ser si próprio. O *Dasein* sempre estará diante da possibilidade indeterminada e certa da morte. Essa indeterminação da morte é manifestada, originalmente, na angústia (HEIDEGGER, 1927/2015).

A angústia, que imerge dessa ameaça da possibilidade mais própria, irremissível, insuperável, certa e indeterminada do *Dasein*, coloca-o frente ao nada característico da impossibilidade de sua existência que se concretiza na morte. O antecipar pelo ser-para-a-morte no projeto existencial possibilita o entendimento de um *Dasein* em sua possibilidade ontológica em sentido próprio e, ainda, seu poder-ser em sentido próprio, em um projeto existencial de um *Dasein* que pode ser suas possibilidades, sem determinações ou imposições impessoais que o pressionam a ser inautêntico (HEIDEGGER, 1927/2015).

A morte é insuperável, o “pensar nela” em sentido próprio, entretanto, permite o querer-ter-consciência, que desvela o apelo da consciência. O apelo da consciência, possível pela decisão antecipadora das possibilidades, libera a possibilidade da morte apossar-se da existência do *Dasein*, de modo que esse se torne consciente da impossibilidade de encobri-la. O ser-para-a-morte, consciente de sua morte, pode conduzir-se no mundo, decidido a agir, compreendendo suas possibilidades fundamentais e fáticas como *Dasein*. A angústia emergente leva à singularização do poder-ser do *Dasein*, proporcionando-lhe liberdade de Ser em sentido próprio, livre das determinações (HEIDEGGER, 1927/2015).

O *Dasein* assume o seu ser-para-a-morte considerando que a morte tem sentido apenas para quem existe. O assumir o ser-para-a-morte significa encarar a morte como parte da própria existência. A tomada de consciência de que somos um ser-para-a-morte proporciona questionamentos de todo o Ser e a morte permite, além da consciência de toda nossa existência, assumir a singularidade da existência, já que o morrer é pessoal (WERLE, 2003). Enquanto ser-para-a-morte, o *Dasein* traz para próximo de si a morte, não no desejo de que aconteça, mas na

compreensão de que é de sua condição Ser sempre mortal. A morte é entendida, dessa forma, como uma possibilidade de sentido, como compreensão de si próprio que o *Dasein* pode se projetar (CERBONE, 2012).

SIGNIFICADO DA VIDA NA CONTEMPORANEIDADE

Considerando o que foi exposto até agora, a angústia da morte coloca o indivíduo frente à possibilidade da impossibilidade de sua existência que se concretiza com a morte. Essa angústia emergente possibilita a compreensão de si mesmo, o que permite o indivíduo que é *Dasein* tomar para si seu projeto existencial em sentido próprio.

Em sua condição ontológica, o *Dasein* é como um projeto e sendo projeto próprio é responsável por suas escolhas, o que afirma seu dever de Ser enquanto existente no mundo, sendo assim poder-ser (BRAGA; FARINHA, 2017). A vida humana é um projeto, pois continuamente está “indo” ao futuro. Nessa perspectiva, entende-se a vida como criação de sentido e os acontecimentos que alteram o projeto nossa responsabilidade. O sentido é base do desenvolvimento humano e o dar significado a sua existência possibilita ao indivíduo formas de enfrentar sofrimentos, de modo que pode orientar a si próprio qual direção seguir compreendendo que o sentido não é algo predeterminado, mas algo que apresentamos significado (CARVALHO, 2010).

Em relação ao dar sentido, segundo Kujawski (apud CARVALHO, 2010), uma das acepções de sentido é o significado. Significar, nesse contexto, é apresentar à razão o sentido que deseja dar a sua própria vida, já que o sentido não é algo predeterminado. Significar exige do indivíduo responsabilidade para com suas escolhas, de modo que estar consciente desse processo em questão, manifesta na consciência de que vale a pena viver.

O horizonte histórico de sentido da época contemporânea, que Heidegger (apud DANTAS; SÁ; CARRETEIRO, 2009) denomina a Era Técnica, apresenta os modos de Ser do homem contemporâneo, referindo-se a um homem que não lida com as incertezas da existência humana e não consegue integrar adequadamente algumas experiências que são fundamentais ao existir, tais como a dor e a morte. O vazio existencial e a depressão são denominados as doenças do século XXI, sendo que desde a segunda metade do século XX, o sentimento de vazio de sentido tornou-se uma das principais queixa das pessoas em psicoterapia (CARVALHO, 2010).

As mudanças no modo de viver ocorridas no mundo contemporâneo foram provocadas pelo desenvolvimento técnico-científico e, entre outros aspectos, transformações de valores e

costumes. Desde o século XX, o homem vem demonstrando comportamentos mais hedonistas, rejeitando compromissos de longo prazo e valorizando a obtenção do prazer imediato. Apresenta também aspectos consumistas, apoiados por uma compreensão de mundo capitalista e no aumento no consumo das massas em razão das práticas desse sistema (CARVALHO, 2010).

Verifica-se o entusiasmo por inovações científicas e tecnológicas, em uma sociedade que demonstra maiores exigências relacionadas ao bem estar e desejo de obter o prazer o mais rápido possível. Ainda assim, a liberdade aparece como um dos grandes valores do ocidente, expressando o reconhecimento de que a construção de sentido à vida não se afasta da liberdade e responsabilidade do homem perante suas escolhas (CARVALHO, 2010).

Segundo Dantas, Sá e Carreteiro (2009) a razão tecnológica é o critério predominante de orientação nas atividades sociais, políticas, econômicas e culturas do cotidiano, de modo que ela oferece referências atuais de progresso e desenvolvimento. A Era Técnica valoriza o modo de pensar caracterizado pelo cálculo, configurando assim o empobrecimento do pensamento e a prevalência do horizonte de sentido que impõe modos “de ser, estar, agir e pensar” (p.2) que evidenciam as formas de adoecimento na sociedade contemporânea e delineiam as formas de experienciar o fenômeno da angústia.

Desse modo, a interpretação de saúde e doença na sociedade contemporânea se dá por uma interpretação em que saúde é associada à ideia de adequação social e capacidade de produzir e consumir, enquanto os sofrimentos psíquicos são associados à doença e ao fracasso. Tais entendimentos podem ser reconhecidos nas relações de corporeidade, temporalidade e finitude da existência humana nos tempos contemporâneos (SANTOS; SÁ, 2013).

A Contemporaneidade demonstra uma emergência cada vez maior dos quadros de ansiedade, depressão, angústia e pânico, que afirma o modo calculante do projeto moderno, de um indivíduo que “calcula e mede, domina e determina” (DANTES; SÁ; CARRETEIRO, 2013, p. 5) e não reflete sobre o sentido estabelecido a tudo que existe no mundo. Essas ilusões de controle limitam a condição do indivíduo em modo de abertura, ou seja, na condição de estar aberto às possibilidades de Ser (DANTES; SÁ; CARRETEIRO, 2013).

Nas reflexões de Heidegger (apud DANTAS; SÁ; CARRETEIRO, 2009) sobre a existência humana, mesmo em um mundo que parece estar garantido pelo controle técnico, a angústia emerge. Exatamente ela que possibilita uma abertura na ampliação de horizonte de sentido do homem, na medida em que rompe com suas referências anteriores de sentido.

PSICOTERAPIA FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL COMO CUIDADO NA TRAJETÓRIA MORTAL DO PACIENTE FALANTE

Considerando os temas abordados anteriormente relacionados à possibilidade de significar a vida na contemporaneidade, de um indivíduo que não lida com as incertezas da existência humana, incluindo sua própria morte que aparece como a possibilidade mais certa e indeterminada de sua existência, este capítulo propôs também apresentar quais são as abordagens terapêuticas da Psicologia de uma perspectiva fenomenológica-existencial em seu modo de lidar com um paciente em sua trajetória mortal.

Primeiramente, é importante resaltar que a prática psicoterápica da abordagem Fenomenológica-Existencial não se resume à aplicação de um método e técnicas instituídas, assim como não classifica o homem a partir de instâncias psíquicas que poderão determinar sua trajetória de vida. Como apresentado anteriormente, o Ser do *Dasein* é o cuidado, de modo que tem como tarefa e questão ser si mesmo e cuidar de quem é na preocupação (solicitude) com outros que são *Dasein* e na ocupação de coisas.

A preocupação de anteposição, segundo Santos e Sá (2013) é aquela que o *Dasein* não substitui, mas se antepõe ao outro, de modo que coloca o outro frente às suas possibilidades de Ser, em que ajuda o outro a se tornar livre para si mesmo. Na clínica, o cuidado na forma de anteposição se dá no modo do terapeuta se deixar apreender para manifestação das possibilidades do outro, já que ambos, paciente e terapeuta, enquanto *Dasein* são abertura.

O adoecimento do *Dasein* que é “abertura de correspondência de sentido dos entes que lhe vem ao encontro” (SANTOS; SÁ, 2013, p. 56) é caracterizado pela impossibilidade do indivíduo de correspondência a outros sentidos iminentes no mundo, de forma que se encontra limitado a específico modo de existir. A Psicologia, desse modo, é utilizada para auxiliar no ganho liberdade, na condição de que o homem pertence à liberdade e que o quanto ele deixa manifestar em sua abertura no mundo está relacionado o quão livre ele é.

Para perspectiva fenomenológica-existencial, o *Dasein* é o único ente que convive com seu ser-para-a-morte e é livre para viver e morrer. A morte como fim, para Heidegger, tem o papel de libertar as possibilidades mais autênticas e fáticas do *Dasein*, o seu poder-ser mais próprio acontece quando o *Dasein* se apropria de seus modos de Ser, projetando-se rumo à morte que o totaliza (SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011). Para a compreensão e a existência do *Dasein* torna-se necessário o entendimento de sua finitude, de forma que o Ser para suas possibilidades no-mundo é uma dinâmica de uma existência finita (CASANOVA, 2009 apud SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011).

De acordo com Santos e Sá (2013), os sofrimentos existenciais, incluindo a angústia da morte, não podem ser esclarecidos pelas intervenções técnicas da saúde por não serem estados patológicos. Entretanto, é a partir do silenciamento do barulho do impessoal do falar contínuo, de “falar por falar” do falatório do *das Man*, é que se pode colocar em escuta às demandas de sentido que é própria e singular, no caso da psicoterapia, de quem está sendo atendido. A prática psicoterápica nessa perspectiva acolhe a angústia e as reflexões que surgem a partir dela enquanto espaço de correspondência aos questionamentos provocados pela condição existencial do ser humano.

Na perspectiva de Feijoo (2000 apud SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011), o psicoterapeuta utiliza a técnica e o método de um saber não explicativo ou contemplativo, mas sim meditativo em que habita o sentido no paciente e, com a preocupação de anteposição, dá-se a sua escuta. Em sessão, segundo Sodelli e Sodelli-Teodoro (2011), o psicoterapeuta deve proporcionar ao paciente a escuta autêntica, que possibilita a compreensão do outro a partir do mundo que é apresentado por ele, isto é, a partir da existência singular do paciente, o que produz um campo que é próprio para que isso aconteça. Essa atitude da escuta terapêutica viabiliza um ambiente ao paciente no qual se torna possível à manifestação da angústia, sendo assim, necessário que o psicoterapeuta consiga lidar tanto com a angústia do outro, como com a sua própria. A compreensão a partir da escuta terapêutica é assumida, diferente do pensamento calculante, pelo pensamento meditativo nos afasta da cotidianidade do *das Man* e evidenciamos à “temporalidade autêntica” (SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011, p. 268).

A escuta terapêutica torna possível alcançar a psicoterapia que Heidegger propôs em Seminários de Zollikon: de *Dasein* (terapeuta) para *Dasein* (paciente). O outro elemento que possibilitará esse espaço terapêutico que proporciona ao *Dasein* (paciente) apropriar-se de seu Ser mais próprio se dá na linguagem do pensamento meditativo: a linguagem poética.

Para Sapienza (2004 apud SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011), a terapia possibilita o reencontro com o modo de sentir em relação às coisas que importam. Coisas estas que em razão da dificuldade de comunicação foram esquecidas e, a partir da linguagem poética, é possível encontrá-las novamente. No entendimento de Barbosa, Francisco e Efken (2007), através do discurso o paciente pode se expressar, de modo que ao cuidar desse indivíduo, torna-se possível lhe dar “voz ativa sobre a sua própria vida” (BARBOSA; FRANCISCO; EFKEN, 2007, p.57), considerando que é através da palavra que “as coisas chegam a ser” (BARBOSA; FRANCISCO; EFKEN, 2007, p.57) e que o ser humano é falante (SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011)

O *Dasein* cuida de Ser através de uma linguagem que, diferente da concepção de linguagem calculante que desoculta o oculto para dar explicações, é poética e torna compreensível o sentido do Ser das coisas e da relação do *Dasein* com elas. A linguagem poética traz à luz o que está oculto no paciente. Quando há compreensão dessa linguagem, já que o falar poeticamente não exige compreensão, a comunicação acontece (SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011).

No contato com essa abertura de sua condição existencial que é possibilitado pela angústia, o paciente pode se apropriar de cuidar de si mesmo e do direcionamento de sua própria existência, no sendo autêntico, assumir a possibilidade de criação de sentido (SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011). Em consideração à clínica preocupada com a pessoa que sofre, Barbosa, Francisco e Efken (2007) afirmam que a possibilidade de dar novos sentidos à vida através do enfrentamento com sua condição de ser-para-a-morte é fundamental. Barbosa, Francisco e Efken (2007, p. 59) afirmam, ainda, que:

Cuidar da vida é compreender o homem como ser-para-a-morte, enxergá-lo na sua singularidade e nos seus diferentes modos de habitar o real. O real de um mundo percebido a partir das ansiedades e angústia em que o não-ser, denunciado pelo adoecimento, se manifesta e põe este homem em contato com sua finitude.

Desse modo, compreende-se a clínica a partir da perspectiva de Heidegger (apud BRAGA; FARINHA, 2017) como o espaço do cuidado do Ser que através do processo clínico ajuda a explicitar sua trajetória existencial finita e possibilita a ampliação da liberdade em relação às escolhas e, assim, a reformulação de seu mundo. Como colocado por Werle (2003), a tomada de consciência de que somos um ser-para-a-morte proporciona questionamentos de todo o Ser e a morte permite, além da consciência de toda nossa existência, assumir a singularidade da existência, sendo que o *Dasein* atribui significados novos ao mundo e é o único ente com a possibilidade de se apropriar de seu caráter finito.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta discussão se fez segundo a perspectiva da analítica de Heidegger (1927/2015) em relação à temática e objetivo principal proposto neste capítulo. Diante disso, compreende-se que como ser-para-a-morte, o ser humano enquanto *Dasein* tem na morte não um destino trágico, mas uma possibilidade de seu modo de Ser.

A consciência de que sua existência acaba possibilita questionamentos sobre essa própria existência, reconhecendo-se como ser-no-mundo que mesmo imerso no *das Man* que desfavorece sua existência autêntica, tem possibilidade de Ser autêntico e fazer suas próprias escolhas. O *Dasein* é aberto às possibilidades de Ser e enquanto ser-para-a-morte está aberto para se responsabilizar por sua própria trajetória existencial que é finita, aberto assim a dar sentido a sua própria vida.

A morte foi apresentada neste capítulo a partir da compreensão de Heidegger (1927/2015), sendo ela a possibilidade mais própria, irremissível, certa e indeterminada do ser humano. Enquanto *Dasein*, o ser humano é abertura para suas possibilidades de Ser e, como já apresentado, a morte é uma delas. Entende-se que a abertura afirma o caráter não fixo ou predeterminado do *Dasein* e afirma seu dever de Ser no mundo, seu poder-ser. O antecipar a morte requer do *Dasein* assumir seu próprio Ser a partir de si e para si mesmo, compreendendo a morte como algo que o singulariza no mundo. Sendo a morte uma algo insuperável, o “pensar nela”, segundo Heidegger (1927/2015) permite o querer-ter-consciência, liberando assim a possibilidade de que o *Dasein* se torne consciente da impossibilidade de encobrir o fim de sua própria existência.

Em concordância e partir do entendimento de morte de Heidegger (1927/2015), para Sodelli e Sodelli-Teodoro (2011) a morte como fim tem a função de libertar o *Dasein*, o que possibilita a apropriação de seus modos de Ser mais autênticos, projetando-se rumo ao que o totaliza: a morte. A partir disso, entende-se que o ser humano em sua condição de estar aberto as suas possibilidades de Ser, quando assume sua própria finitude e antecipa a morte, torna-se consciente de sua singularidade e possibilidade de existir em sentido próprio, isto é, dar seu próprio sentido para sua existência.

Segundo Roehle e Dutra (2014), a existência autêntica é alcançada na experiência da consciência. O tomar consciência afasta o indivíduo da impessoalidade que não o permite escutar e escolher a si próprio e assumir a liberdade que lhe é própria. A transição da inautenticidade para a autenticidade de um *Dasein* que se encontra imerso na cotidianidade e nos padrões do *das Man*, segundo Cerbone (2012) a partir da analítica de Heidegger, ocorre pelo rompimento com o impessoal o que é chamado de angústia.

Tanto para Cerbone (2012), quanto para Braga e Farinha (2017), a angústia proporciona ao *Dasein* a confrontação com sua própria existência, colocando-o frente ao sentido de sua vida. A angústia é uma disposição do *Dasein* e, sendo uma disposição, aproxima-o da possibilidade de introdução de novos significados e a uma relação mais livre enquanto ser-no-mundo (DANTAS; SÁ; CARRETEIRO, 2009). Nessa perspectiva, entende-se que a angústia é uma

disposição que nos mobiliza e em razão disso devemos nos aproximar dessa disposição e refletir sobre ela.

Segundo Sá e Santos (2013), os sofrimentos existenciais, entre eles a angústia da morte, não são estados patológicos. Entretanto, a partir do entendimento de sofrimento que é propagado na contemporaneidade, é associada à doença e fracasso. A Era Técnica, o horizonte histórico da Contemporaneidade nomeado desse modo por Heidegger, segundo Dantas, Sá e Carreiro (2009), é marcada pela valorização do modo calculante, que interpreta a saúde como a capacidade de adequação social e modos de consumo e produção, enquanto a doença está relacionada aos sofrimentos psíquicos. Mesmo nesse contexto em que tudo parece estar assegurado pelo controle técnica, a angústia emerge e surge como a possibilidade de ampliação do horizonte de sentido.

Em relação ao modo de viver do indivíduo contemporâneo e em concordância com os autores citados anteriormente, Braga e Farinha (2017) afirmam que o pensamento calculante direcionado a noção de dominação dos fenômenos, a partir do modo de pensar lógico e racional, desfavorece a possibilidade do indivíduo de significar suas vivências.

De acordo com o que é exposto pelos autores abordados neste capítulo, constatou-se que enquanto inautêntico submisso ao *das Man* e, mesmo em tempos de tentativas de controlar a existência e eliminar o sofrimento, o indivíduo se angustia como parte de sua condição como ser humano. A angústia coloca o indivíduo frente a sua existência e proporciona a ampliação de referências de significados, isto é, permite que ele dê novos significados às coisas.

A partir do apelo à consciência, da antecipação da morte que é a possibilidade mais própria, irremissível, certa e indeterminada do ser humano que é mortal e na decisão de ser livre enquanto ser em dívida com si mesmo em termos de sua existência, o *Dasein* rompe com a dimensão que quer mantê-lo na impessoalidade e a partir disso permite-se a constituição de novos modos de Ser, na relação consigo mesmo e com o mundo.

Em termos de prática da Psicoterapia, através dos autores utilizados neste estudo e apresentados nos próximos parágrafos, a Clínica Fenomenológica-Existencial como cuidado proporciona ao paciente um encontro com outro *Dasein* que também é ser-para-a-morte e na possibilidade de um ambiente propício para o paciente reconhecer seu modo de Ser abertura às possibilidades. O entendimento da Psicologia Fenomenológica-Existencial que baseia seu desenvolvimento na analítica de Heidegger segundo Sodelli e Sodelli-Teodoro (2011), propõe o cuidado como psicoterapia a partir do discurso do paciente que é falante, da escuta terapêutica e pensamento meditativo.

O cuidado, segundo Reynolds (2012), é uma estrutura do modo de Ser do *Dasein*, sendo que ele é cuidado, ocupando-se de utensílios no mundo e preocupando-se com outras pessoas, tendo em seu modo de Ser a tarefa de cuidar de si. Para Sodelli e Sodelli-Teodoro (2011), o homem é destinado ao cuidado e em razão disso, a Psicoterapia é exercida para ajudar as pessoas que estão precisando ser cuidadas, para que assim consigam alcançar a liberdade que lhes é própria de sua existência.

No cuidado de anteposição, de acordo com Santos e Sá (2013), a doença é entendida como impossibilidade do indivíduo corresponder a outros sentidos no mundo. Desse modo, o indivíduo que adoece está limitado a um modo específico de existir, o de estar doente. Como já apresentado, os sofrimentos existenciais do ser humano não são estados patológicos. A prática psicoterápica, desse modo, acolhe a angústia do paciente, assim como as reflexões que surgem frente a ela (SANTOS; SÁ, 2013).

A Psicoterapia, segundo Sodelli e Sodelli-Teodoro (2011), é caracterizada pelo encontro entre psicoterapeuta e paciente, de *Dasein* para *Dasein*. Em sessão o psicoterapeuta deve proporcionar a escuta terapêutica que compreende o paciente a partir de sua existência singular. Esse tipo de escuta assumida pelo pensamento meditativo proporciona um ambiente no qual a angústia será manifestada e meditada sobre. Para Sapienza (2004 apud SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011) em razão da dificuldade de comunicação, algumas coisas importantes para o indivíduo são esquecidas e a psicoterapia possibilita o reencontro com elas através da linguagem poética.

Assim, para Sodelli e Sodelli-Teodoro (2001) a fala do paciente traz à luz o que está oculto, sem a necessidade de procurar explicações como na linguagem calculante, mas com a finalidade de tornar compreensível ao indivíduo o sentido de Ser das coisas em sua relação com elas e a descoberta do paciente de que está aberto às suas possibilidades de Ser

Sendo o (dar) sentido a base do desenvolvimento humano (CARVALHO, 2010), para Barbosa, Francisco e Efken (2007), a possibilidade de dar novos sentidos à vida pode ocorrer pelo enfrentamento da condição de ser-para-a-morte e o cuidar da vida é compreender-se como ser-para-a-morte. Torna-se importante, assim, enfrentar a própria finitude autenticamente para significar a sua existência e encontrar formas de lidar com os sofrimentos da existência humana.

Considerando a compreensão da Psicologia Fenomenológica-Existencial e a partir da produção deste capítulo foi possível afirmar que o ser humano é passível de ter consciência de que é abertura no mundo. Consciente de tal abertura, o *Dasein* afasta-se das determinações impessoais que são apresentadas sobre si mesmo e que o faz inautêntico. A autenticidade surge a partir da angústia, que coloca o indivíduo frente a sua existência finita e, mesmo se

angustiando por Ser mortal, esses questionamentos possibilitam compreender-se como sendo a abertura que é, podendo descobrir novas formas de estar no mundo e, a partir da responsabilidade que tem com sua trajetória existencial e de cuidar de si mesmo, dar um sentido próprio a sua vida.

Diante do que foi proposto para este estudo, fundamentado no entendimento da Psicologia Fenomenológica-Existencial, foi possível identificar que a consciência da finitude humana por meio da questão da morte possibilita a atribuição de significado para a vida, de acordo com a compreensão de Heidegger do ser-para-a-morte e abertura do *Dasein* às possibilidades, de modo que assumir-se como um ser-para-a-morte é encarar a morte como possibilidade do Ser humano e o tomar consciência percebê-la parte da condição de sua existência, possibilitando, ainda, questionamentos sobre essa existência e ao assumir sua singularidade no mundo e responsabilidade por sua trajetória existencial, estar aberto a dar um significado para sua existência.

A clínica fenomenológica-existencial como cuidado proporciona ao indivíduo entender a liberdade que lhe é própria enquanto *Dasein* que é abertura, isto é, livre para escolher e se responsabilizar por sua vida, sem determinação de quem é ou como deve direcionar sua existência. Por meio do cuidar, o indivíduo autêntico compreende-se a si mesmo e também ao outro, por ser-no-mundo em relação com outros.

A relação terapêutica na clínica fenomenológica-existencial e *daseinanálítica* são entendidas, dessa forma, enquanto possibilidades de favorecer a liberdade do paciente para que o mesmo passe a cuidar de si mesmo. Um ponto positivo da abordagem seria o privilegiar da necessidade do indivíduo, permitindo ao mesmo se responsabilizar por sua trajetória existencial. Assim sendo, estudos de caso ou campo que utilizassem as propostas terapêuticas expostos neste estudo e o enfoque nos temas de ser-para-a-morte e o sentido à vida, poderiam contribuir para a prática da Psicologia e ampliar as concepções relacionadas à temática da morte, considerando a necessidade de pensar na relação desses sofrimentos pela compreensão inautêntica da morte e as queixas que chegam aos consultórios dos psicólogos.

Sendo assim, como considerações finais, o pensar sobre a morte no sentido de antecipá-la como possibilidade da existência e entendê-la como impossibilidade de existência, não apenas a partir da indiferença ou medo, possibilita ao indivíduo autêntico compreender sua finitude e responsabilizar-se por sua vida, dando assim um sentido a ela. Esta pesquisa apresentou-se como um estudo inicial que considera a possibilidade de continuar a aprofundar os temas que foram apenas brevemente apresentados ou deixaram de ser abordados em razão do que foi proposto por este trabalho em questão.

REFERÊNCIAS

- ARIES, P. **História da morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BARBOSA, L.N.F.; FRANCISCO, A.L.; EFKEN, K.H. Adoecimento: o ser-para-a-morte e o sentido da vida. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, 2(1), p. 54-60, 2007. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/7artigo.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.
- BRAGA, T.B.M.; FARINHA, M.G. Heidegger: em busca de sentido para a existência humana. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 65-73, abr. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672017000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2019.
- CARVALHO, J.M. O problema do sentido. **Revista Estudos Filosóficos**. São João del-Rei-MG, n. 5, p. 28-42, 2010. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/estudosfilosoficos/article/view/2301>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- CERBONE, D.R. **Fenomenologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- COMBINATO, D.S.; QUEIROZ, M.S. Morte: uma visão psicossocial. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 11, n. 2, p. 209-216, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 201.
- DANTAS, J.B.; SA, R.N.; CARRETEIRO, T.C.O.C. A patologização da angústia no mundo contemporâneo. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 1-9, ago. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2019.
- FEIJOO, A.M.L.C. Metà-hodós: da fenomenologia hermenêutica à psicologia. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 24, n. 3, p. 329-339, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672018000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2019.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.
- GOMES, D.M.; SOUSA, A.M. A morte sob o olhar fenomenológico: uma revisão integrativa. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 9, n. 3, p. 164-176, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2019.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1927/2015.
- HOLANDA, A.F. Fenomenologia, psicoterapia e psicologia humanista. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 33-46, Aug. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X1997000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2019.

REYNOLDS, J. **Existencialismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROEHE, M.V. Uma abordagem fenomenológico-existencial para a questão do conhecimento em psicologia. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 11, n. 2, p. 153-158, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 Set. 2019.

ROEHE, M.V. A Psicologia Heideggeriana. **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, pp. 14-21, 2012. Disponível em:

https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:HZZp1DxhWt4J:scholar.google.com/+A+Psicologia+Heideggeriana&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 09 set. 2019.

ROEHE, M.V.; DUTRA, E. Dasein, o entendimento de Heidegger sobre o modo de ser humano. **Av. Psicol. Latinoam.**, Bogotá, v. 32, n. 1, p. 105-113, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2019.

SANTOS, D.G.; SA, R.N. A existência como "cuidado": elaborações fenomenológicas sobre a psicoterapia na contemporaneidade. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 53-59, jul. 2013. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.

SCHMIDT, L.K. **Hermenêutica**. Tradução: Fabio Ribeiro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013

SODELLI, M.; SODELLI-TEODORO, A. Visitando os "Seminários de Zollikon": novos fundamentos para a psicoterapia fenomenológica. **Psic. Rev.** São Paulo, vol. 20, n.2, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/10343/7722> Acesso em: 15 set. 2019.

WERLE, M.A. A angústia, o nada e a morte em Heidegger. **Trans/Form/Ação, Marília**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-113, 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732003000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2019.

ESTUDOS COM fNIRS NA BUSCA POR EXPLICAÇÕES NEUROBIOLÓGICAS DO TRANSTORNO DEPRESSIVO MAIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Marcelo de Oliveira Fonseca
Ana Flávia de Mesquita Matos
Esther Ranieri Ruponen
Hortência Grespan Siqueira
Jessika Fernanda Lazarino Miranda
Laís Santos Pereira
Lucas Bustamante Corrêa
Lucas Mckeney Cheung Su
Maria Fernanda Abreu Gatti
Maria Vitoria Nilza Loyola Barbosa
Mariana Abreu da Cunha
Rafaela Vargas Iori Souza e Silva
Tania Cristina de Carvalho Paiva Couto
Tereza Henrique de Carvalho Neta
Thaís Tadaki dos Santos

INTRODUÇÃO

O transtorno depressivo maior (TDM) é uma condição crônica, que frequentemente acarreta incapacidade funcional e comprometimento da saúde física e mental. O TDM apresenta uma ampla sintomatologia, incluindo alterações do sono, apetite e ritmo circadiano, juntamente a mudanças comportamentais. Ademais, caracteriza-se pela presença de humor deprimido, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade funcional do indivíduo por, pelo menos, duas semanas, de acordo com o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Organização Mundial da Saúde pontuou diversos fatores e situações de risco responsáveis pelo crescente número de indivíduos com TDM. Dentre eles é possível citar, problemas no funcionamento da instituição família, relações sociais que se liquefazem, estresse e cobranças, dificuldades econômicas, perdas, desastres e acontecimentos destrutivos. Dessa forma pontua-se fatores biopsicossociais que interferem diretamente na aquisição do mesmo (OMS, 2006 apud FÄRBER, 2020).

Ademais, pesquisas apontam que a prevalência do transtorno depressivo maior possui um grau altíssimo por ser passível de ser subdiagnosticada em diversas outras comorbidades clínicas, na quais o quadro dificulta a adesão ao tratamento e incapacitação. Assim, tem-se que quando o diagnóstico é realizado, as possibilidades de evolução perante ao tratamento são maiores, uma vez que a síndrome depressiva está diretamente relacionada a uma gama de patologias crônicas e é responsável por uma piora envolvendo os quadros (TENG, 2005).

A fNIRS (Functionalnear-infraredspectroscopy) traduzida por Espectroscopia de Infravermelho Próximo Funcional, é uma técnica que utiliza a luz infravermelha, transportada por uma fibra óptica, na qual a luz se alastra ao escalpo da pessoa sob exame, em tempo real. As alterações na reflexão das luzes são capturadas, possibilitando a diferenciação entre os níveis de oxigenação e desoxigenação sanguínea (WEI et al., 2020).

REVISÃO DE LITERATURA

Transtorno Depressivo Maior

O Transtorno Depressivo Maior (TDM), caracteriza-se por ser um transtorno grave possuente de manifestações psicofisiológicas que resultam de fatores ambientais, neurobiológicos e genéticos. Pontua-se que esse conjunto perpassa os âmbitos envolventes nas relações sociais e possíveis conflitos com o meio, além de haver uma provável alteração do funcionamento cerebral e histórico familiar de transtornos mentais. (THIENGO; CAVALCANTE; LOVIS, 2014).

Na contemporaneidade a ascensão de indivíduos possuintes do TDM aponta para estimativas alarmantes, nas quais uma grande parte da população vive em sofrimento psíquico. Segundo dados obtidos pelo National Health and Nutrition Examination Survey, o transtorno é passível de acometer indivíduos em todas as faixas etárias. Todavia a grande maioria possuente do mesmo são os adolescentes e idosos, além da prevalência ser maior em mulheres, uma vez que ao longo da vida, elas passam por diversas alterações hormonais consideradas como um fenômeno biopsicossocial (MA XIANG-YUN et al., 2017).

O Transtorno Depressivo Maior apresenta uma ampla sintomatologia, incluindo alterações do sono, apetite e ritmo circadiano, juntamente a mudanças comportamentais (DEL PORTO apud MACHADO et al., 2009). É também caracterizado pela presença de humor deprimido, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade funcional do indivíduo por pelo menos duas semanas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Devido a sua relevância, inúmeras

pesquisas são realizadas em prol de descobertas envolvendo o TDM. Existem algumas controvérsias a respeito de quais funções cognitivas são alteradas durante os períodos ativos da doença e quais déficits persistem nos indivíduos que apresentam remissão clínica (ROZENTHAL; LAKS; ENGELHARDT, 2004, apud MACHADO et al., 2009), mas muitos pacientes relatam prejuízo em funções cognitivas como o pensar, concentrar-se ou tomar decisões. Sabe-se que a atenção é a base para todos os processos cognitivos, e que sua alteração implica em dificuldades nas funções psicomotoras, executivas, capacidade de aprendizagem e memória (MARTINEZ-ARÁN et al., 2002 apud MACHADO et al., 2009).

Uma pesquisa de 2018 da Organização Mundial da Saúde concluiu que mais de 300 milhões de pessoas sofrem com algum transtorno depressivo no mundo, no Brasil, esse número corresponde cerca de 5,8% da população, totalizando 11,5 milhões de brasileiros. Concomitantemente a esse fato, segundo a OMS, em conjunto com o OPAS, o Brasil é o país com maior número de pessoas com transtorno depressivo da América Latina (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2018).

O secretário-geral das Nações Unidas, Antônio Guterres, alertou sobre a necessidade de expandir e financiar de maneira ampla políticas públicas voltadas para os serviços de saúde, principalmente no que diz respeito a saúde mental, devido ao aumento de casos de transtornos mentais, principalmente os transtornos depressivos, com a pandemia do Covid-19. Neste ano de 2020, devido a pandemia do Covid-19, um estudo feito pelo Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), apontou que os casos de depressão praticamente dobraram desde o início da quarentena. Entre março e abril, os dados coletados online indicam que a porcentagem de pessoas com depressão teve um aumento significativo de 4,2% para 8,0%. (GARRIDO; RODRIGUES, 2020).

fNIRS

A fNIRS (Functional near-infrared spectroscopy) traduzida por Espectroscopia de Infravermelho Próximo Funcional, é uma técnica que utiliza a luz infravermelha, transportada por uma fibra óptica, na qual a luz se alastra ao escalpo da pessoa sob exame, em tempo real. Essas luzes emitidas se propagam pelo crânio e são capturadas pelos detectores, criando uma curva na estrutura superficial do córtex. As alterações na reflexão das luzes são capturadas, possibilitando a diferenciação entre os níveis de oxigenação e desoxigenação sanguínea. Essa ação se realiza, uma vez que toda a ativação de uma área específica do cérebro requer oxigênio e glicose. Dessa forma, a hemoglobina presente no sangue absorve a luz, possibilitando aos detectores do fNIRS capturarem as alterações na intensidade da luz refletida. (SCHERER; et

al, 2009). Dessa forma, por meio de um método não invasivo e confiável, se faz possível um monitoramento das atividades cerebrais, que apresenta vantagens perante seu custo benefício se comparadas com outros aparelhos (PINTI et al., 2020).

As primeiras pesquisas feitas com fNIRS foram realizadas em 1990, sendo utilizado um canal único, demonstrando a capacidade que o equipamento tem de medir a oxigenação e as alterações hemodinâmicas no cérebro, em respostas de estímulos como por exemplo, tocar um piano ou resolver um cálculo matemático (PINTI et al., 2020).

Em 1977, Fransis Jöbsis descobriu a janela ótica NIR, através da observação da luz vermelha, ele verificou que a luz vermelha tem a capacidade de penetração em um osso de 4 mm de espessura de um bife exposto contra a luz visível. O pesquisador sugeriu também que a luz vermelha junto com a luz NIR possuem comprimentos de onda mais longos, podendo viajar pelo couro cabeludo e crânio e atingir os tecidos subjacentes (PINTI et al., 2020).

Pesquisadores acreditam no potencial da tecnologia, pois o aparelho permite investigar o cérebro de maneira ecologicamente válidas, que traduzem o trabalho de laboratório com configurações cotidianas e ambientes clínicos mais realistas. O fNIRS pode ser utilizados em diversas pesquisas e processos neurocognitivos como Alzheimer, Parkinson, epilepsia, lesão cerebral traumática e outros, além de distúrbios psiquiátricos como esquizofrenia, transtornos do humor, transtornos de ansiedade, transtorno depressivo maior, entre outras das diversas possibilidades de pesquisa passíveis de serem realizadas a partir dessa tecnologia. A fNIR, permite acompanhar as alterações no tecido do cérebro, hemoglobina oxigenada (HbO₂) e desoxigenada (HbR) após uma ativação neuronal por estímulo. Assim, se faz possível com a projeção da luz NIR na região cerebral do homem, no qual por meio da transparência do tecido biológico dentro de uma abertura óptica NIR, a luz adentra na região do tecido cerebral (PINTI et al., 2020).

Recentemente, o fNIRS tem sido cada vez mais utilizado dentro dos estudos relacionados à neurociência cognitiva, uma vez que o aparelho oferece diversos avanços se comparados às outras modalidades de neuroimagem. Como citado anteriormente, uma das vantagens da espectroscopia de infravermelho próximo funcional é o fato de ser inofensivo e permitir movimentos corporais, além de ser portátil, tornando seu manuseio ainda mais viável. O equipamento não apresenta riscos e é adequado para todos, desde recém-nascidos a idosos (IRANI et al., 2007).

As pesquisas e tecnologias de neuroimagem funcional estão em ascensão e devido a sua relevância, tem conquistado diversos avanços, se tornando um aliado dos estudos relacionados à compreensão das funções cerebrais. Dessa forma, através desse aparelho, estudos são

realizados tanto no cérebro saudável como em pessoas possuintes de transtornos neurológicos e psiquiátricos (IRANI et al., 2007).

MÉTODO

Com o intuito de desenvolver a presente revisão literária, foram realizadas buscas por artigos científicos nas seguintes bases de dados: Scielo (0), Pubmed (2), Medline (15), Lilacs (0) e Google Acadêmico (4). Sob a revisão avançada das palavras chaves: (fNIRS) AND (Major Depressive Disorder) e (fNIRS) AND (Depression). Ademais, foi estabelecido como critério de busca somente as pesquisas publicadas nos últimos 12 meses do ano de 2020. Para a realização deste, foram desconsiderados os artigos revisionais literários, bem como aqueles que constam em mais de uma plataforma. Assim, conforme a busca realizada constam-se 17 artigos utilizados na revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Título	Autor	Revista Publicada	Data de Publicação
Probing prefrontal cortex hemodynamic alterations during facial emotion recognition for major depression disorder through functional near-infrared spectroscopy.	Gao, Lin; Cai, Yunli; Wang, Huaning; Wang, Gang; Zhang, Quan; Yan, Xiangguo	J Neural Eng	01/01/2019
fNIRS Assessment during an Emotional Stroop Task among Patients with Depression: Replication and Extension.	Nishizawa, Yoshitaka; Kanazawa, Tetsufumi; Kawabata, Yasuo; Matsubara, Toshio; Maruyama, Soichiro; Kawano, Makoto; Kinoshita, Shinya; Koh, Jun; Matsuo, Koji; Yoneda, Hiroshi	Psychiatry Investig	01/01/2019
Effects of music therapy on major depressive disorder: A study of prefrontal hemodynamic functions using fNIRS.	Feng, Kun; Shen, Chen-Yu; Ma, Xiang-Yun; Chen, Gui-Fang; Zhang, Ming-Lu; Xu, Bo; Liu, Xiao-Min; Sun, Jing-Jing; Zhang, Xiao-Qian; Liu, Po-Zi; Ju, Ya	Psychiatry Res	01/03/2019
Prefrontalcortex response to drug cues, craving, and current depressive symptoms are associated with treatment outcomes in methadone-maintained patients.	Huhn, Andrew S; Sweeney, Mary M; Brooner, Robert K; Kidorf, Michael S; Tompkins, D Andrew; Ayaz, Hasan; Dunn, Kelly E	Neuropsychopharmacology	01/03/2019
Prefrontal modulation during chewing performance in occlusal dysesthesia patients: a functional near-infrared spectroscopy study.	Narita, Noriyuki; Kamiya, Kazunobu; Makiyama, Yasuhide; Iwaki, Sunao; Komiyama, Osamu; Ishii, Tomohiro; Wake, Hiroyuki	Clin Oral Investig	23/03/2019
Application of functional near-infrared spectroscopy to explore the neural mechanism of transcranial direct current stimulation for post-stroke depression.	Li, Hongyu; Zhu, Ning; Klomprens, Eric A; Xu, Shu; Wang, Man; Wang, Qiang; Wang, Jing; Song, Luping	Neurol Res	01/05/2019
Frontal haemodynamic responses in depression and the effect of electroconvulsive therapy.	Downey, Darragh; Brigadoi, Sabrina; Trevithick, Liam; Elliott, Rebecca; Elwell, Clare; McAllister-Williams, R Hamish; Anderson, Ian M	J Psychopharmacol	01/06/2019
The role of the right prefrontal cortex in recognition of facial emotional expressions in depressed individuals: fNIRS study.	Manelis, Anna; Huppert, Theodore J; Rodgers, Erin; Swartz, Holly A; Phillips, Mary L	J Affect Disord	01/08/2019
Prefrontal Asymmetry during Cognitive Tasks and its Relationship with Suicide Ideation in Major Depressive Disorder: An fNIRS Study.	Baik, Seung Yeon; Kim, Jeong-Youn; Choi, Jongkwan; Baek, Ji Yeong; Park, Yeonsoo; Kim, Yourim; Jung, Minjee; Lee, Seung-Hwan		01/11/2019
Cortical haemodynamic response measured by functional near infrared spectroscopy during a verbal fluency task in patients with major depression and borderline personality disorder	Husain, Syeda F.; Tang, Tong-Boon; Yu, Rongjun; Tam, Wilson W.; Tran, Bach; Quek, Travis T.; Hwang, Shi-Hui; Chang, Cheryl W.; Ho, Cyrus S.; Ho, Roger C.	EBioMedicine	25/11/2019
Classifying Major Depressive Disorder Using fNIRS During Motor Rehabilitation	Zhu, Yibo; Jayagopal, Jagadish K.; Mehta, Ranjana K.; Erraguntla, Madhav; Nuamah, Joseph; McDonald, Anthony D.; Taylor, Heather; Chang, Shuo-Hsiu	IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering	07/02/2020
The influence of maternal anxiety and depression symptoms on fNIRS brain responses to emotional faces in 5- and 7-month-old infants.	Juliana A. Porto , Johanna Bick Katherine L. Perduea , John E. Richardse , Magda L. Nunes, Charles A. Nelson	Infant Behav Dev	27/03/2020
Infant brain responses to live face-to-face interaction with their mothers: Combining functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) with a modified still-face paradigm.	Behrendt, Hannah F; Konrad, Kerstin; Perdue, Katherine L; Firk, Christine	Infant Behav Dev	27/03/2020
Functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) as a tool to assist the diagnosis of major psychiatric disorders in a Chinese population.	Wei, YanYan; Chen, Qi; Curtin, Adrian; Tu, Li; Tang, Xiaochen; Tang, YingYing; Xu, LiHua; Qian, ZhenYing; Zhou, Jie; Zhu, ChaoZhe	European archives of psychiatry and clinical neuroscience	11/04/2020
Cortical activity during social acceptance and rejection task in social anxiety disorder: A controlled functional near infrared spectroscopy study	Yagmur Kira , Damla Sayar-Akaslana , Ece Agtas-Ertana , Adnan Kusmana , Nilay Baskakb , Zeynel Baranc , Kerim Munird , Bora Baskaka,	Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry	09/06/2020
Validating a functional near-infrared spectroscopy diagnostic paradigm for Major Depressive Disorder.	Husain, Syeda Fabeha; Yu, Rongjun; Tang, Tong-Boon; Tam, Wilson W; Tran, Bach; Quek, Travis T; Hwang, Shi-Hui; Chang, Cheryl W; Ho, Cyrus S; Ho, Roger C	Sci Rep	16/06/2020
Modulation of the prefrontal blood oxygenation response to intermittent theta-burst stimulation in depression: A sham-controlled study with functional near-infrared spectroscopy.	Struckmann, Wiebke; Persson, Jonas; Weigl, Wojciech; Gingnell, Malin; Bodén, Robert	World J Biol Psychiatry	08/07/2020

O primeiro artigo analisado nesta revisão, intitulado “fNIRS Assessment during an Emotional Stroop Task among Patients with Depression: Replication and Extension”, publicado em 2019 na revista “Psychiatry Investig”, foi produzido pelos autores: Nishizawa, Yoshitaka; Kanazawa, Tetsufumi; Kawabata, Yasuo; Matsubara, Toshio; Maruyama, Soichiro; Kawano,

Makoto; Kinoshita, Shinya; Koh, Jun; Matsuo, Koji; Yoneda, Hiroshi, e teve como objetivo investigar as diferenças na ativação cortical pré-frontal em pessoas deprimidas e saudáveis. Os experimentos foram feitos através de um reconhecimento de expressões faciais emocionais e neutras, utilizando fNIRS. O primeiro experimento foi realizado com 33 pessoas deprimidas e 20 pessoas consideradas saudáveis, a partir de uma tarefa chamada “Emotion Intensity Rating”, em que avalia a intensidade das expressões emocionais faciais. Todos os diagnósticos foram feitos por um clínico e confirmado por um psiquiatra, utilizando os critérios técnicos do DSM-5, os sintomas depressivos foram medidos pela escala de Hamilton, a tarefa de avaliação de intensidade de emoção foi idealizada por Erwin, na qual foram mostrados rostos felizes, neutros e com medo retirados do banco de dados Karolinska Directed Emotional Faces (KDEF). Os participantes foram solicitados a avaliar a intensidade da expressão emocional de cada rosto em uma escala de 1 a 9, em que se pressionava os botões correspondentes no teclado do PC. Eles foram informados de que não havia resposta certa ou errada, logo, os julgamentos tiveram que ser feitos com base na percepção de cada pessoa. Os participantes foram instruídos a dar a pontuação 5 se acreditassem que o rosto era neutro, dar pontuação de 6 a 9 se acreditassem que o rosto estava feliz, 6 seriam rostos razoavelmente felizes e 9 seriam rostos muito felizes, e dê pontuações entre 1 e 4 se eles acreditarem que o rosto estava com medo e 4 seriam rostos pouco medrosos e 1 seriam rostos muito medrosos. O segundo experimento se deu a fim de separar as respostas neurais em cada tentativa. Além disso, foi usado o programa E-Prime, que gerou gatilhos para marcar o início e o fim de estímulos de rostos felizes, neutros e com medos. Esse experimento revelou que a menor precisão para expressões emocionais faciais neutras, está associado a ativação do córtex pré-frontal inferior direito em pessoas deprimidas, mas não em indivíduos saudáveis. Este estudo foi pioneiro para examinar o reconhecimento das expressões emocionais faciais em indivíduos deprimidos com transtornos do humor utilizando o fNIRS, ambos os experimentos demonstraram que indivíduos deprimidos obtiveram respostas mais lentas e menos precisas do que os indivíduos saudáveis no reconhecimento de expressões faciais neutras, evidenciando um prejuízo no reconhecimento de expressões faciais neutras. O fNIRS revelou que o prejuízo em distinguir expressões faciais neutras de emocionais em indivíduos deprimidos pode estar relacionado a diminuição na ativação do córtex pré-frontal dorsolateral durante o processamento facial.

O segundo artigo, intitulado “Probing prefrontal cortex hemodynamic alterations during facial emotion recognition for major depression disorder through functional near-infrared spectroscopy”, publicado em 2019 pelos autores Gao, Lin; Cai, Yunli; Wang, Huaning; Wang, Gang; Zhang, Quan; Yan, Xiangguo na revista “Neural Engineering”, analisou a tarefa de

reconhecimento de expressões emocionais, a percepção, atenção e capacidade de resposta dos sujeitos aos rostos emocionais, em pacientes com TDM. Do ponto de vista comportamental, os pacientes tiveram pior desempenho em todos os ensaios em comparação com os controles. A acurácia no grupo TDM foi significativamente menor do que no grupo controle, enquanto o tempo de resposta dos pacientes TDM foi estatisticamente maior. O estudo foi realizado em um Hospital Universitário na China, contendo 27 indivíduos destros, possuintes do transtorno depressivo maior e 24 pessoas do grupo de controle. Foram apresentados aos pacientes as expressões faciais com emoções variadas (felicidade, neutralidade, tristeza). A máquina fNIRS possibilitou a mensuração por meio do monitoramento das mudanças hemodinâmicas no córtex pré-frontal em tempo real. Em conclusão, o estudo revelou as mudanças hemodinâmicas significativas sobre o córtex pré-frontal esquerdo e entre os córtices pré-frontais bilaterais durante o reconhecimento facial emocional obtido a partir de um sistema de neuroimagem portátil usando espectroscopia de infravermelho próximo para os pacientes com TDM em comparação com os indivíduos com o grupo de controle. O estudo demonstrou a viabilidade do uso de fNIRS para o diagnóstico objetivo de TDM na clínica e também apóia a justificativa para o uso de estimulação magnética transcraniana sobre o córtex pré-frontal dorsolateral esquerdo em pacientes.

O artigo “Pre frontal Cortex response to drugues, craving, and current depressive symptoms are associated with treatment out comes in methadone-maintained patients” escrito pelos autores Huhn, Andrew S; Sweeney, Mary M; Brooner, Robert K; Kidorf, Michael S; Tompkins, D Andrew; Ayaz, Hasan; Dunn, Kelly E. na revista “Neuropsychopharmacology” em 2019, foi realizado com indivíduos em tratamento contra o transtorno do uso de opioides por meio do fármaco Metadona. A pesquisa teve início com a aplicação do fármaco metadona (que possui efeitos colaterais semelhantes aos da heroína) em 30 participantes – os indivíduos mantidos com metadona foram denominados de MMPs. Após a dosagem do remédio, os componentes tiveram de responder a uma série de questionários, dentre eles, alguns relacionados a sintomas depressivos. Os testes com a máquina fNIRS começaram aproximadamente duas horas depois da aplicação da medicação. A sessão fNIRS incluiu medições de atividade neural no córtex pré-frontal em resposta à droga, recompensa natural e dicas neutras, bem como avaliações autorrelatadas de desejo por drogas antes e depois a exposição à sugestão. É de suma importância salientar que os participantes deveriam ter 18 anos ou mais, além disso, algumas limitações foram-lhes aplicadas: era necessário que eles estivessem inscritos no tratamento de manutenção com metadona para OUD, fossem destros, passassem em um teste de intoxicação, na avaliação comportamental, verbal e pupilar realizada

por uma enfermeira e que estivessem dispostos a seguir o protocolo de estudo. Após a pesquisa, para acompanhar se algum participante fez uso de drogas ilícitas ou opioides, foram realizados testes de urina semanais durante 90 dias após o estudo experimental. O resultado primário do estudo foi o uso continuado de opioides dentro do período de 90 dias. Já o resultado secundário foi o uso continuado de qualquer substância ilícita, sendo as principais: cocaína, maconha, anfetaminas e outras. Tal resultado exhibe que apesar da metadona ser um tratamento eficaz para o transtorno do uso de opioides, muitos pacientes mantidos com o fármaco continuam a lutar contra a recaída crônica.

O seguinte artigo, nomeado “Effects of musictherapy on major depressive disorder: A study of prefrontal hemodynamic function using fNIRS” publicado na revista “Psychiatry Res” em 2019, pelos autores Feng, Kun; Shen, Chen-Yu; Ma, Xiang-Yun; Chen, Gui-Fang; Zhang, Ming-Lu; Xu, Bo; Liu, Xiao-Min; Sun, Jing-Jing; Zhang, Xiao-Qian; Liu, Po-Zi; Ju, Ya, se propôs em estudar a musicoterapia como uma intervenção não invasiva e sem efeitos colaterais em pacientes com TDM. O estudo foi feito com 15 pacientes com TDM e 15 controles saudáveis, no qual todos foram tratados por 10 dias com esse tipo de terapia. Todos os pacientes foram pareados de acordo com termos de idade, sexo, nível de educação e dominância na mão direita. Os pacientes foram submetidos a exames neuropsicológicos e medidas NIRS antes e depois de uma sessão de 60 minutos com musicoterapia. O tratamento foi dividido em etapas, no qual a primeira etapa a música foi sincronizada com o estado emocional do paciente, na segunda e terceira o ritmo foi diminuindo, na quarta o corpo do paciente entrou em um relaxamento profundo, no quinto as linhas melódicas aumentaram gradualmente para cima, no sexto as notas musicais foram aumentando e sendo sincronizadas de acordo com o corpo e a emoção do paciente, e na sétima as emoções positivas foram estimuladas. As respostas hemodinâmicas no córtex pré-frontal (PFC) foram medidas usando um sistema de espectroscopia de infravermelho próximo de 45 canais, com uma frequência de amostragem de 5 Hz. O resultado mostrou que os valores médios de oxi-Hb ativos dos canais 21, 23, 19 e 41 foram significativamente maiores nos dois grupos que foram submetidos a musicoterapia. Esses resultados mostram que a musicoterapia é eficaz tanto nos pacientes com TDM, quanto naqueles que são saudáveis. Além disso, essa terapia pode alterar a hemodinâmica do DLPFC, VMPFC e OFC esquerdos. Por fim, os valores de oxi-Hb ativa do canal 23 e canal 41 aumentaram de forma significativa nos pacientes TDM pós terapia.

O estudo seguinte analisado é de 2019, intitulado “Prefrontal modulation during chewing performance in occlusal dysesthesia patients: a functional near-infrared spectroscopy study”, publicado pela revista “Clin Oral Investig”, pelos autores Narita, Noriyuki; Kamiya,

Kazunobu; Makiyama, Yasuhide; Iwaki, Sunao; Komiyama, Osamu; Ishii, Tomohiro; Wake, Hiroyuki. O mesmo, busca investigar a relação entre a atividade física (mastigação) a demanda cognitiva pré-frontal e os estados psiquiátricos em pacientes com disestesia oclusal (DO), sendo que para isso foi usada a técnica fNIRS. Considerando que o desconforto oclusal persistente é uma queixa comum entre pacientes com disestesia oclusal (DO) que, na presença de transtornos do Eixo 2, tais como depressão, esquizofrenia, pânico ou transtornos somatoformes, percebe-se que existem numerosas associações neuropsicológicas, ou seja, há presença de evidências neuropsicológicas para somatização e transtornos somatoformes mostraram associações corticais com o córtex pré-frontal medial superior, região temporal e região parietal. O estudo contou com uma população de 15 pacientes com DO com idade entre 16 e 49 anos, que se queixavam persistentemente de sensação desconfortável de mordida por mais de 1 ano, sendo que nenhum deles apresentava discrepâncias oclusais dentárias, como prematuridade cêntrica ou interferência não funcional. Além do grupo OD, também contaram com outros 15 indivíduos para compor o grupo controle saudável. Dos 15 pacientes do grupo OD, 9 apresentam distúrbios psiquiátricos e haviam recebido medicamentos antidepressivos e/ou ansiolíticos. Inicialmente, todos os indivíduos de ambos os grupos foram avaliados quanto ao estado psicológico usando o Symptom Checklist-90-R (SCL-90-R). E além dessa avaliação suas atividades corticais pré-frontais foram registradas simultaneamente durante a mastigação, a fim de avaliar melhor se as atividades pré-frontais durante a mastigação estavam associadas aos escores da subescala de somatização obtidos com o SCL-90-R. Posteriormente os pacientes preencheram um SCL-90-R modificado, que se trata de um inventário autorrelatado breve e multidimensional desenvolvido para ajudar os médicos a rastrear uma ampla gama de problemas psicológicos e sintomas relacionados a psicopatologias. Desse modo, os resultados do SCL-90-R fornecem uma escala de depressão e uma escala que mede a gravidade dos sintomas físicos inespecíficos (subescala de somatização), que pode ser usada como parte da avaliação do Eixo II. Em seguida foi realizada uma sessão de mastigação típica consistiu em 5 tentativas com goma de mascar, sendo que em cada sessão foi realizada a mastigação bilateral com acompanhamento da fNIRS. Nessas sessões os indivíduos foram orientados a ficarem em silêncio até receberem uma dica verbal durante o período que foi denominado de pré-mastigação. Após o início da dica verbal, eles foram orientados a mascar a goma por 10 segundos (período que foi denominado de mastigação) até a próxima dica verbal instruindo-os a parar de mascar. Além disso, as medidas de fNIRS também foram realizadas em todos os pacientes durante a sessão de repouso, durante a qual não houve execução da tarefa, a fim de evitar a influência da sequência da sessão nos resultados. E, simultaneamente, as atividades dos

músculos mastigatórios foram registradas usando eletrodos de EMG de superfície. Assim, concluiu-se que o sintoma de OD é uma comorbidade em pacientes com transtornos psiquiátricos, e os exames e investigação desses pacientes com OD revelou uma relação significativa entre a desativação pré-frontal durante a mastigação e a gravidade da somatização, mas não com o estado oclusal e as atividades de mastigação. Não foi observada nenhuma diferença significativa nos estados psiquiátricos, músculos mastigatórios, movimento da mandíbula e atividades corticais pré-frontais durante a mastigação e condição oclusal em pacientes com OD, sejam eles com ou sem história de distúrbios psiquiátricos. Portanto, foi concluído que a sensação periodontal em pacientes com OD persistente pode não ser gerada normalmente em relação ao funcionamento cognitivo e metacognitivo somatossensorial de ordem superior, o que pode estar associado a estados psiquiátricos em pacientes com OD.

A seguinte pesquisa “Application of functional near-infrared spectroscopy to explore the neural mechanism of transcranial direct current stimulation for post-stroke depression”, foi publicada na revista “Neurol Res” em 2019 pelos autores Li, Hongyu; Zhu, Ning; Klomprens, Eric A; Xu, Shu; Wang, Man; Wang, Qiang; Wang, Jing; Song, Luping. O estudo se propôs a descobrir e investigar os mecanismos neurais da Estimulação Transcraniana por Corrente Contínua (ETCC) no tratamento de pacientes com depressão pós-AVC usando fNIRS. A metodologia foi composta por 26 pacientes com depressão pós-AVC, divididos aleatoriamente em um grupo experimental que recebeu Estimulação Transcraniana por Corrente Contínua (ETCC) e um grupo de controle que recebeu estimulação simulada. O ânodo e o cátodo foram colocados no córtex pré-frontal dorsolateral (PFC) esquerdo e direito. Os pacientes foram submetidos a fNIRS antes e depois do tratamento, combinado com uma tarefa de julgamento sexual de rosto emocional e uma tarefa de memória de trabalho (N – back) para avaliar os tempos de reação e as mudanças relativas da concentração de oxihemoglobina (Oxy-Hb) no córtex pré-frontal. As regiões cerebrais analisadas foram: sistema límbico e o córtex pré-frontal anterior, especialmente o córtex cingulado anterior. Os tempos de reação para rostos que mostram emoções positivas diminuíram após o tratamento no grupo experimental. Para rostos que mostram emoções negativas, as mudanças relativas na concentração de Oxy-Hb no córtex pré-frontal foram maiores após o tratamento. A ETCC pode melhorar o processamento de emoções negativas e a memória de trabalho em pacientes com depressão pós-AVC, aumentando o metabolismo aeróbio no córtex pré-frontal, melhorando assim os sintomas depressivos.

O artigo “Frontal hemodynamic responses in depression and the effect of electroconvulsivetherapy”, publicado na revista “J Psychopharmacol” em 2019, pelos autores Downey, Darragh; Brigadoi, Sabrina; Trevithick, Liam; Elliott, Rebecca; Elwell, Clare;

McAllister-Williams, R Hamish; Anderson, Ian M, teve como objetivo investigar os efeitos da depressão e da ECT (eletroconvulsoterapia) nas respostas hemodinâmicas frontais medidas usando fNIRS e sua relação com a gravidade da depressão e os efeitos colaterais cognitivos da ECT. Foram medidas as respostas hemodinâmicas frontais a uma tarefa de fluência verbal de categoria e uma tarefa N-back de memória de trabalho usando espectroscopia de infravermelho próximo funcional portátil (fNIRS) em 51 controles saudáveis e 18 pacientes gravemente deprimidos, todos maiores de 18 anos, 12 dos quais foram retestados após o quarto tratamento de um curso de terapia eletroconvulsiva. O humor foi avaliado usando a Escala de Avaliação de Depressão de Montgomery Åsberg e a função cognitiva usando a categoria Fluência Verbal do Teste de Associação de Palavras Oral Controlado e Span de Dígitos para trás. Como resultados do estudo, os autores descreveram que em comparação com controles saudáveis, os pacientes deprimidos apresentaram respostas de oxihemoglobina frontal bilateralmente inferiores às tarefas cognitivas, embora isso só tenha sido significativo para a tarefa N-Back, onde o desempenho se correlacionou inversamente com a gravidade da depressão nos pacientes. Depois de quatro tratamentos de terapia eletroconvulsiva, as respostas da oxihemoglobina foram ainda mais reduzidas durante a tarefa de Fluência Verbal, mas as mudanças não se correlacionaram com o humor ou alterações cognitivas. Os resultados confirmam respostas prejudicadas de oxihemoglobina fNIRS frontal a tarefas cognitivas na depressão, e mostraram pela primeira vez que estas são ainda mais reduzidas durante um curso de terapia eletroconvulsiva.

O oitavo artigo analisado por essa revisão é intitulado “The role of the right prefrontal cortex in recognition of facial emotional expressions in depressed individuals: fNIRS study” , artigo publicado na revista “ J AffectDisord ”, no dia 4 de agosto de 2019, pelos autores Manelis, Anna; Huppert, Theodore J; Rodgers, Erin; Swartz, Holly A; Phillips, Mary L, propõem uma pesquisa por meio de dois experimentos. No experimento 1, o chamado estudo comportamental utilizou 53 participantes (33 no grupo teste - indivíduos com depressão ou transtorno bipolar - e 20 no grupo controle - indivíduos saudáveis) e avaliou-se a intensidade de emoção com a amostra de rostos felizes, neutros e com medo obtidos a partir do banco de dados Karolinska Directed Emotional Faces (KDEF). Foi informado aos participantes que não haveria resposta certa ou errada, o que tornou a avaliação mais sensível, já que evitou que alguns indivíduos seguissem determinado senso comum para se encaixar no que poderia estar certo de acordo com o pensamento da maioria. O método consistiu em averiguar a intensidade da expressão emocional de cada rosto em uma escala de 1-9, sendo que a pontuação 5 representava um rosto neutro, 6-9, feliz (6 para rostos ligeiramente felizes e 9 para muito felizes), 1-4, com

medo (4 para rostos ligeiramente medrosos e 1 para muito medrosos). Já no experimento 2, o chamado estudo fNIRS, houve 35 participantes (19 no grupo teste e 16 no controle), vale salientar que aqui um indivíduo deprimido interpretou mal as instruções experimentais e foi excluído do conjunto de dados, restando um total de 34 participantes. Aqui foi utilizado o mesmo método de avaliação de imagens, porém com intervalos maiores entre cada imagem e com o uso de fNIRS com o programa E-prime. Como conclusão do estudo constatou-se que o reconhecimento de expressões faciais neutras é prejudicado em indivíduos deprimidos. Maior comprometimento corresponde à ativação do PFC inferior direito durante o processamento facial neutro. O reconhecimento de expressões faciais felizes é comparável para indivíduos deprimidos e HC, mas os primeiros têm ativação PFC direita significativamente inferior. Tomados em conjunto, esses resultados sugerem que a capacidade dos indivíduos deprimidos de discriminar sinais neutros e emocionais no ambiente pode ser afetada pelo funcionamento aberrante do CPF correto.

O estudo “Prefrontal Asymmetry during Cognitive Tasks and its Relationship with Suicide Ideation in Major Depressive Disorder: An fNIRS Study”, de autoria de Baik, Seung Yeon; Kim, Jeong-Youn; Choi, Jongkwan; Baek, Ji Yeong; Park, Yeonsoo; Kim, Yourim; Jung, Minjee; Lee, Seung-Hwan, foi publicado em 2019 na revista “Diagnostics”. Um total de 125 participantes (53 pacientes com TDM e 72 HCs) com idades entre 19 e 65 anos foram incluídos neste estudo. O TDM foi diagnosticado de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição, por um psiquiatra certificado. Pacientes com TDM e HCs foram pareados com relação à idade e sexo. A amostra final foi composta por 106 participantes, sendo 42 pacientes com TDM e 64 HC. A gravidade da depressão foi avaliada usando a versão coreana do inventário de depressão de Beck-II (BDI-II). A gravidade da ansiedade foi medida usando a versão coreana do inventário de ansiedade-traço-estado. A ideação suicida foi avaliada usando o item suicídio (item 3) da escala de avaliação de depressão de Hamilton (HAM-D). As mudanças de Hb foram medidas durante três tarefas cognitivas diferentes: VFT, tarefa Stroop e tarefa de duas costas. Essas tarefas foram escolhidas porque medem o funcionamento executivo, que é um tipo de déficit cognitivo associado principalmente à depressão e assimetria frontal.

Cada tarefa foi composta por três blocos com um período de descanso de 30 s entre os blocos (Figura 1). As tarefas foram projetadas usando E-prime 2.0. O VFT (Tarefa de Fluência Verbal) envolve a geração de tantas palavras que começam com um fonema especificado quanto possível dentro de um determinado período de tempo. Uma versão coreana da tarefa Stroop com palavra colorida foi administrada para medir a atenção seletiva. Os participantes

tiveram que decidir qual das duas cores na parte inferior correspondia à cor da tinta da palavra exibida na linha superior, o mais rápido e precisamente possível. Uma tarefa de duas costas (Tarefa Two-Back) com estímulos numéricos foi usada para avaliar a memória de trabalho.

O fNIRS mediu as mudanças relativas em oxi-Hb e desoxi-Hb. Os resultados do teste múltiplo, são calculados individualmente por blocos e a média geral foi aplicada para extrair o resultado de mapeamento representativo de cada grupo. O índice médio de assimetria para oxi-Hb foi significativamente menor em pacientes com TDM em comparação com o grupo de controle. Em outras palavras, as alterações médias na concentração de oxi-Hb foram relativamente mais baixas no hemisfério esquerdo em comparação com o hemisfério direito em pacientes com TDM, enquanto o padrão oposto foi encontrado no grupo de controle.

O próximo estudo, intitulado “Cortical hemodynamic response measured by functional near infrared spectroscopy during a verbal fluency task in patients with major depression and borderline personality disorder”, publicado pelos autores Husain, Syeda F.; Tang, Tong-Boon; Yu, Rongjun; Tam, Wilson W.; Tran, Bach; Quek, Travis T.; Hwang, Shi-Hui; Chang, Cheryl W.; Ho, Cyrus S.; Ho, Roger C, na revista “EBioMedicine”, em novembro de 2019, se propõe a comparar as respostas hemodinâmicas de pacientes com Transtorno Personalidade Limítrofe (TPL) com indivíduos saudáveis (grupo de controle) e com pacientes com Transtorno Depressivo Maior (TDM). Semelhante aos pacientes com TDM, aqueles com TPL apresentam redução acentuada na resposta hemodinâmica em todo o córtex frontal, temporal e parietal, embora em menor grau. Além disso, os pacientes com TDM tiveram significativamente menor resposta hemodinâmica no giro frontal direito comparado com os pacientes com TPL. Consta-se que 85% dos pacientes com Transtorno de Personalidade Limítrofe (TPL), atendem os critérios para Transtorno Depressivo Maior (TDM), e apresentam maior remissão de sintomas, comparados à pacientes com apenas TDM isolado. A metodologia baseou-se em trinta e um pacientes com TPL, trinta e um pacientes com TDM e trinta e uma pessoas saudáveis, que tinham entre 21 e 65 anos de idade foram incluídos neste estudo. Todos os participantes eram mulheres porque esses distúrbios são predominantes do sexo feminino. Nos 3 grupos, os indivíduos foram pareados por idade, etnia e anos de educação. Antes da gravação da medição fNIRS de 52 canais, os participantes assistiram a um vídeo de demonstração, no qual foram solicitados a permanecer sentados, evitar movimentos excessivos do corpo ou da cabeça e focar em uma cruz exibida durante a Tarefa Verbal de Fluência (VFT). Essa atividade consistia em um período de pré-tarefa de 30s, um período de tarefa de 60s e um período de pós-tarefa de 70s. Durante os períodos pré e pós-tarefa, os participantes foram convidados a dizer “A, B, C, D, E” em voz alta e repetidamente. Durante o período da tarefa, eles foram instruídos a gerar o

máximo de palavras possível, começando com A, F e S por 20s por letra. O número total de palavras únicas, enunciadas dentro do período da tarefa, foi registrado como o desempenho da tarefa. Antes do teste real, os participantes foram solicitados a praticar o VFT por um período mais curto, e com as letras “H, B e P”. Isso garantiu que todos os participantes entendessem a tarefa e respondessem às dicas corretamente durante o teste real. As tecnologias biológicas que podem sondar as alterações neurofisiológicas no TPL, incluindo fNIRS, melhoraram o entendimento de sua etiologia e validar os critérios diagnósticos do TPL. Em conclusão, os resultados deste estudo fornecem evidências preliminares para pesquisas futuras sobre biomarcadores de neuroimagem funcionais para TPL. Os sinais de fNIRS entre pacientes com TPL se desviam tanto de indivíduos saudáveis quanto de pacientes apenas com depressão maior. Uma vez que os sinais de fNIRS são uma medida direta e objetiva da fisiologia cortical, essas observações fornecem suporte adicional para uma base neurobiológica do TPL.

O estudo publicado na revista “IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering” intitulado “Classifying Major Depressive Disorder Using fNIRS During Motor Rehabilitation”, escrito por Zhu, Yibo; Jayagopal, Jagadish K.; Mehta, Ranjana K.; Erraguntla, Madhav; Nuamah, Joseph; McDonald, Anthony D.; Taylor, Heather; Chang, Shuo-Hsiu, em 2020, desenvolveu uma técnica de avaliação preditiva da depressão usando espectroscopia funcional do infravermelho próximo (fNIRS) que pode ser rapidamente integrada ou realizada simultaneamente com as tarefas de reabilitação física existentes. Por meio de uma sonda de cabeça fNIRS vestível, monitorando regiões cerebrais específicas e limitando a extração a poucos recursos, pode permitir uma configuração rápida e uma avaliação rápida da depressão em pacientes. A pesquisa foi composta por 31 voluntários sendo 14 adultos com diagnóstico clínico de TDM e 17 adultos saudáveis de 20 a 80 anos de idade. Os pacientes foram instruídos a sentar-se eretos com a parte superior do braço, descansando em um suporte de braço ao lado e cotovelo flexionado a 90 graus para realizarem uma série de exercícios de reabilitação motora. As respostas oxi-hemodinâmicas cerebrais foram registradas usando um dispositivo fNIRS de onda contínua de 16 canais, enquanto os voluntários realizavam os testes de reabilitação de preensão e liberação em quatro blocos de 16 minutos. Comparou-se a diferença existente na resposta hemodinâmica em uma amostra saudável (grupo controle) e um participante com TDM, comparando as cinco principais características importantes, a saber: variância, curtose, largura à meia altura e valor médio do sinal de oxi-hemoglobina. Com exceção da média do sinal de oxi-hemoglobina que se aproximou em ambos os casos, as demais características apresentaram diferenças significativas entre o grupo controle e os indivíduos com o Transtorno Depressivo Maior.

O décimo segundo artigo avaliado, intitulado “Infant brain responses to live face-to-face interaction with their mothers: Combining functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) with a modified still-face paradigm”, foi escrito pelos autores Behrendt, Hannah F; Konrad, Kerstin; Perdue, Katherine L; Firk, Christine e publicado na revista “Infant Behavior and Development”, já no mês de fevereiro de 2020. O estudo utilizou-se da técnica de imagem não invasiva (fNIRS) que entre outras funções, permite lançar luzes sobre os correlatos neurais do desenvolvimento sócio emocional do bebê observando os efeitos da interação mãe-bebê, esse estudo permitiu relatar que o cuidador principal, normalmente a mãe, se torna co-regulador da resposta fisiológica e comportamental do bebê ao estresse. O artigo tem como objetivo principal observar a interação mãe-bebê ao vivo e explorar as respostas neurais durante a didática na vida real, com isso, foi proposta uma interação mãe-bebê x estranho-bebê cara a cara com variações de estímulos estressantes, quietos e não estressantes, “bloco de interação cara feliz”, combinados com imagens fNIRS infantis. O estudo das respostas hemodinâmicas do cérebro foi realizado em 6 bebês do sexo feminino, em desenvolvimento típico usando o sistema de onda contínua Hitachi ETG-4000. Bebês com dados utilizáveis mostraram reações de ativações negativas, indicadas por uma diminuição na hemoglobina oxigenada, sobre o giro frontal médio em resposta à interação do rosto feliz (reunião) com suas mães, se comparados com uma estranha; sugerindo desativação de regiões cerebrais associadas à regulação de afeto. Foi explorado também as correlações entre as respostas do cérebro do bebê à interação materna e as características do bebê (temperamento), levando em conta fatores experienciais / ambientais (sintomas de depressão relatados pelas mães). O fNIRS é especificamente ideal para o estudo do desenvolvimento socioemocional do bebê no contexto da interação pai-filho, pois é menos suscetível a interferências externas se comparado a outras ferramentas de imagem. O fNIRS permite medir o cérebro infantil enquanto reage à interação social na vida real. A metodologia do equipamento é promissora, apesar disso, os estudos com bebês e crianças pequenas ainda são escassos. A capacidade do bebê de regular os próprios estados fisiológicos e emocionais no início da vida é limitada, porém mães sensíveis que tentam dar suporte ao seu filho por meio da correção emocional, faz com que seus filhos aprendam a se autorregular ao longo do tempo. Apesar disso, o estudo detectou que um distúrbio na correção emocional dentro da díade, pode impactar negativamente o desenvolvimento sócio emocional nos primeiros meses de vida do bebê e o funcionamento adaptativo na infância e adolescência. Um fator de risco que pode afetar negativamente a interação mãe-filho é a depressão materna, por exemplo, pois a correção emocional dentro da díade observada durante o paradigma da cara imóvel, especificamente o episódio de reencontro, é mostrado para representar de forma confiável a

interação diádica cotidiana e correção emocional das necessidades fisiológicas e expressões emocionais do bebê. Para realização do estudo foram selecionados pelo Hospital Universitário RWTH Aachen, Alemanha, participantes sobre interação mãe-bebê, os bebês matriculados com desenvolvimentos saudáveis. As mães foram bem instruídas durante todo procedimento, para que os estímulos a criança fossem realizados de maneira que todo processo ocorresse de maneira segura e bem sucedida. Tanto as mães participantes como as “estranhas” mantiveram expressões padrões em todas as fases dos estudos, a elas foram solicitadas expressões com “rosto feliz”, “sério”, “isento de expressão”, entre outros. Através desse estudo foi possível verificar que bebês com níveis mais baixos de emergência temperamental e extroversão mostraram desativações mais pronunciadas de MFG esquerda durante bloqueios de interação de face feliz (reunião) com suas mães. Por outro lado, foi descoberto que mães de primeira viagem apresentaram menos sintomas de depressão no período pós-parto. Descobertas como essa, mostra que a aplicação ao vivo de fNIRS em estudos de bebês é um desenvolvimento promissor que permite estudar o cérebro em desenvolvimento em um contexto mais natural.

O artigo “The influence of maternal anxiety and depression symptoms on fNIRS brain responses to emotional faces in 5- and 7-month-old infants”, foiescritopeloautores Juliana A. Porto , Johanna Bick Katherine L. Perduea , John E. Richardse , Magda L. Nunes, Charles A. Nelson e publicado no dia 27 de março de 2020 na revista “ Infant Behavior and Development”. A partir de um estudo para relacionar faces emocionais, medidas com potência alfa no eletroencefalograma (EEG), considerou-se um marcador neural promissor de maior vulnerabilidade à psicopatologia e transtornos emocionais. Para isso o fNIRS foi utilizado como uma ferramenta para investigar as respostas de assimetria frontal dos bebês (hipotetizando maior ativação do córtex frontal direito versus esquerdo) para rostos emocionais influenciados por sintomas de ansiedade e depressão durante o período pós-natal. Também foram exploradas as diferenças de ativação nas regiões fronto-temporais associadas ao processamento da emoção facial. Noventa e um bebês de 5 e 7 meses de desenvolvimento típico viram fotos de mulheres retratando expressões de felicidade, medo e raiva. Todos os participantes eram bebês com desenvolvimento típico nascidos a termo, sem história conhecida de complicações pré ou perinatais, visão problemas ou atraso de desenvolvimento. Os grupos de 5 e 7 meses de idade eram comparáveis em termos de todos os aspectos socioeconômicos e demográficos características analisadas: idade materna, escolaridade materna, estado civil, propriedade da casa, renda familiar total nos últimos 12 meses, sexo infantil, raça infantil e tipo de parto. As diferenças entre os grupos foram exploradas por meio de testes de amostras independentes e testes de qui-quadrado. No presente estudo, foram aplicados o parêlo fNIRS multicanal como

uma ferramenta para investigar associações entre depressão e ansiedade materna, sintomas e respostas neurais de bebês de 5 e 7 meses a expressões faciais positivas e negativas. Construindo o trabalho anterior de EEG, foi esperado que o maior afeto negativo materno estivesse associado à assimetria frontal dos bebês às faces emocionais. Os autores hipotetizaram que um maior afeto negativo materno estaria associado a uma maior ativação frontal direita versus esquerda, especificamente nas regiões corticais anteriores, e mais fortemente quando os bebês visualizassem faces emocionais negativas. No entanto, esta hipótese não foi suportada. Também se esperava que o afeto negativo materno estivesse associado a níveis de ativação em outras regiões corticais de interesse. Os resultados indicaram que o maior afeto negativo materno e, especificamente, a depressão materna, foram associados a uma maior ativação dos bebês no giro frontal inferior esquerdo. Além disso, maior afeto negativo materno, e especificamente depressão, foi associada a maior ativação no giro temporal superior direito, especificamente para raiva, mas não com medo ou triste faces, embora o tamanho do efeito foi pequeno e não sobreviveu à correção.

O décimo quarto estudo, intitulado “Functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) as a tool to assist the diagnosis of major psychiatric disorders in a Chinese population” realizado pelos autores Wei, YanYan; Chen, Qi; Curtin, Adrian; Tu, Li; Tang, Xiaochen; Tang, YingYing; Xu, LiHua; Qian, ZhenYing; Zhou, Jie; Zhu, ChaoZhe e publicado na revista “European archives of psychiatry and clinical neuroscience” no dia 11 de abril de 2020, baseia-se no fato de que a estrutura do cérebro se desenvolve e muda ao longo da vida, no qual o pico de crescimento ocorre durante o final da adolescência e início da idade adulta, mostra que este é o período qual a psicose geralmente é iniciada. A convergência do pico de crescimento do desenvolvimento com o início dos sintomas sugere que a neuroimagem pode servir como um potencial biomarcador para uso clínico de acordo com o autor. Alguns estudos de ressonância magnética sugeriram que a esquizofrenia pode ser caracterizada por anormalidades estruturais significativas no volume cerebral e espessura cortical, bem como anormalidades funcionais na ativação cerebral e padrões de conectividade funcional. A espectroscopia de infravermelho próximo funcional (fNIRS) é uma tecnologia de neuroimagem ótica conveniente e não invasiva que usa as mudanças na luz infravermelha medida para fazer inferências sobre a concentração de mudanças na concentração de hemoglobina cortical. No atual estudo foram recrutados 316 indivíduos com diagnóstico de três transtornos psiquiátricos, juntamente com 101 controles saudáveis para realizar uma versão chinesa do VFT. O sistema fNIRS de canal foi utilizado para examinar os sinais hemodinâmicos nas áreas corticais temporais e pré-frontais bilaterais durante a execução de uma tarefa objetivo principal do estudo foi validar e estender relatórios

anteriores, testando se o desempenho de VFT medido por fNIRS pode diferenciar de forma confiável transtornos psiquiátricos em pacientes em uma população chinesa. No estudo, foi aplicado uma versão chinesa do VFT para desenvolver um biomarcador baseado em fNIRS para auxiliar na detecção e diagnóstico diferencial de indivíduos com transtornos psiquiátricos de humor importantes. A conclusão, à luz dos resultados, indicou que o fNIRS pode ser usado como um candidato a biomarcador durante o diagnóstico diferencial de indivíduos com transtornos de humor ou psicose e oferece um passo para a individualização do tratamento.

O décimo quinto artigo, intitulado “Validating a functional near-infrared spectroscopy diagnostic paradigm for Major Depressive Disorder”, escrito pelos autores Husain, Syeda Fabeha; Yu, Rongjun; Tang, Tong-Boon; Tam, Wilson W; Tran, Bach; Quek, Travis T; Hwang, Shi-Hui; Chang, Cheryl W; Ho, Cyrus S; Ho, Roger C e publicado pela revista “ScientificReports” no dia 16 de junho de 2020, utilizou a máquina fNIRS (functional near-infrared spectroscopy) para medir o fluxo hemodinâmico em tempo real (oxihemoglobina), enquanto os participantes compostos por um grupo controle e pacientes com transtorno depressivo maior, realizavam um teste de fluência em Inglês. As mudanças hemodinâmicas foram verificadas especificamente nas regiões cerebrais: frontal e temporal. Os estudos realizados com a Fnirs, indicaram uma redução da oxi-hemoglobina na área cortical fronto temporal durante o teste verbal de fluência em pacientes com transtorno depressivo maior em comparação com o grupo de controle, saudável. Ademais, por meio de uma perspectiva Neuropsicológica, a redução frontotemporal hemodinâmica diz respeito ao estímulo cognitivo estar associado com os sintomas cognitivos do transtorno depressivo maior. Além disso, o mecanismo biológico envolvido na disfunção hemodinâmica ainda não é clarificado, mas estudos utilizando animais como modelos, sugerem que as células neurais são as principais responsáveis por manter as respostas hemodinâmicas em pacientes com transtorno depressivo maior.

O artigo intitulado “Modulation of the prefrontal blood oxygenation response to intermittent theta-burst stimulation in depression: A sham-controlled study with functional near-infrared spectroscopy” é o nome do artigo escrito por Struckmann, Wiebke; Persson, Jonas; Weigl, Wojciech; Gingnell, Malin; Bodén, Robert que foi publicado no dia 8 de julho de 2020 pela revista “World J Biol Psychiatry”. Um estudo randomizado duplo-cego foi conduzido por 10 a 15 dias com pacientes com depressão resistentes ao tratamento, onde eles receberam iTBS (Iowa Test of Basic Skills), Teste de Iowa de competências básicas, tendo as funções neurais estimuladas sobre o córtex pré-frontal dorsomedial duas vezes ao dia. A espectroscopia de infravermelho próximo funcional (fNIRS) foi medida durante cada trem de

iTBS, e a oxi-Hb em estado de repouso foi comparada antes e depois de cada sessão de iTBS no primeiro, quinto e último dia de tratamento. Primeiro, os quarenta pacientes foram divididos randomicamente entre o grupo de tratamento ativo e o de simulado com iTBS. Depois a equipe de operação do estimulador magnético recebeu o código de randomização de cada paciente, preparado por uma organização de pesquisa clínica independente preparou um, desconhecendo os arranjos grupais. A Escala de Avaliação de Depressão de Montgomery-Åsberg (MADRS-S) foi usada para avaliar os sintomas depressivos auto avaliados no dia anterior ao início do tratamento e quatro semanas depois, assim como a avaliação dos pensamentos suicidas foi realizada todos os dias do tratamento, em uma escala de 1 (sem pensamentos suicidas) a 4 (pensamentos suicidas graves). As regiões do cérebro mais associadas foram: córtex pré-frontal dorsomedial, córtex pré-frontal dorsolateral direito, córtex pré-frontal dorsomedial, córtex cingulado anterior. Conclui-se que esse é o primeiro estudo que descreve com auxílio do fNIRS como a atividade cerebral pré-frontal é modulada ao longo do tratamento dorsomedial com iTBS. E dentre seus achados estão: a EMTr de baixa e alta frequência altera a atividade vasomotora cerebral; as diferenças de oxi-Hb entre o grupo ativo e o grupo sham podem indicar mecanismos pré-frontais subjacentes distintos que ocorrem em resposta ao iTBS ativo ou simulado; assim como as alterações de oxigênio pré-frontal relacionadas a eventos, as em repouso também não se correlacionaram com a redução dos sintomas de MADRS-S.

O último estudo analisado por esta revisão foi publicado no periódico “Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry”, no dia 9 de junho de 2020, intitulado “Cortical activity during social acceptance and rejection task in social anxiety disorder: A controlled functional near infrared spectroscopy study”, escrito por YagmurKira , DamlaSayar-Akaslana , EceAgtas-Ertana , Adnan Kusmana , NilayBaskakb , ZeynelBaranc , KerimMunird , Bora Baskak. Comparou-se um grupo de indivíduos índice com Ansiedade e Evitação Social (SAD) com um grupo de controles saudáveis (GC), em medidas de atividade cortical durante experiências padronizadas de interação humana envolvendo aceitação social (AS) e rejeição social (RS), tarefas de aperto de mão simuladas por vídeo e realizadas por atores reais. A espectroscopia de infravermelho próximo funcional de 52 canais (fNIRS) foi usada para medir a atividade cortical. Os indivíduos possuíam de 18 a 65 anos. A atividade mais elevada, em relação às condições sociais em indivíduos com TAS em comparação com os controles pode implicar em sensibilidade biológica a essas experiências sociais, o que pode acarretar o aumento da atividade cortical durante as experiências de interação social, devido a vulnerabilidade ao TAS. A atividade cortical mais alta no SADG pode indicar uma necessidade mais forte de mecanismos de controle inibitórios e uma maior necessidade das funções mentais, que acarreta

o estresse social. Ainda segundo os autores, a atividade mais elevada durante a RS em comparação com a condição de AS nos indivíduos com TAS também pode sugerir processamento distinto de pistas sociais, que envolvem aceitação ou rejeição.

DISCUSSÃO

A técnica denominada fNIRS (Espectrografia Funcional de Infravermelho Próximo) pode não só possibilitar como também favorecer uma configuração e avaliação rápida da depressão em pacientes, uma vez que atua como uma sonda vestível a monitorar regiões cerebrais específicas limitando a extração (ZHU et al., 2019). Essa ferramenta mostra-se segura inclusive para o uso em populações infantis, oferecendo oportunidades únicas para o estudo dos mecanismos neurais subjacentes à interação do cuidador (BEHRENDT et al., 2020), o que possibilitou, por exemplo, a comprovação de que o maior afeto negativo materno e mais especificamente a depressão materna estariam associados a uma maior ativação, no cérebro dos bebês, da região do giro frontal inferior esquerdo e do giro temporal superior direito, específico para a raiva (PORTO et al., 2020).

Focou-se o uso da espectrografia funcional para estudos e avaliações de transtornos psiquiátricos como o TAS (transtorno de ansiedade social) e o TDM (transtorno depressivo maior), seus efeitos tais como a DO (disestesia oclusal), consequências, respostas a estímulos e comparações com um grupo controle composto por indivíduos saudáveis. Portadores de TAS, nos estudos com a fNIRS, podem sofrer maior sensibilidade biológica, dada a possibilidade de aumento da atividade cortical devido ao estresse social por elevada necessidade das funções mentais e dos mecanismos de controle inibitórios durante esses tipos de experiências de interação social (LI et al., 2019). Já aqueles com a condição denominada DO tiveram uma significativa desativação pré-frontal durante a mastigação com a gravidade da somatização SCL90-R (escala de depressão e gravidade dos sintomas físicos inespecíficos), o que levou à hipótese de que a sensação periodontal em indivíduos com esse quadro clínico persistente pode não estar associada ao funcionamento cognitivo e metacognitivo somatossensorial de ordem superior, mas sim aos estados psiquiátricos desses sujeitos (NARITA et al., 2019). Vale ressaltar que o cerne dos ensaios frisa primordialmente o TDM. Resultados de pesquisas sugerem que a assimetria do córtex pré-frontal, medida pela fNIRS, mostra-se como um biomarcador potencial para o diagnóstico de TDM, além de promover a identificação de risco de suicídio nesses pacientes (BAIK, et al, 2019). Métodos de tratamento de demais vertentes do TDM (como a depressão pós-AVC) tiveram sua eficácia testada pela mesma técnica, o que

permitiu comprovar que a ETCC (estimulação transcraniana por corrente contínua) pode melhorar o processamento de emoções negativas, a memória de trabalho e, por conseguinte, os sintomas depressivos ao estimular o metabolismo aeróbio no PFC (córtex pré-frontal); (LI, et al, 2019). A medicação com metadona mostrou-se vinculada à resposta do PFC mediante a estímulos de drogas, desejos e sintomas depressivos atuais (HUHN et al., 2019).

Os chamados TFV (teste de fluência verbal) e dosagem de oxi-HB (oxihemoglobina) foram dois artifícios largamente utilizados nos ensaios junto a fNIRS e nas posteriores análises de resoluções. O TFV sugeriu que a disfunção hemodinâmica em pacientes com TPL (transtorno de personalidade limítrofe) ocorre nos córtex frontal, temporal e parietal, sendo mais grave em portadores de TDM (HUSAIN, et al, 2020). A dosagem de oxi-HB foi feita após a realização de EMT (estimulação magnética transcraniana) de baixa e alta frequência em indivíduos com TDM, o que demonstrou que essa estimulação foi capaz de alterar a atividade vasomotora cerebral (aumento das taxas de oxi-HB) ao promover uma maior oxigenação na região, mas não se correlacionou à redução sintomática segundo a MADRS (Escala de depressão de Montgomery-Åsberg); (STRUCKMANN, et al, 2020). Tratamento alternativos como a musicoterapia favoreceram a elevação dos níveis de oxi-HB tanto nos indivíduos com TDM, quanto nos ditos saudáveis (FENG et al., 2019).

A associação entre TFV e oxi-HB pôde ser constatada em demais amostragens. Houve diminuição da oxi-HB na área cortical fronto temporal durante o TFV em pacientes com TDM, o que, ao viés de uma perspectiva neuropsicológica, correlata a redução frontotemporal hemodinâmica ao fato de o estímulo cognitivo está ligado ao quadro sintomático cognitivo do TDM (HUSAIN, et al, 2020). Se comparados a sujeitos clinicamente normais, aqueles com TDM tiveram a oxi-HB pré-frontal esquerda relativamente reduzida no decurso do VFT (BAIK, et al, 2019). Ademais, as respostas de oxi-HB frontal estavam bilateralmente inferiores às funções cognitivas, o que foi significativo para a tarefa N-Back (memória de trabalho), na qual o desempenho se correlacionou inversamente à gravidade da depressão nos pacientes. Após quatro tratamentos de terapia eletroconvulsiva, as respostas da oxi-HB foram ainda mais reduzidas durante a TFV, entretanto as mudanças não se contentaram ao humor ou a alterações cognitivas. Isso tudo confirmou uma literatura agora extensa ao expor respostas prejudicadas de oxi-HB nas tarefas cognitivas em TDM e mostrou de forma pioneira que estas são ainda mais reduzidas durante um curso de terapia eletroconvulsiva (DOWNEY et al., 2019).

Por fim, outros experimentos com a fNIRS ligada ao TDM em resposta a estímulos externos como a interpretação de expressões neutras e emocionais também apontaram descobertas relevantes. Em indivíduos com depressão, o reconhecimento facial mostra-se

prejudicado e maiores graus desse comprometimento correspondem, por conseguinte, a uma menor ativação do PFC durante o processamento de faces neutras. Destaca-se que esse grupo citado possui o PFC inferior direito com significante menor ativação para reconhecer expressões faciais felizes. Em suma, os resultados observados, permitem sugerir que os indivíduos deprimidos podem ter afetada a capacidade de diferir sinais emocionais e neutros devido ao mau funcionamento do PFC direito. Destaca-se o DLPFC (Córtex pré-frontal dorsolateral) como alvo potencial da neuro modulação para melhorar a capacidade de indivíduos deprimidos quanto à diferenciação de sinais do ambiente, sejam eles neutros ou emocionais. (MANELIS, et al., 2019). A fNIRS também evidenciou alterações hemodinâmicas no PFC esquerdo, ou seja, ficou clara a presença de diferenças significativas tanto na mediana quanto na tendência em indivíduos normais e com TDM, o que aponta para um viés de positividade no controle da atenção com reação mais rápida e de maior precisão para rostos felizes se comparados a rostos com expressões negativas, sugerindo alocação mais rápida da atenção para estímulos emocionais positivos (LIN GAO et al., 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas, a busca por explicações neurobiológicas para a gênese dos transtornos psiquiátricos tem ganhado enorme fomento, dentre os métodos com maior potencial destaca-se o chamado fNIRS, não invasivo e com grande grau de sensibilidade.

Ao analisarmos os estudos encontrados nesta revisão de literatura, foi possível observar a importância do uso da técnica fNIRS na investigação dos quadros depressivos maiores assim como de outros transtornos psiquiátricos. A técnica se mostrou precisa e muito eficaz na identificação das áreas cerebrais envolvidas no diagnóstico do TDM, assim como na avaliação de terapêutica e prognóstico da doença, abrindo discussões para sua utilização no estudo de outros diagnósticos psiquiátricos. Além de precisa e eficaz, a técnica ainda se demonstrou segura e de fácil utilização mesmo em populações infantis, assim como a única capaz de investigar diversos aspectos e funções neurológicas com o paciente em movimento ou realizando atividades mais complexas. Desta forma, a presente revisão acabou por concluir que, baseada nos estudos publicados nos últimos 12 meses, a técnica fNIRS tem despontado como importante ferramenta no diagnóstico e estudos dos mais diversos transtornos psiquiátricos, em especial do transtorno depressivo maior. Sua utilização tem se demonstrado de grande importância para novas interpretações sobre as bases neurológicas da doença, assim como tem possibilitado a investigação da efetividade de alguns tratamentos, prognósticos, assim como a

observação de funções complexas do nosso cérebro em tempo real. Por seu baixo custo, segurança e potencial, os autores desta revisão acreditam que a técnica em breve se tornará referência nos estudos das mais diversas condições psiquiátricas e seus tratamentos, embora estudos ainda precisam ser realizados.

REFERÊNCIAS

ALVIM, J. **Depressão: a doença mais incapacitante de 2020**. G1 - O portal de notícias da Globo, 12 jan 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/blog/psicoblog/post/2020/01/12/depressao-a-doenca-mais-incapacitante-de-2020.ghtml>>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013

BAIK, S.Y. et al. Prefrontal asymmetry during cognitive tasks and its relationship with suicide ideation in major depressive disorder: An fNIRS study. **Diagnosics**, v. 9, n. 4, p. 193, 2019.

BEHRENDT, H.F. et al. Infant brain responses to live face-to-face interaction with their mothers: Combining functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) with a modified still-face paradigm. **Infant Behavior and Development**, v. 58, p. 101410, 2020.

DEL PORTO, J.A.. Conceito e diagnóstico. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 21, supl. 1, p. 06-11, May 1999. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44461999000500003&lng=en&nrm=iso>.

Diretoria de Comunicação da UERJ. **Pesquisa da Uerj indica aumento de casos de depressão entre brasileiros durante a quarentena**. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.uerj.br/noticia/11028/>>.

Depressão afeta mais de 300 milhões de pessoas e é doença que mais incapacita pacientes, diz OMS. Nações Unidas Brasil, 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/depressao-afeta-mais-de-300-milhoes-de-pessoas-e-e-doenca-que-mais-incapacita-pacientes-diz-oms/amp/>>.

DOWNEY, D. et al. Frontal haemodynamic responses in depression and the effect of electroconvulsive therapy. **Journal of Psychopharmacology**, v. 33, n. 8, p. 1003-1014, 2019.

Estudo indica aumento em casos de depressão durante pandemia. CNN Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/05/09/estudo-indica-aumento-em-casos-de-depressao-durante-isolamento-social>>.

FÄRBER, S. S.; SILVA, R. M. C. R. A.; PEREIRA, E. R.; REFRANDE, N. A.; CHÍCHARO, S. C. R. The meaning of life and depression: a reflection of the migration flow and suicide prediction factors. Research, **Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 5, p.

e174952471, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i5.2471. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2471>. Acesso em: 6 oct. 2020.

FENG, K. et al. Effects of music therapy on major depressive disorder: A study of prefrontal hemodynamic functions using fNIRS. **Psychiatry research**, v. 275, p. 86-93, 2019.

GAO, Lin et al. Probing prefrontal cortex hemodynamic alterations during facial emotion recognition for major depression disorder through functional near-infrared spectroscopy. **Journal of neural engineering**, v. 16, n. 2, p. 026026, 2019.

GARRIDO, R. G.; RODRIGUES, R. C. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020.

HUHN, A. S. et al. Prefrontal cortex response to drug cues, craving, and current depressive symptoms are associated with treatment outcomes in methadone-maintained patients. **Neuropsychopharmacology**, v. 44, n. 4, p. 826-833, 2019.

HUSAIN, S. F. et al. Cortical haemodynamic response measured by functional near infrared spectroscopy during a verbal fluency task in patients with major depression and borderline personality disorder. **EBioMedicine**, v. 51, p. 102586, 2020.

HUSAIN, S.F. et al. Validating a functional near-infrared spectroscopy diagnostic paradigm for Major Depressive Disorder. **Scientific reports**, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2020.

IRANI, F. et al. Functional near infrared spectroscopy (fNIRS): an emerging neuroimaging technology with important applications for the study of brain disorders. **The Clinical Neuropsychologist**, v. 21, n. 1, p. 9-37, 2007.

KIR, Y. et al. Cortical activity during social acceptance and rejection task in social anxiety disorder: A controlled functional near infrared spectroscopy study. **Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry**, v. 104, p. 110012, 2020.

LI, H. et al. Application of functional near-infrared spectroscopy to explore the neural mechanism of transcranial direct current stimulation for post-stroke depression. **Neurological Research**, v. 41, n. 8, p. 714-721, 2019.

MA, X.Y. et al. Near-infrared spectroscopy reveals abnormal hemodynamics in the left dorsolateral prefrontal cortex of menopausal depression patients. **Disease markers**, v. 2017, 2017.

MACHADO, N. et al. Transtorno depressivo maior: avaliação da aptidão motora e da atenção. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 175-180, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852009000300006&lng=en&nrm=iso>.

MANELIS, A. et al. The role of the right prefrontal cortex in recognition of facial emotional expressions in depressed individuals: fNIRS study. **Journal of affective disorders**, v. 258, p. 151-158, 2019.

NARITA, N. et al. Prefrontal modulation during chewing performance in occlusal dysesthesia patients: a functional near-infrared spectroscopy study. **Clinical oral investigations**, v. 23, n. 3, p. 1181-1196, 2019.

NISHIZAWA, Y. et al. fNIRS assessment during an emotional stroop task among patients with depression: replication and extension. **Psychiatry Investigation**, v. 16, n. 1, p. 80, 2019.

PAHO - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Folha informativa – Depressão**. Brasília: OPAS/OMS, 2018. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5635:folha-informativa-depressao&Itemid=1095>.

PINTI, P. et al. The present and future use of functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) for cognitive neuroscience. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1464, n. 1, p. 5, 2020.

PORTO, J. A. et al. The influence of maternal anxiety and depression symptoms on fNIRS brain responses to emotional faces in 5-and 7-month-old infants. **Infant Behavior and Development**, v. 59, p. 101447, 2020.

SCHERER, L.C.; KAHLAOUI, K.; ANSALDO, A.I. Espectrografia Funcional de Infravermelho Próximo (fNIRS): a técnica e sua aplicação em estudos da linguagem. **Neuropsicologia Latinoamericana**, Calle, v. 1, n. 1, p. 57-62, jan. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792009000100007&lng=pt&nrm=iso>.

STRUCKMANN, W. et al. Modulation of the prefrontal blood oxygenation response to intermittent theta-burst stimulation in depression: a sham-controlled study with functional near-infrared spectroscopy. **The World Journal of Biological Psychiatry**, p. 1-10, 2020.

TENG, C.T.; HUMES, E.C.; DEMETRIO, F.N. Depressão e comorbidades clínicas. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 149-159, June 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832005000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832005000300007>.

THIENGO, D.L.; CAVALCANTE, M.T.; LOVISI, G.M. Prevalência de transtornos mentais entre crianças e adolescentes e fatores associados: uma revisão sistemática. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 4, p. 360-372, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852014000400360&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000046>.

WEI, Y.Y. et al. Functional near-infrared spectroscopy (fNIRS) as a tool to assist the diagnosis of major psychiatric disorders in a Chinese population. **European archives of psychiatry and clinical neuroscience**, 2020.

ZHU, Y. et al. Classifying Major Depressive Disorder Using fNIRS During Motor Rehabilitation. **IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering**, v. 28, n. 4, p. 961-969, 2020.

FAMÍLIA SAUDÁVEL E PATOLÓGICA: CARACTERÍSTICAS, TIPOS E EXEMPLOS

Maria Emilia Sousa Almeida

INTRODUÇÃO

A família e seus vínculos

Para iniciar o presente estudo acerca da família saudável e patológica, cabe primeiramente examinar a questão do vínculo. Este termo remete à ligação afetiva de cunho relacional, marcada pela repetição dos vínculos determinados em um tempo-espaço anteriores. Em outras palavras, a experiência do sujeito com os primeiros objetos de amor é introjetada em sua mente e reproduzida nas suas relações posteriores.

O vínculo apresenta duas facetas, a saber: o vínculo interno – fruto de uma percepção subjetiva inconsciente construída em suas relações primárias – e o vínculo externo – manifesto pelo sujeito em seu discurso e em seu comportamento, gerado por um vínculo interno. Com relação a isso, Bohoslavsky (1998) descreve três tipos de vínculos na família: dependência – entre pais e filhos; cooperação e mutualidade – modelo entre o casal e entre irmãos e competição e rivalidade – entre o casal e entre irmãos. Fundamentalmente, o vínculo saudável se apresenta nas relações de objeto, nas quais sujeito e objeto são diferenciados entre si, dando espaço para relações de independência e interdependência. Em contrapartida, o vínculo patológico se revela nas alterações do vínculo, que produzem intenso sofrimento mental.

Curran (1983) aponta quinze traços das famílias saudáveis: muita comunicação e capacidade de ouvir os outros; incentivo ao diálogo; apoio mútuo entre os membros; confiança mútua entre eles; senso humor; valoriza-se o trabalho dos outros; responsabilidade compartilhada; ensino de certo e errado, ensino do respeito pelos outros; respeito às tradições da família; respeito à privacidade; equilíbrio nas interações entre os membros; núcleo espiritual compartilhado; usufrui-se de momentos de lazer juntos e busca de ajuda para os problemas da família.

Abordagem psicanalítica da família

Quando se estuda a complexidade das famílias em psicanálise, inúmeros autores são fundamentais, a saber: Kaës (2001a), Eiguer (1997), Faimberg (2001b), dentre outros. Contudo, dentro do escopo desse trabalho, conceitos de outros psicanalistas fazem-se necessários em virtude de sua aplicabilidade aos casos clínicos selecionados pela autora.

No domínio psicanalítico, Zimerman (1999) trabalha com os conceitos de famílias sadias e famílias patológicas, descrevendo seus tipos e suas características.

Ele considera que nas famílias suficientemente sadias há a predominância da harmonia, da atmosfera sadia e do espaço para o crescimento de todos; os pais constituem-se como modelo de identificação para os filhos à medida que apresentam coerência entre o que dizem, fazem e são; os papéis e funções de cada um são claramente delimitados; as diferenças entre as pessoas são reconhecidas e a empatia constitui um elemento essencial da estrutura familiar.

Zimerman (1999) examina, igualmente, as famílias patológicas, distinguindo-as em seus tipos e características.

Na família simbiótica, os membros aparentemente estão ligados por um grande amor, mas não há uma autêntica emancipação e uma sadia conquista de espaço próprio por parte de seus membros. Nela, ocorre a infantilização do filho, dado o desejo inconsciente dos pais de garanti-lo como fonte de segurança contra a solidão na velhice. Na família dividida, ocorre a formação de subgrupos, em detrimento de uma saudável integração dos seus elementos. Nela, há forte risco de se privilegiar um dos pais ou um dos filhos e de se ter um membro excluído da família. Na família narcisista, os membros acreditam ser donos da verdade e dotados das melhores qualidades: onipotentes em relação às outras pessoas. Contudo, eles toleram mal qualquer tipo de frustração. Às famílias com perdas de limites, falta o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, bem como lhes falta o reconhecimento da hierarquia, dos papéis, das posições e das funções de cada membro no grupo.

A família esquizoide é marcada pelo distanciamento entre os membros, havendo falta de coesão entre eles. A família paranoide é formada por pessoas muito desconfiadas, provocadoras e sensíveis ao extremo. Na família depressiva preponderam a tristeza, a apatia, o pessimismo generalizado e o culto a familiares mortos, impedindo os membros de viver o presente com intensidade. Numa família obsessiva verifica-se a cobrança excessiva entre os seus membros, buscando a perfeição através do controle exagerado de seus componentes. Já a família hipocondríaca é marcada pelo culto às doenças, exames e abuso de medicamentos.

Por fim, cumpre ressaltar que não existe uma família perfeitamente sadia.

Conceitos psicanalíticos adicionais para o estudo das famílias patológicas

Para o estudo de famílias patológicas atendidas pela autora, mais algumas concepções psicanalíticas revelam-se essenciais.

Freud (1920) descreve as pulsões de vida e as pulsões de morte em sua segunda teoria das pulsões. As pulsões de vida compreendem as pulsões sexuais e as de auto-conservação, ao passo que as pulsões de morte incluem as pulsões agressivas/destrutivas. No tocante ao desenvolvimento psicosssexual, a fase oral-canibalesca da libido é marcada pelo domínio e pela aniquilação do objeto, de modo que a oralidade constitui o modelo de toda incorporação. Contudo, a incorporação não se limita à fase oral e à zona erógena oral. Na fase anal-sádica da libido se estabelece a pulsão de domínio. No caso da incorporação anal, a cavidade retal é assimilada à boca. Em síntese, a incorporação significa: obter prazer incorporando um objeto dentro de si, assimilar suas qualidades conservando-o dentro de si e, ainda, destruir esse objeto.

No plano da pulsão agressiva/destrutiva, Bion (2004) aponta que o impulso do bebê lactante em busca de provisões pode ser obstruído e cindido, fazendo com que haja uma divisão entre satisfações materiais e psíquicas. A internalização dos elementos brutos da experiência aumenta a necessidade de uma comodidade material em detrimento da psíquica e se converte em voracidade, que, por sua vez, incrementa a destrutividade e a inveja.

Outros autores permitem pensar as questões da família em termos de transmissão psíquica de conteúdos de uma geração para outra.

Para Eiguer (1997), o legado transgeracional reenvia a situações definidas por três palavras-chave. O ‘não-dito’ alude ao segredo, à cripta, ao fantasma e à clivagem. O ‘mal-dito’ evoca a maldição proferida por um avô, a palavra mal-dita, sem estatuto de palavra, mas que atua no inconsciente. No ‘excessivamente-dito’ da genealogia, o ancestral excessivamente presente não deixa o recalque exercer seu papel organizador e entrava a ação do sujeito.

Boszormenyi-Nagy e Spark (2003) discutem a contabilização de méritos e dívidas, inclusive as dívidas filiais, nas gerações da família. Abordam, ainda, a ética relacional na família, que deveria se pautar em relacionamentos com confiança e lealdade, equilíbrio de direitos e deveres junto com o equilíbrio e a justiça do dar e receber.

Mais estudos sobre as famílias patológicas

Esta seção acerca das famílias patológicas traz o relato de três casos clínicos, com base nos quais algumas concepções teóricas são propostas pela autora.

Almeida (2020) propõe dois tipos de famílias patológicas, sendo que numa delas ocorre a negação do poder paterno e na outra há a negação do poder materno – ambas no que tange ao patrimônio e ao dinheiro da família. No exame dessas famílias, *pathos* remete à

questão do sofrimento, da paixão e do afeto, sobrepujando, assim, o enfoque mais popular do termo patologia como doença.

Família patológica e negação do poder paterno

Numa família marcada pela negação do poder paterno, o pai é o único responsável pela construção do patrimônio, pela geração do dinheiro e pela segurança material da família. Todavia, seu poder é negado no discurso da esposa e dos filhos.

O marido/pai é um *self made man* autoritário, agressivo e dominador na família, que afirma sadicamente seu poder pessoal e econômico, desvalorizando sua esposa e filhos. Muito bem sucedido do ponto de vista material, ele controla de modo paradoxal os gastos da família: libera o cartão de crédito para a esposa, mas controla cada compra feita pela família por meio de notificações do banco. Há, nele, grande preocupação com o bem-estar da família junto com intenso *stress* ao assumir seu papel e suas funções na família. Nesse contexto, a esposa/mãe está presa a uma cama há vários anos, sendo impotente física e financeiramente para ganhar dinheiro. Entretanto, sua onipotência é ressaltada ao dominar-controlar os filhos, à medida que ela dá o dinheiro do marido para eles, supostamente ‘escondido’ dele. Além disso, ela afirma seu poder de pagar os bens materiais dos filhos, dizendo-lhes ‘eu pago as coisas’ – ao que eles correspondem, afirmando ‘minha mãe paga tudo’.

Marcada pelo pavor de ser abandonada pelo marido, paradoxalmente, mandava-o embora continuamente em meio às brigas do casal. Quando ele vai embora num certo momento, paradoxalmente, ela critica o marido expulso-abandonador. Pouco tempo depois, ele retorna à casa da família – dado o adoecimento grave de dois netos. Quando os netos crescem, ele vai embora finalmente, mas continua sendo responsável pela família, que recebe provisões materiais contínuas dele. Em meio a essa trama, todos eles são dependentes, insatisfeitos, invejosos e ingratos para com ele. Numa incorporação destrutiva dos bens materiais fornecidos por ele, mandam-no ‘tomar no c...’ às escondidas.

Fruto dessa trama, o primeiro filho do casal vendeu um imóvel herdado dos avós – a um preço abaixo do preço de mercado – para pagar dívidas com suas exs mulheres. Acabou gastando o dinheiro herdado deles, voltando a depender do dinheiro do pai. Em suas palavras, ‘torrei a grana dos velhos com gosto, não ia deixar minha irmã ficar com a minha grana’. Dados os paradoxos da família, sua compulsão sexual se contrapõe à sua eterna insatisfação com as mulheres. Dessas relações, sobraram filhos que ele não consegue sustentar com seu dinheiro, pois ele vive fora da própria realidade financeira. Em meio a isso, ele desfruta de certas regalias

com dinheiro do pai – dado ‘às escondidas’ pela mãe. Porém, ele se queixa dela: ‘minha mãe gruda como carrapato e não me deixa respirar’.

A segunda filha fez vários cursos sem conseguir terminá-los, terminou um curso sem trabalhar na área e sem ganhar dinheiro com ele – continuando a depender do dinheiro do pai. Dentre suas compulsões, sua avidez por comida se alia a sua avidez por compra de roupas. Ela diz que sempre cede na relação com os outros, mas prioriza seus desejos; domina o dinheiro do pai cedido pela mãe e não a deixa escolher o que ela quer. Segundo ela, ‘minha mãe é brega’, tem ‘m... na cabeça’ e ‘eu tenho bom gosto. E, ainda, afirma: ‘minha mãe é parálitica, mas faz dos filhos os braços e as pernas’.

Casa-se com um homem rico, compra roupas compulsivamente – chegando a ter sessenta calças *jeans* no armário, mas usa poucas delas. Além disso, ela compra manuais, aparelhos e utensílios – com o dinheiro do marido – para abrir uma loja, sem jamais efetivar esse projeto de independência e desperdiça dinheiro dele com isso. Não consegue trabalhar, continua insatisfeita e dependente do dinheiro dele e sem ter qualquer gratidão para com ele.

Família patológica e negação do poder materno

Examina-se, a seguir, uma família marcada pela negação do poder materno e do valor do trabalho da esposa – junto com o marido – para a construção do patrimônio e a geração do dinheiro nesse grupo. Esse processo inconsciente se revela no discurso de seus membros. Trata-se de uma família esquizoide, com tendência ao distanciamento de seus membros, que se forma a partir da vinda de seu patriarca para o Brasil.

O patriarca da família é um *self made man* que constrói grande patrimônio em nosso país. Paradoxalmente, ele se constitui como protetor e guardião moral da família, mas ele é dono e frequentador de uma casa de prostituição – bem afastada do local de convívio da família. Ele promove uma espécie de re-fundação da família no novo país, ao trazer membros da família de seu país de origem para cá. Formam-se, então, sub- grupos dessa família – com várias características em comum. A primeira geração é formada por pais imigrantes e seu corpo é direcionado para o trabalho, sendo que seus casamentos conturbados com conterrâneos favorece o sexo com prostitutas. A segunda geração é constituída pelos filhos dos imigrantes, cujo corpo é direcionado para estudo e trabalho. Igualmente, seus casamentos conturbados propiciam relações com amantes, que geram separações.

Nessa família, o valor da construção de patrimônio, do trabalho árduo e da economia de dinheiro se articula ao valor da pessoa que o constrói e à desvalorização da pessoa que o herda. Nesse estatuto psíquico de restrição de prazeres do corpo, o prazer oral é permitido em

parte, mas, em parte, é recriminado – visto que os filhos – induzidos a comer pelos pais – são chamados de gulosos e gordos, depois.

De modo geral, o prazer sexual é proibido dentro dessa família – favorecendo o prazer sexual ‘sujo’ fora da família – com amantes e prostitutas desvalorizadas. E, mais, as confusões mentais da família com dinheiro envolvem acusações de roubo entre os pais, deles para com filhos e entre os irmãos. Observa-se a repressão do desejo envolvendo amor e sexo, aliada ao fato de que a expressão de emoções delicadas é vista como fraqueza por eles.

O patriarca e sua esposa têm um primeiro filho, que fez um curso muito caro e foi reprovado por dois anos. Desiste dele quando o pai/patriarca morre e passa a assumir os negócios da família. A esposa do filho é uma ex-modelo bastante bonita, que usa roupas insinuantes e que provoca sexualmente os funcionários do marido, sob o pretexto de recorrer a seus serviços – como na troca de uma lâmpada. Suas amantes ocasionais são sempre trocadas por outras. O segundo filho é um típico *Don Juan* ávido por mulheres – a quem destrata e substitui rapidamente por outras. O terceiro filho se torna um ermitão completamente afastado do convívio familiar.

Dentre os sobrinhos do patriarca trazidos ao Brasil, certo homem/pai é um suposto *self made man* que tenta dominar e diminuir a esposa – fato que gera muitas brigas entre eles. Ela é muito trabalhadora, muito econômica e bruta no trato consigo mesma e com os outros, em geral. Essa grande trabalhadora é paradoxalmente incansável- esgotada, no sentido de que vive se queixando de não aguentar mais, mas continuar trabalhando. Todavia, ela não assume o valor e o mérito de seu trabalho para a construção do patrimônio e do dinheiro do casal. Pelo contrário, ela afirma o poder econômico do marido junto aos filhos – ‘ele paga tudo’, ‘ele que te deu o carro’.

Família patológica: triangulações na família e cisão do eu de seus membros

Para se estudar essas questões no campo da psicanálise, parte-se de um trabalho consagrado do mestre Freud (1923).

O triângulo amoroso típico do Complexo de Édipo, segundo Freud, seria revivido na fantasia das crianças, geralmente antes dos cinco anos de idade, quando elas experimentariam o desejo erótico em relação ao genitor do sexo oposto, além de rivalidade e hostilidade em relação ao genitor do mesmo sexo.

Com base nisso, pode-se pensar suas consequências na vida psíquica das pessoas adultas.

As triangulações na família podem ocorrer na relação de longa duração do homem com uma namorada/esposa ‘feia’ – segundo seus padrões – e sua atração por mulheres bonitas, favorecendo a traição a ela. Esse homem tende a exibir o falo intelectual, profissional, econômico ou sexual para a mulher bonita. Certamente, há casos de mulheres envolvidas em triângulos amorosos – mas, talvez, isso ainda seja menos comum.

Dentre as versões dos triângulos amorosos, certo homem chama uma mulher bonita de ‘gata’ e ‘gostosa’, nomeando sua namorada – de longa data – de ‘gorda, feia’, ‘cara desbotada’. Outro homem acompanhado da esposa – mal humorada – se estende em explicações sobre propriedades de certo produto para uma mulher bonita. Esta tenta se esquivar dele, mas ele continua explicando e diz: ‘minha mulher não me deixa falar com mulher feia’. Um terceiro homem – casado, acompanhado da esposa e dos netos – reencontra uma mulher bonita e lhe diz: ‘eu segurei você no colo’. Estende-se em explicações teóricas sobre seu trabalho e fala sobre o fato de ele ser um expoente em sua área de atuação. A hora do jantar interrompe esse intercâmbio e quando a mulher bonita vai se despedir do casal, ele puxa a cadeira e insiste para ela sentar, enquanto sua esposa lhe diz: ‘ela tem que ir’. Sua oposição à fala da esposa implica a desvalorização dela na frente da mulher bonita. Em sua negação do amor pela mulher e a suposta valorização da mulher bonita, revela-se sua profunda desvalorização do feminino. A ironia e o paradoxo dessa situação é que ambos são psiquiatras cultos e bem situados profissionalmente, mas aos quais falta fazer análise.

Um caso clínico visa apresentar as triangulações, as alianças, as exclusões e as pragas proferidas numa família. Os pais da paciente tiveram três filhos, sendo que a paciente é a filha mais velha do casal. Segundo ela, sua mãe é muito inteligente, mas não pôde estudar como a filha. Além disso, ela foi impedida de continuar trabalhando fora pelo marido, ao casar. Contudo, ela é uma boa administradora do dinheiro do casal.

A paciente é a filha preferida do pai: bonita, inteligente e com grande destaque como aluna, segundo ele. Seu irmão é o filho preferido da mãe, tendo cursado três faculdades, sem terminar nenhuma delas. No discurso materno dirigido a ela, ela ouviu, reiteradas vezes, ‘você é como seu tio: muito desorganizada’. Esse tio é um profissional de destaque em sua área, que já teve muito dinheiro, mas que perdeu tudo, inclusive porque sua esposa gastava mais do que ele ganhava. Esta esposa é irmã da mãe da paciente, tendo sido a preferida de sua mãe/avó da paciente. Outros fragmentos desse discurso materno dirigido à paciente incluem: ‘você vai cair e não vai mais levantar’, ‘você não vai ter nada’, ‘você é trouxa dos outros’, ‘os outros te fazem de boba’. Na realidade, a mãe da paciente, empresta dinheiro para os irmãos, que não a pagam. Outro fragmento de seu discurso – com relação a gastos dos filhos com a faculdade – é: ‘você

gastou mais que seu irmão’. Na interpretação da paciente, ressalta-se: você não merece o dinheiro que recebeu.

Portanto, nesta família, os ganhos afetivos da paciente com o pai se misturaram às perdas afetivas com a mãe. De modo geral, a paciente foi bastante desvalorizada pela mãe – exceto intelectualmente. Essa desvalorização abarcava desde sua capacidade como dona de casa – ‘você vai ser devolvida’ – até como profissional – ‘você não vai ter nada’.

DISCUSSÃO DE CASOS CLÍNICOS

Nas famílias estudadas, o patrimônio, o dinheiro, a comida e os estudos fazem parte da provisão material oferecida pelo(s) pai(s) aos filhos. Dado o discurso e os afetos investidos neles pelos pais, essas provisões materiais adquiriram uma intensa carga emocional negativa e, posteriormente, são usadas como formas de compensação dessa herança psíquica de sofrimento, pelos filhos. Do descompasso entre a provisão econômica e a provisão emocional destrutiva – ódio, raiva, desejo de vingança, desejo de ser ressarcido – resulta um herdeiro falido/fracassado em termos psicológicos e financeiros. A esse respeito, Bion (2004) aponta que o impulso do bebê em busca de provisões pode ser cindido, havendo uma divisão entre satisfações materiais e psíquicas. A internalização dos elementos brutos dessa experiência aumenta a necessidade de comodidade material em detrimento da psíquica e se converte em voracidade, que, por sua vez, incrementa a destrutividade e a inveja.

Em outras palavras, esse herdeiro gasta dinheiro – de forma voraz, destrutiva e invejosa – com roupas, cursos, empreendimentos e atividades que não leva adiante, voltando a depender do dinheiro do(s) pai(s), mas continua a se sentir fracassado ou falido. Desse descompasso, pode, ainda, derivar compulsões com comida, sexo, compras e trabalho, dentre outras. A compulsão por comida pode apresentar variações: comer até passar mal; sofrer por ser gordo e continuar comendo descontroladamente; consciência de ter forte tendência a mesma doença de seus pais e avós – colesterol e triglicérides altos, gordura no fígado, diabetes – mas não ter controle disso, fazer cirurgia estética cara com dinheiro do marido/pais e engordar novamente.

Em todos os casos clínicos, observam-se a rede de representações e afetos que entrelaça todos os membros da família. A questão do dinheiro - como elemento essencial de poder neurótico - favorece a impotência psicológica e financeira de seus herdeiros. As compulsões são outro tópico a ser pensado nessa sucessão familiar: compulsão por comida, por

sexo, por compras e por trabalho. Como se sabe, as compulsões escamoteiam os vazios emocionais dos sujeitos.

Em quaisquer dos casos clínicos, há uma série de conflitos com dinheiro que abarcam questões de poder, de controle e de domínio sobre o outro – permeadas por impotência e onipotência. Além disso, sentindo-se lesados pelos pais, buscam ser ressarcidos por meio do uso descontrolado do dinheiro. Suas relações são marcadas por desconfiança e deslealdade, bem como pelo desequilíbrio entre dar e receber – no plano emocional e financeiro. Essas relações contrapõem-se à formulação de Boszormenyi-Nagy e Spark (2003) acerca da ética relacional na família, pautada em confiança e lealdade, equilíbrio de direitos e deveres junto com o equilíbrio do dar e receber.

Ao se pensar as compulsões nessas famílias, no caso 1, em que vigora a negação do poder paterno, observa-se a compulsão por comida e compras na filha e compulsão por sexo no filho, enquanto no caso 2 em que ocorre a negação do poder materno, há a compulsão por trabalho na esposa.

No caso clínico 3, ao lado das triangulações, alianças e exclusões de um membro ao longo das gerações, chama a atenção as pragas/maldições enunciadas pela mãe da paciente. Afirma Eiguer (1997) que o ‘mal-dito’ evoca a maldição proferida por um avô, a palavra maldita, sem estatuto de palavra, mas que atua no inconsciente.

Parecem exemplificar a incorporação destrutiva – por parte do herdeiro – da provisão material proporcionada pelos pais, mas carregada de desvalorização do filho, que favorece seu fracasso na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sobejamente conhecido, a família constitui o primeiro grupo de formação do eu do sujeito. Sua importância psíquica fundamental implica a construção de sujeitos mais ou menos saudáveis. Para tanto, tal como afirmado pela psicanálise, o predomínio da pulsão de vida/amor sobre a pulsão de morte/ódio propicia a saúde mental do sujeito. Em contraposição a isso, os casos clínicos revelam gradientes maiores ou menores de ódio, destrutividade e inveja.

Frente a isso, a psicanálise – mediante seus conceitos e técnica de trabalho com a psique – pode contribuir para que o sujeito tenha mais saúde mental, mais prazer de viver e, nessa medida, contribuir para a construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

BION, W.R. **Elementos de psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

BOSZORMENYI-NAGY, I.; SPARK, G. **Lealdades invisibles**. Buenos Aires: Amarrótu, 2003.

EIGUER, A. Transgénérationnel et temporalité. **Revue Française de Psychanalyse**, v.61, n.5, p. 1855-1862, 1997.

FAIMBERG, H. A telescopagem das gerações: a propósito da genealogia de certas identificações. In: KAËS et al. **Transmissão da vida psíquica entre gerações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001b. p.71-93.

FREUD, S. (1923). O ego e o id. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 12-41.

FREUD, S. (1924). A dissolução do complexo de Édipo. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 102-106.

KAËS, R. **Transmissão da vida psíquica entre gerações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

ZIMERMAN, D.E. **Fundamentos Psicanalíticos: Teoria, Técnica e Clínica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O IMPACTO DA TECNOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE DO JOVEM ADULTO SOB A PERSPECTIVA PSICODINÂMICA

Raquel da Silva

Paulo Francisco de Castro

TEORIA

Segundo Sales, Ferreira e Vargas (2015), a vivência das mais diversas práticas cotidianas tem sido marcada pela exacerbada presença das tecnologias digitais, que constituem, expressam e modificam os modos de ser e agir das pessoas. Instrumentos que se fazem presentes na realidade de muitos jovens, que tornam o seu uso quase indispensável. Por meio deles acessam serviços oferecidos que auxiliam e influenciam, de diversas maneiras, o cotidiano de muitas pessoas.

Essas tecnologias surgiram ao longo da história, modificaram a subjetividade dos indivíduos, e da sociedade como um todo, de modo a ocorrer uma reorganização das formas de vivências e desenvolvimento por razão das evoluções dos aparatos tecnológicos. Batista (2019) aponta que emergiu-se uma nova forma de organização do social, relacionado ao virtual e em rede, tal como pelas redes sociais, e o novo espaço, sendo este, imaginário, contudo, é vivido como concreto, e assim sendo acaba por ocasionar alterações não apenas no comportamento do indivíduo, mas principalmente na constituição psíquica dos sujeitos.

A psicanálise conceitua o sujeito com um ser desejante que constitui-se pela inserção em uma ordem simbólica, tal como aponta Mariani (2006) em relação à afirmação do desejo e reconhecimento do eu, de modo a se ter uma posição frente à demanda, sendo o indivíduo capaz de dar continuidade na elaboração de sua história de vida, em que leva-se consideração o desenvolvimento humano em sua formação segundo Mendonça (2014), desde o nascimento baseado nas relações precoces. Visto que, de acordo com Birman (1991) se dá no encontro com o outro situado no mundo externo de maneira dinâmica. É em referência a essa ordem simbólica que se retrata as noções de sujeito e subjetividade que constituem a essência do campo psicanalítico (TOREZAN; AGUIAR, 2011).

A constituição do sujeito psíquico, segundo Back (2014) antecede ao nascimento, em que além do mundo físico e biológico, o lactente depara-se, com um modo de organização simbólica regidas por leis, linguagem, cultura, e valores, que se encontra carregado dos desejos e projeções narcísicas dos progenitores ou cuidadores, enfim, um discurso que antecipa ao

nascimento e que quando internalizado, torna o sujeito apto a desenvolver-se. Isto posto, a aquisição dos aspectos psíquicos ocorrerá no encontro com os outros seres humanos já inclusos nessa ordem simbólica. Dessa maneira, essa estrutura simbólica confere uma posição, mas, concomitantemente apresenta-lhe insuficiência e limites em realizar o que na estrutura aparece como já dado.

Levando em conta a perspectiva psicodinâmica, esse tempo de estruturação psíquica possui marcos importantes, tal como a passagem pelo Estádio do Espelho, Complexo de Édipo e Complexo de Castração, que acarretará ressonâncias estruturantes para o sujeito que vai se constituindo, sendo em um primeiro momento, introduzidos no registro simbólico, pelas funções materna e paterna que se destacam como essenciais para a humanização. Estas funções não concernem necessariamente às figuras biológicas, mas sim um posto a ser cumprido por alguém. A primeira constitui-se pelos cuidados básicos de sobrevivência tanto nos aspectos físicos, quanto psíquicos na relação afetiva, e no diálogo, de modo que transmita o sentimento de pertencimento a uma história, juntamente com um desejo de viver. Já a função paterna trata-se de uma referência terceira na vínculo mãe-bebê, que coloca o bebê como um sujeito diferente,

Pode-se complementar, segundo Sales, Ferreira e Vargas (2015) que, tendo em vista o desenvolvimento humano, coloca-se que a juventude contemporânea é a fase da vida em que se inicia a busca da autonomia, marcada pela construção das identidades pessoais e coletivas, pode ser vivida em diferentes espaços. Acrescenta-se, que esta problemática traz pontos acerca da identidade do sujeito, que torna possível pensá-la como reconstituição da fase do espelho por exigir a reapropriação de um corpo contido e reescrito por significantes, tanto do olha de si, quanto do outro (BACH, 2014).

A psicanálise conceitua o sujeito com um ser desejante que se constitui pela inserção em uma ordem simbólica, frente a relação com o Outro, mediado por um terceiro tal como apresentado no tópico anterior. É em referência a essa ordem simbólica que se retrata as noções de sujeito e subjetividade que constituem a essência do campo psicanalítico. Assinala-se que a subjetividade é composta por duas regiões, o aparelho psíquico e o campo pulsional, que se intercalam. Para o autor, tendo em conta a região do aparelho psíquico, afirma-se que é formado pelos sistemas pré-consciente/consciência e inconsciente. Esses sistemas caracterizam-se antagonicamente e de formas diferenciadas, regidos por leis e modos de funcionamentos próprios, por razão da noção de clivagem da subjetividade, o que de certa forma, dá uma maior ênfase ao inconsciente, descentralizando a consciência (TOREZAN; AGUIAR, 2011).

A partir da teoria freudiana, o conceito de inconsciente ganha relevância, passando por distintas definições ao longo de suas obras. Assim sendo, uma das definições é chamada de

topográfica, na qual o inconsciente é considerado como um lugar onde os afetos, representações e derivados das pulsões em geral se manteriam fortemente reprimidos, proibidos de ganhar um acesso ao consciente. Por conseguinte, na segunda tópica da teoria freudiana também conhecida como teoria estrutural, ou dinâmica é constituído por três instancias psíquicas denominadas como id, ego e superego que se articulam entre si e constituem o aparelho psíquico (ZIMERMAN, 2008).

Segundo Soares e Câmara (2016), ao se deparar com a realidade, é comum observar um mundo imerso na tecnologia, seja nas ruas, escolas, universidades, ou casas, pessoas plugadas à dispositivos de redes e comunicação. Os autores ainda salientam que dentre as várias possibilidades e formas de comunicação humana, a comunicação multimídia tem ganhado ênfase, pois condensa em si as três formas principais de comunicação: a oral, a escrita e a visual, sendo materializado no cotidiano contemporâneo por meio de dispositivos tecnológicos, sendo o principal deles, o celular.

Para Rosa e Medeiros (2017), a contemporaneidade permeada pela volatilidade das relações virtuais, fazem com que as relações humanas, sociais e pessoais estejam em constante transformação, e marcadas, de acordo com Sales, Ferreira e Vargas (2015), pela presença intensa das tecnologias digitais nas diversas práticas cotidianas, o que vem compondo a chamada cultura digital ou também conhecida como cibercultura. Os mesmos autores entendem cibercultura como um conjunto de práticas, significados, símbolos, modos de pensamento e valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço ou também chamado de “território que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet” (SALES, 2014, p. 232 apud SALES; FERREIRA; VARGAS, 2015, p.183), atuando ativamente na produção da juventude. O ciberespaço é conceituado por Batista (2019) como um ambiente em que se configura uma nova forma de realidade, sendo a realidade virtual e seu mundo à parte, este meio se configura como um suporte para o âmbito da ação e experimentação de novas subjetividades.

Rangel (2014) complementa que o sujeito munido de aparelhos tecnológicos em onipresença em suas vidas e espaços, produz seu mundo próprio ao mesmo tempo em que é produzido neste processo. O indivíduo se encontra o tempo todo e em todos os lugares. Em consequência dessa evolução da tecnologia, observa-se grandes mudanças nos saberes e fazeres na vida cotidiana, de forma a haver uma diferenciação nos modos de vida, que tem afetado profundamente a produção de subjetividade. Tem-se então, uma realidade em que as relações se estabelecem e se configuram de forma diferenciada na sociedade.

Essas mudanças, para Rosa e Medeiros (2017), podem ser consideradas positivas pois diz respeito a produtos que podem vim a substituir a atividade humana de modo a trazer comodidade, tendo mais um local, segundo Sales, Ferreira e Vargas (2015) que disponibiliza elementos para se construírem e potencializarem as formas de aprendizagem e de condução da vida. Isso acontece por meio do processo de ciborguização dos modos de existência, que se encontra bastante intenso nos modos juvenis de viver.

Pautando-se do exposto na teoria , o objetivo da presente pesquisa centra-se em identificar como a tecnologia influencia na constituição da subjetividade do indivíduo jovem, com foco nos componentes evolutivos e de desenvolvimento.

MÉTODODO

Tipo de pesquisa

Tratou-se de um estudo de levantamento que segundo Gil (2002) caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer em que se procede à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado. Dessa forma, pretendeu-se obter conclusões correspondentes à influência da tecnologia na subjetividade das pessoas dentro do contexto acadêmico. Além disso, caracteriza-se como de caráter exploratório que de acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória é uma modalidade que têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias, e seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Participantes

Ao todo, foram 100 participantes que utilizam os espaços universitários do Vale do Paraíba, entre 18 a 25 anos. O gênero e estado civil, não foram considerados, pois, não estão associados ao objetivo do trabalho. Houve duas etapas, em que na primeira etapa de rastreio participaram os 100 indivíduos. Em uma segunda etapa, desse total de participantes, 20 foram selecionados a partir dos escores mais altos e mais baixos pontuados no rastreio para a realização de entrevistas.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário exploratório, composto por uma pesquisa com base sócio demográfica, a fim de se identificar dados gerais dos participantes, adaptada a partir de Lima

(2006). Gil (2002) entende questionário como um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado para a obtenção de informações de forma rápida. No caso as informações levantadas nesta pesquisa, são de caráter sociodemográfico. Por sua vez, de acordo com a consulta digital Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, dados demográficos referem-se à dados populacionais.

No que se segue, a utilização de uma Escala de vivências, do tipo Likert, relativo ao tema do impacto da tecnologia, adaptado a partir de Lima (2006), com o intuito de levantar dados quantitativos acerca das relações amorosas, das relações de amizade, das questões tecnológicas publicitárias e de caráter público e privado, em relação à tecnologia em seu âmbito global.

Para o atual trabalho, utilizou-se a escala desenvolvida por Lima (2006), constituída por 20 perguntas, com itens de 1 a 6, nos quais variam de Discordância total (1) à Concordância total (6), sendo que os altos escores representam uma alta adesão à tecnologia, e os menores escores uma baixa adesão. Originalmente, a Escala desenvolvida por Lima (2006), é composta por questões referentes ao consumo, uso, e percepções de aparelhos celulares, com o objetivo de avaliar fatores relevantes envolvidos no uso de aparelhos celulares enquanto mediadores das relações entre jovens entre 14 a 20 anos, seja no impacto causado pela publicidade de novas tecnologias ou no que concerne às relações amorosas e de amizade, tanto em sua vivência pública quanto privada, além das repercussões psicossociais desta tecnologia, visto que segue os mesmo aspectos estruturais citados no parágrafo anterior.

Assim sendo, a adaptação da escala elaborada nesta pesquisa consistiu em uma mudança de nomenclaturas, de modo que Lima (2006) direcionou seu foco para o uso de aparelhos celulares, e o desenvolvimento desta pesquisa girou em torno da tecnologia e as possibilidades de vivências que ela proporciona.

Para possibilitar um viés qualitativo nesta do levantamento de dados, na pesquisa atual utilizou-se entrevistas, conceituadas por Tavares (2003) como um conjunto de técnicas de investigação em um tempo delimitado, embasado em conhecimentos psicológicos, com o objetivo de descrever e avaliar aspectos individuais, sendo de caráter focalizado, na qual, acordo com Marconi e Lakatos (2003), constitui-se por um roteiro de tópicos acerca do problema de pesquisa, em que se tem total liberdade de se aprofundar nos assuntos abordados. À vista disso, foi desenvolvido um roteiro de entrevista pelos autores deste trabalho composto por três categorias de análise baseadas na teoria psicanalítica, descritas como: Desenvolvimento e crescimento, autoimagem, e construção como pessoa, em que de modo geral, avaliam o impacto

da tecnologia na subjetividade do jovem adulto. Cada uma dessas categorias, relacionam-se com perguntas semidirigida.

Para compreender como a tecnologia influencia no crescimento, toma-se como base a pergunta que se refere ao processo de desenvolvimento que abrange as etapas de vida da infância, adolescência e do jovem adulto. Ademais, para compreender aspectos sobre a autoimagem do sujeito, investiga-se como ele se define frente ao uso da tecnologia. Já no que diz respeito à construção como pessoa, avalia-se por meio da averiguação de como o uso da tecnologia interfere na sua constituição atual do eu, e de seu jeito de ser. Por fim, com a proposta de compreender e aprofundar-se sobre o conhecimento acerca da vivência do jovem adulto no ambiente virtual, aprofundou-se acerca das assertivas que constituem a escala de vivências adaptada por Lima (2006), e compreendeu-se a visão de cada um dos 20 participantes da entrevista.

Procedimento para Coleta de Dados

O projeto foi submetido ao Comitê de ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté, e aprovado em sua primeira versão, sob o parecer de aprovação nº 3.266.134.

Para complemento do objeto de estudo, houve 2 etapas nas coletas de dados. A primeira etapa resume-se em uma etapa de rastreio, constituída por um questionário exploratório e uma Escala de Vivências acerca do uso de tecnologia no cotidiano que foram aplicadas em 100 pessoas. Em um segundo momento, do total de pessoas da etapa de rastreio, 20 foram selecionadas, sendo 10 participantes que atingiram os mais altos escores e 10 participantes que atingiram os mais baixos escores na Escala, para a efetuação das entrevistas. Por fim, a coleta de dados foi efetuada de modo presencial.

Procedimento de Análise de Dados

Os procedimentos de análise dos dados envolvem duas etapas, sendo a primeira de ordem quantitativa, e a segunda de ordem qualitativa. O procedimento de análise dos dados quantitativos, desenvolvido especialmente para esta pesquisa, tem o critério de pontuação de mais e menos pontos, de modo que quanto maior a pontuação, maior a interferência da tecnologia na vida da pessoa, levando em conta que a obtenção da pontuação se dá pela somatória dos pontos obtidos nas 20 assertivas. Assim sendo, os resultados alcançados nas aplicações da escala serão corrigidos pela somatória de cada item assinalado pelo respondente (item 1=1 ponto; item 2=2 pontos; item 3=3 pontos; item 4=4 pontos; item 5=5 pontos; item 6=6 pontos).

Para a interpretação dos resultados da aplicação da Escala de Vivências, de modo geral, deve-se considerar que quanto maior o valor do escore, maior é a aderência pela tecnologia. As médias fatoriais Assim, médias fatoriais entre o escore bruto de 82 a 120 tendem a indicar a classificação como “Alta aderência”. Enquanto médias entre 54 e 81 indicam que o indivíduo se encontra na média, ou seja, a tecnologia influencia de maneira equilibrada na subjetividade da pessoa. Por fim, valores abaixo de 53 correspondem à uma “baixa aderência” à tecnologia, de modo a, pouco impactar na subjetividade.

A segunda fase da análise de dados desta pesquisa constitui-se pela análise qualitativa acerca das entrevistas que foram organizadas a partir do ponto de vista das pessoas em relação aos tópicos trabalhados sobre o crescimento, autoimagem e construção pessoal, relacionando-os com a teoria psicodinâmica.

RESULTADOS

Dados Quantitativos

A seguir serão expostos os resultados obtidos por meio da aplicação da Escala de vivências em alunos do curso de Psicologia e do curso de Educação Física entre 18 e 25 anos.

A tabela seguinte ilustra os resultados gerais obtidos por meio da Escala de vivências.

Tabela 1 - Resultados Gerais da Escala.

	Resultados Gerais					
	Psicologia		Ed. Física		Total	
	N	%	N	%	N	%
Alta	8	16%	10	20%	18	18%
Média	34	68%	34	68%	68	68%
Baixa	8	16%	6	12%	14	14%

Fonte: dados obtidos na pesquisa de campo

A partir dos dados observados na Tabela 1, acerca de vivências gerais relacionadas à tecnologia, retirados a partir de uma pesquisa com os cursos de Psicologia e Educação Física, observa-se que 68% dos participantes apresentaram pontuações médias.

Ainda conforme a Tabela 1, nota-se que 18% se destaca com a classificação de alta aderência em relação à tecnologia. Ademais, 14% apresentam baixa aderência às vivências tecnológicas, demonstrando pouco impacto dos meios tecnológicos na vida dos participantes, de modo a não existir grandes influências das simbologias virtuais e tecnológicas na vida dos indivíduos participantes da pesquisa.

Em termos gerais, não há grandes diferenças relacionados à aderência da tecnologia entre os cursos, dado que, há aproximações em relação às pontuações obtidas diante da escala de vivências.

Dados Qualitativos sobre crescimento e desenvolvimento

A seguir, avalia-se o processo de crescimento e desenvolvimento de alunos do curso de Psicologia que alcançaram pontuações que indicam uma alta aderência ao uso de tecnologia.

No trecho que se segue, retirado das entrevistas dos participantes desta pesquisa, pode-se evidenciar o momento de **primeiro contato** com a tecnologia:

“Então, não foi desde a infância atrelado a tecnologia, foi mais ou menos na verdade! porque eu acredito que entre seis a oito anos tinha computador em casa... eu só acabava jogando. Mas só fui ter um celular quando eu tinha onze anos, é bem cedo na verdade.” (Psico. 19, Fem., 21 anos).

“Meu primeiro contato mesmo com a tecnologia foi entre cinco ou seis anos, ou alguma coisa assim, que meu pai começou a comprar aqueles computadores brancos antigos, só que eu não ligava muito naquela época né, porque não tinha muita coisa pra fazer.” (Psico. 45, Masc., 20 anos).

Diante dos relatos anteriores, pode-se perceber que a maioria dos participantes já possuíam equipamentos eletrônicos em casa, tal como o computador, mas não eram muito utilizados, sendo que um maior uso destes, começou de fato no período da passagem da infância para adolescência, entre 11 a 13 anos ou também concomitante a entrada no ensino médio.

Desta maneira, no período de desenvolvimento da **infância** de nota-se pouco uso da tecnologia, sendo que as atividades eram voltadas ao ar livre e jogos, ademais, esse pouco uso foi justificado pelos participantes pelo fato de não ter razões ou coisas para se fazer com a tecnologia nesta época:

“Na minha infância eu tive muito pouco da tecnologia... eu brincava muito na rua... tomava chuva, perdia tampão do dedo na rua...” (Psico. 28, Fem., 22 anos).

“Não tinha tanta tecnologia. Eu ficava muito tempo da televisão assistindo desenho... o celular também não era muito usado pra muita coisa, ele era mais usado pra mensagens, mas a gente nem tinha dinheiro e fora a mensagem, era só pra ligar pra minha mãe, que por exemplo foi super protetora!” (Psico. 20, Fem., 22 anos).

Já no período da **adolescência**, nota-se um aumento do uso da tecnologia, mais especificamente, o uso do celular concomitante a entrada no ensino médio:

“A tecnologia entrou mesmo na minha vida acho que foi perto do ensino médio, que foi quando eu ganhei o meu primeiro celular assim, tipo na oitava série... por exemplo no ensino médio pra cá foi quando começou mesmo que eu senti tecnologia entrando muito na minha vida [...]” (Psico. 28, Fem., 22 anos).

“[...] a partir desse momento que eu comecei a ter celular, eu nunca consegui me desvencilhar dele... eu tive sempre a necessidade de estar em contato com as pessoas. Até hoje quando acaba a bateria eu fico muito insana, corro pra casa, porque tudo o que eu faço é pelo celular [...]” (Psico. 19, Fem., 21 anos).

Ainda no período da adolescência há uma influência familiar relacionada à tecnologia, em que se pode perceber, que neste momento os aparelhos tecnológicos eram de outros membros da família e aos poucos foram influenciando os filhos e passando a ser meios de acesso a informações como um exemplo a ser seguido:

“Meu irmão era muito ligado à internet também[...] Então eu sempre tive internet por causa dele. Como eu via que minha mãe deixava meu irmão livre pra usar a internet, eu pensava que era do mesmo jeito pra mim, mas não era! Mas como ninguém saía comigo, o que eu iria fazer se não ficar na internet? [...]” (Psico. 19, Fem., 21 anos).

Aliás, percebe-se uma superproteção dos pais nessa fase, com a necessidade destes em saber onde os filhos estão ou o que estão fazendo, com auxílio da tecnologia.

“Você perguntou como que influenciou meu desenvolvimento... No começo não influenciou muita coisa não! Eu acho que era mais pra minha mãe ter mais contato comigo [...] meus pais me deram um celular[...] era só pra ligar pra minha mãe, que por exemplo foi super protetora!” (Psico. 20, Fem., 22 anos).

Nota-se que a partir da adolescência o uso de tecnologias tem aumentados cada vez mais, passando a se tornar uma necessidade na **vida adulta**:

“Eu sempre gostei de ter celular... eu tive sempre a necessidade de estar em contato com as pessoas, até hoje quando acaba a bateria eu fico muito insana, corro pra casa, porque tudo o que eu faço é pelo celular, até o transporte pra ir pra casa... Agora quando adulta, eu me sinto muito livre com internet e eu sinto que eu fico muito limitada quando eu me imagino sem celular sem internet, limitada! exatamente essa palavra! Presa! Dependente! eu sinto dependência do celular quando eu estou sem ele. Abstinência! Falta! Eu nunca me imaginei sem celular.” (Psico. 19, Fem., 21 anos).

“Você perguntou como que influenciou meu desenvolvimento... No começo não influenciou muita coisa não! Eu acho que era mais pra minha mãe ter mais contato comigo, mas não era muito não! Agora... agora é essencial né!” (Psico. 20, Fem., 22 anos).

Segundo os participantes da pesquisa, o uso da tecnologia foi se ramificando para outras áreas da vida, tal como para a rotina do dia-a-dia e até mesmo como auxílio para estudos.

Em relação aos alunos do curso de Educação Física que alcançaram alta aderência ao uso de tecnologias na escala, nota-se que sempre estiveram em contato com ela desde cedo, mais especificamente, pode-se perceber que foi entre 3 a 11 anos, por intermédio e influência familiares:

“Meu primeiro contato com a tecnologia... eu era bem novo, com três anos já sabia jogar videogame, porque adulto geralmente deixa a criança brincar um pouquinho mesmo que não entenda nada, ou pelo menos só pra parar de reclamar né. Aí o videogame foi o primeiro aparelho tecnológico[...] eu sempre tive contato desde muito cedo com coisa tecnológica, porque na minha família desde cedo todos jogavam videogame. Aí eu peguei gosto por isso e fui encaixando no dia a dia” (Ed. Física 26, Masc., 20 anos).

“A tecnologia sempre esteve na minha vida. Eu tinha uns cinco anos e já tinha computador já mexia bastante internet... Eu jogava muito jogo de tiro. Eu era uma criança bem preguiçosa!!! Então era só jogo mesmo.” (Ed. Física 11, Fem., 19 anos).

“Eu comecei a ter mais contato com tecnologia, acho que foi com sete anos, que foi quando eu ganhei meu primeiro computador.” (Ed. Física 08, Fem., 19 anos).

Apesar do precoce contato com a tecnologia, percebe-se pouco uso da mesmo em relação ao celular no período da **infância**, de modo que se voltava mais a jogos por razão de haver pouco motivos atividades a se fazer com o uso da tecnologia, sendo as brincadeiras ao ar livre que ganhavam uma maior ênfase:

“Na infância não tinha muita tecnologia, era mais brincadeira de rua. Só tinha um computador bem antigo... jogava joguinho da cobrinha, pintava no paint [...]” (Ed. Física. 01, Fem., 21 anos).

“Era um pouco, mais televisão né, eu brincava bastante na rua, diferente da minha irmã [...]” (Ed. Física 03, Fem., 21 anos).

Na **adolescência**, assim como os alunos de Psicologia com alta aderência ao uso de tecnologia, nota-se que para os alunos de Educação Física também há um aumento do uso da tecnologia, mais especificamente, o uso do celular concomitante a entrada no ensino médio:

“Na adolescência era rede social mesmo, fora o videogame que já vinha desde cedo, eu continuei atualizando e comecei a entrar em rede social também. Jogava online, conversava com as pessoas, montava grupo da escola [...]” (Ed. Física 26, Masc., 20 anos).

“[...]conforme foi passando o tempo né, que começaram os trabalhos de escola e tudo mais, aí eu comecei a mexer realmente na internet [...]” (Ed. Física 08, Fem., 19 anos).

“Na adolescência era mais pra trabalho... conversar... conversar... eu pegue a fase do Orkut né! msn, peguei a entrada do Skype, Facebook é isso... jogo e saber da vida dos outros [...]” (Ed. Física 11, Fem., 19 anos).

Ademais, percebe-se que para os alunos de Educação Física, há um grande uso da tecnologia para redes sociais, comunicação e jogos.

Na **vida adulta**, aumenta-se cada vez mais a necessidade dos aparelhos tecnológicos em tempo integral, se ramificando para outras áreas da vida, tal como coisas do dia-a-dia, uso profissional, para faculdade como um facilitador de estudos, ainda permanecendo o uso para comunicação e redes sociais:

“Eu acho que com a tecnologia ficou muito mais fácil, entende?! [...] por exemplo, eu posso tá aqui em Taubaté e tem amigo meu amigo de São Paulo, e assim permite ter uma conversa e tudo ao mesmo minuto, ao mesmo. Pra pesquisa, nossa... eu cheguei a pegar na época que tinha que fazer na biblioteca! [...] se eu tiver com o celular já resolvo minha vida na rede social, [...], pois se eu te perguntar algo e você estiver longe eu posso conseguir resolver. [...] Na vida atual... faculdade, nossa, a tecnologia me salva muito também, com slide no celular, não precisa mais de cartolina ou fica escrevendo... [...] hoje em dia celular já tem tv, e não preciso tá em casa pra ver tv.” (Ed. Física 11, Fem., 19 anos).

“Na minha vida adulta eu uso muito celular, notebook e os computadores da faculdade. Eu uso mais pra fazer trabalho da faculdade e jogar conversa fora. Uso todas as redes sociais e de mais e acho que isso acaba interferindo na minha vida na faculdade e acaba sendo sem controle.” (Ed. Física 01, Fem., 21 anos).

No entanto, nota-se um abalo na vida das pessoas, chegando a interferir em coisas do dia a dia como na faculdade, de modo descontrolado, de modo a ser considerado como vício ou dependência:

“Influencia bastante, porque... [...] entrei depressão no segundo ano da faculdade por excesso de vício com o celular. [...] eu ia de madrugada pra mexer no celular [...] eu dormia, acordava mexendo no celular e fui pegando o vício [...] então eu não vivo sem tecnologia. Antigamente eu não conseguia ficar alguns dias sem celular, agora eu até consigo pra trabalhar. Se eu ficar um tempo sem eu não sinto muita falta, mas se eu ficar uma semana ou mais, eu já sinto [...] Só de ficar sem o celular a pessoa já cria uma sensação de ansiedade. Acho que a tecnologia traz isso pra pessoa, traz ansiedade, vejo isso na sociedade em geral como uma bola de neve. Hoje em dia eu consigo ficar sem quando vou encontrar com alguma pessoa e até consigo conversa mais com a pessoa ao meu lado [...] agora né, que passou bastante tempo, eu sempre tô ligada a tecnologia o tempo inteiro, só o horário que eu tô

dormindo que eu não tô mexendo o celular, porque eu mexo celular dia inteiro[...] hoje, e é algo que eu acho que se cortasse eu não saberia viver.” (Ed. Física 03, Fem., 21 anos).

“Na minha vida adulta eu uso muito celular, notebook e os computadores da faculdade. Eu uso mais pra fazer trabalho da faculdade e jogar conversa fora. Uso todas as redes sociais e de mais e acho que isso acaba interferindo na minha vida na faculdade e acaba sendo sem controle.” (Ed. Física 01, Fem., 21 anos).

De forma geral, para alunos do curso de Psicologia e Educação Física, que alcançaram altas pontuações, nota-se houve um acesso precoce a equipamentos tecnológicos. No entanto, o uso efetivo de aparelhos como celulares ocorreu mais cedo para alunos da Educação Física do que para os de Psicologia, por intermédio de familiares. Apesar disso, na infância para ambos, houve pouco uso por razão de poucos motivos e coisas para se fazer com aparelhos tecnológicos. Ademais, os resultados convergem em relação ao período da adolescência em que há um aumento do uso da tecnologia, mais especificamente, do uso do celular concomitante a entrada no ensino médio. Por fim, nota-se que na vida adulta a aderência a tecnologia aumenta cada vez mais, tornando-se uma necessidade em tempo integral, se ramificando para outras áreas da vida, tal como uso profissional e como auxílio e facilitador de estudos, todavia, há uma divergência entre os cursos, em que há um aumento exacerbado da necessidade da tecnologia para alunos de Educação Física, chegando a ser considerado como vício e dependência, interferindo de modo descontrolado

Em relação ao crescimento e desenvolvimento dos participantes caracterizados com baixa aderência ao uso de tecnologia, nota-se que para o curso de Psicologia, houve pouco **contato** com a tecnologia nos primeiros anos de vida, de modo que esta entrou de fato entre 12 a 14 anos de idade, de modo que o desenvolvimento nesta etapa da vida não foi tão afetado pela tecnologia:

“Quando eu era criança eu não tinha tanto acesso. Tinha um computador em casa, mas era um computador bem antigo... fui ter contato com o celular e as coisas mais atuais, entre doze a treze [...] eu acho que não afetou tanto no meu desenvolvimento porque eu nunca fui tão ligado quando era criança [...]” (Psico. 05, Fem., 18 anos).

“Acesso à tecnologia como celular e esses tipos de coisa, fui passar a ter com treze anos.” (Psico. 06, Fem., 25 anos).

Neste período os aparelhos mais utilizados eram a televisão e o computador mais raramente. Além disso, as relações e contatos sociais ocorriam de forma mais física, como evidenciado no trecho abaixo:

“[...] na infância, em relação à tecnologia nunca tive outros aparelhos, só a televisão mesmo, eu assistia desenho [...]ah conversavam... brincava na rua... era mais isso mesmo, eu conversava cara a cara” (Psico. 27, Fem., 20 anos).

“Quando eu era criança eu nunca fui muito apegada nisso sempre preferi brincar com as minhas amigas, fazer outras coisas do que ficar no computador.” (Psico. 05, Fem., 18 anos).

“Então até uns oito anos eu usava tecnologia muito raramente porque meus pais limitavam até no máximo uma hora de qualquer coisa tecnológica que fosse, menos televisão então por exemplo, quando era bem bebe mesmo, assim bem pequenininho, eu gostava de assistir filme era o que eu usava de televisão e depois eu comecei a pegar uns cds educativos que tinha em casa pra fazer atividade de matemática que era animadinho, eu gostava de eu fazer mas eu não ocupava muito do meu tempo.” (Psico. 39, Masc., 21 anos).

Em contrapartida, a **adolescência** foi um período de aumento de uso da tecnologia:

“[...] aí dos nove até uns treze anos, eu comecei a ganhar um pouco mais de liberdade com a tecnologia então de uma hora começou a se estender por duas horas por dia, no videogame, computador [...]” (Psico. 39, Masc., 21 anos).

“Na minha adolescência já tava com o celular né, e era outra realidade, não vou falar que eu tava presa àquilo, mas era o que eu mais fazia... mas acho que afetou na parte do meu desenvolvimento na adolescência porque eu deixei de brincar mais, porque quando eu podia brincar preferia ficar ou no computador ou na televisão ou no celular [...]” (Psico. 05, Fem., 18 anos).

Mais especificamente, o uso do celular e computador ganharam forças, com um grande foco para redes sociais, comunicação e jogos, de modo a ter um alto impacto no desenvolvimento evidenciado no trecho abaixo:

“Na adolescência eu comecei a entrar mais na internet, a usar mais o computador pra jogos de RPG. Passava minhas férias toda jogando, o dia inteiro, era meio viciante. Tão viciante assim que tinha um custo pra desenvolver o personagem e fazer ele evoluir pra lutar e não morrer, porque se morrer perde nível. Tem que equipar, correr atrás, ganhar dinheiro pra comprar as coisas pra batalhar e às vezes corre risco de morrer, tem todo um envolvimento! Eu lembro que eu tava jogando e quis matar um bicho muito forte, mas eu morri e tava num nível bem alto, aí quando eu morri e perdi tudo, e lembro de ter entrado em desespero e até chorei, aí larguei o jogo.” (Psico. 42, Masc., 22 anos).

“Na minha adolescência já tava com o celular né, e era outra realidade, não vou falar que eu tava presa àquilo, mas era o que eu mais fazia... mas acho que afetou na parte do meu desenvolvimento na adolescência porque eu deixei de brincar mais, porque quando eu podia

brincar preferia ficar ou no computador ou na televisão ou no celular.” (Psico. 05, Fem., 18 anos).

“Aí dos nove até uns treze anos, eu comecei a ganhar um pouco mais de liberdade com a tecnologia então de uma hora começou a se estender por duas horas por dia, no videogame, computador.” (Psico. 39, Masc., 21 anos).

“[...]eu tinha um celular, mas não tinha acesso à internet, aí depois eu já ganhei um outro celular e já começou a sessão mais efetiva de sms [...] as redes sociais bombava, Orkut, salas de bate papo.” (Psico. 06, Fem., 25 anos).

Na **vida adulta**, a necessidade dos aparelhos tecnológicos se ramificou para outras áreas da vida, como para o uso educacional para pesquisas de faculdade como um facilitador de acesso a arquivos de estudos, e para a rotina diária, ainda permanecendo o uso para comunicação e redes sociais e jogos no celular:

“Com dezoito anos pensei em fazer uma faculdade né, aí teve como fazer trocas, receber arquivos, se comunicar... utilizava bastante livro ainda, mas celular o tempo todo, sendo algo bem firme na minha rotina todos os dias” (Psico. 06, Fem., 25 anos).

“[...]eu comecei a ter vício mesmo, então não conseguia mais parar de jogar [...] minha vida era praticamente ali [...] Com dezenove anos eu comecei a perceber que eu não tinha mais personalidade fora assim do jogo, [...] pelas minhas relações, que eu não tava conseguindo lidar com essas coisas direito[...]. Então dos dezoito até os vinte e um anos foi um momento que eu comecei a reduzir. [...] hoje em dia eu não uso mais Facebook que era uma coisa que eu tinha me viciado, [...] jogos de computador no máximo uma hora por semana e eu já perdi até o gosto por isso [...]. Já televisão não assisto [...], não vejo muito filme e então a tecnologia agora pra mim virou estritamente pra pesquisa e WhatsApp.” (Psico. 39, Masc., 21 anos).

“Hoje em dia vejo muito YouTube relacionado esporte. A internet em si era um meio de socialização com a comunidade do esporte. Marcava encontros, conhecia amigos virtuais. Teve uma fase que eu assistia bastante novela porque minha família assistia [...], mas eu fui me desinteressando disso. Com uns 16 anos eu parei de ver tv e até hoje em dia não vejo mais, e também não entro muito em redes sociais por causa da correria com família e faculdade.” (Psico. 42, Masc., 22 anos).

Já para alunos do curso de **Educação Física com uma baixa aderência** ao uso da tecnologia, a **infância** foi um período de relacionamentos pessoas e contatos mais físicos e ao ar livre, de modo que o desenvolvimento não foi tão aferrado nesta etapa da vida pela tecnologia.

[...] na infância não tinha muito influências da tecnologia, até porque não tanta oportunidade de acesso... [...] Eu acho que o fato de não depender na infância foi [...] que eu não precisei, não tava assim tão aflorado essa ideia de que a pessoa precisava da tecnologia pra conseguir fazer as coisas, [...] mas a gente vê a importância da tecnologia na nossa vida né a partir daí que a gente depende dela pra tudo. Na minha infância eu jogava bola só, o dia inteiro jogava bola, estudava [...]” (Ed. Física 23, Masc., 20 anos).

“Então na infância o primeiro aparelho foi o computador para jogar jogo, eu não tinha o celular [...] eu era mais de ficar na rua mesmo com os amigos da rua.” (Ed. Física 19, Masc., 23 anos).

“Antes de ter contato com a tecnologia eu brincava na rua, coisa que eu não vejo mais hoje, eu toquei na fanfarra da escola, então eu tinha sempre compromisso com isso e a última coisa que a gente se preocupava era com celular, o que importava era tá junto pessoalmente e não junto através de celular.” (Ed. Física 04, Fem., 25 anos).

O **primeiro contato** com a tecnologia foi na adolescência, sendo o computador um dos primeiros aparelhos tecnológicos a ser utilizado.

“Fui ter acesso à tecnologia da adolescência pra cá... Depois notebook quando já tinha uns dezesseis pra dezessete anos e a título de necessidade também... nada relacionado a vício de tecnologia ou por ser apegada.... isso não!! Mas era mais porque eu precisava fazer trabalho de escola, mas eu nunca fui muito dependente disso não! eu tinha por que havia necessidade de falar com os pais ou algo do tipo...” (Ed. Física 04, Fem., 25 anos).

“Meu primeiro contato com qualquer tipo de tecnologia foi quando eu entrei no ensino fundamental dois, que eu já comecei a precisar usar mais porque já era mais complicado as atividades.” (Ed. Física 23, Masc., 20 anos).

“Eu tive meu primeiro celular acho que com treze ou quatorze anos, porém não mexia muito nele, mas o que na verdade entrou mesmo a tecnologia foi em questão de jogos de computador! isso acho que com uns doze treze anos eu já jogava o jogo no computador. Então na infância o primeiro aparelho foi o computador para jogar jogo, eu não tinha o celular.” (Ed. Física 19, Masc., 23 anos).

Na **adolescência**, houve um aumento da necessidade da tecnologia por razão de estudos e pesquisas, assim sendo, o acesso à tecnologia funcionou como um auxílio educacional:

“[...] na adolescência já começou a aumentar um pouco mais, porque a necessidade né verdade né de tem alguma coisa de tecnologia que auxilia você, tanto no desenvolvimento dentro da escola como dentro de algum projeto que você queira fazer, uma pesquisa, ou alguma coisa assim” (Ed. Física 23, Masc., 20 anos).

“Depois notebook quando já tinha uns dezesseis pra dezessete anos e a título de necessidade também... nada relacionado a vício de tecnologia ou por ser apegada.... isso não!! Mas era mais porque eu precisava fazer trabalho de escola, mas eu nunca fui muito dependente disso não! eu tinha porque havia necessidade de falar com os pais ou algo do tipo...” (Ed. Física 04, Fem., 25 anos).

Assim como para os alunos de Psicologia, há também a necessidade e ramificação do uso de aparelhos tecnológicos para outras áreas da vida para os alunos de Educação Física, funcionando como um facilitador, também para a rotina, mas, com maior ênfase para o uso profissional e educacional:

“Mas como eu utilizo a tecnologia hoje não se compara como era antigamente! hoje bem mais, em relação as redes sociais né, o WhatsApp principalmente por causa do serviço, também pra se comunicar todos os amigos da faculdade né e pra poder tá fazendo um trabalho na faculdade.” (Ed. Física 19, Masc., 23 anos).

“E hoje em dia eu acho que é fundamental né, porque hoje em dia tudo o que eu vou fazer eu preciso da internet, eu preciso de alguma coisa que me conecte com isso. É até difícil falar, mas hoje em dia a gente se torna muito dependente disso.... eu dependo muito da tecnologia hoje em dia e eu acho que o mundo inteiro hoje em dia depende.” (Ed. Física 23, Masc., 20 anos).

Percebe-se que ainda permanece o uso de meios tecnológicos para comunicação e redes sociais em tempo integral de forma equilibrada e conscientizada. Há a necessidade destes aparelhos, pois o mundo atual envolve uma interconexão que influencia no espaço e tempo, de modo ágil.

Em síntese, em relação à baixa aderência ao uso de tecnologias, percebe-se que para alunos de ambos cursos, o primeiro contato com a tecnologia ocorreu mais tarde em relação aos citados anteriormente, ocorreu na passagem da infância para adolescência, entre 12 a 14 anos de idade, sendo o computador um dos aparelhos eletrônicos mais utilizados, mas de maneira rara nesta etapa. Na adolescência há um aumento do uso da tecnologia, diferente da infância, em que as relações e comunicações ocorriam de forma mais física e ao ar livre, sendo que o desenvolvimento não foi tão afetado pela tecnologia neste período. Quanto à adolescência houve divergência entre os cursos. Mesmo que ambos tenham sido caracterizados pelo aumento do uso tecnológico, para os alunos de Psicologia o foco se deu em relação as redes sociais, comunicação e jogos repercutindo em um alto impacto no desenvolvimento relacionado à tecnologia. Já para alunos do curso de Educação Física houve um aumento da necessidade da tecnologia como auxílio educacional. Em relação à vida adulta ambos os cursos mostraram

interesses tecnológicos para ensino e aprendizagem em graduações como um meio facilitador de estudos, ainda estando presente o uso para redes sociais.

Dados Qualitativos sobre autoconceito e autoimagem

Quanto à categoria de autoconceito e autoimagem, os alunos de Psicologia caracterizados com alta aderência à tecnologia se definem como indivíduos que atribuem grande importância aos avanços tecnológicos, de modo a considerá-los como moldadores de sua constituição e relacionamentos:

“[...] um ser muito pequeno, porque eu acredito que não acompanho a tecnologia da maneira que ela tá progredindo e acredito também que ela vai superar alguns âmbitos intelectuais da humanidade e não acredito uma questão de máquina tomar o lugar do homem, mas sim que o homem acaba perdendo básicas que nem a memória porque hoje é muito fácil ter uma agenda do celular, então você não se preocupa mais de guardar as coisas porque, eu monto uma agenda no celular, eu monto o meu álbum de fotos celular... muito prático... eu mesmo não decoro o telefone de ninguém... a praticidade. Então eu vejo isso, vejo que eu não acompanho todas as tecnologias porque também não é interesse, eu acho que é algo que vai também nos moldando.” (Psico. 41, Masc., 23 anos).

“[...] eu acho que eu sou muito na minha com essa questão da tecnologia. Eu gosto muito de acompanhar o que tá saindo em relação as coisas tecnológicas[...]. Compartilho algumas coisas, alguns pensamentos, mas eu sou muito quieta e tento ser muito imparcial, porque qualquer coisinha que falar pode ser interpretado muito errado no que eu vou compartilhar, no que eu vou escrever, principalmente no Facebook [...]” (Psico. 28, Fem., 22 anos).

“Tento estar menos vinculado, mas... ainda uso bastante, uso bastante Facebook. Passo não tanto tempo, mas um tempo considerável e hoje em dia os mais WhatsApp mesmo. Sempre considerei a tecnologia muito importante, mas... meus amigos falam que tenho muito vício nessa parte de tecnologia né... porque quando eu estou no meio do role e vejo que não me encaixo muito no assunto, eu simplesmente começo a mexer um pouco no Facebook, passando tempo... Eu uso muito, toda hora e a todo momento. Querendo ou não faz parte da vida.” (Psico. 45, Masc., 20 anos).

Nota-se dois relatos dos participantes desta pesquisa do curso de Psicologia com alta aderência ao uso de tecnologia, em relação ao sentimento de felicidade:

“Eu me sinto feliz as vezes, mas eu sempre preciso analisar se é realmente minha felicidade ou se é a tentativa de esconder algo, pois eu sempre fui levada a esconder meus

sentimentos negativos por causa do meu pai, ele não queria me ver chorando.” (Psico. 19, Fem., 21 anos).

“Ah... eu vou falar como eu me defino. Na verdade, eu me defino como uma pessoa... acho que feliz...” (Psico. 20, Fem., 22 anos).

Já os alunos de Educação Física caracterizados com alta aderência à tecnologia se definem como sujeitos conectados à tecnologia:

“Sou uma pessoa muito tecnologia, porque hoje eu posso dizer que tô na escola e tô com ele na mão, tô no serviço e tô com ele, uso pra cronometrar o tempo, pra avisar se tem ou não aula. Uso ao extremo.” (Ed. Física 01, Fem., 21 anos).

“[...]eu sou bem conectada né, mas quando é [...] hora de fazer as coisas sérias, hora de trabalho, eu não mexo realmente sabe... eu fico de boa.” (Ed. Física 08, Fem., 19 anos).

De modo geral a auto definição para os alunos com alta aderência à tecnologia de ambos os cursos se definem como sujeitos que consideram o meio tecnológico com grande importância, se considerando sempre conectados aos mesmos.

Quanto àqueles com escores de baixa aderência ao uso de meios tecnológicos do curso de Psicologia, nota-se uma certa dificuldade de se autodefinirem como pessoas:

“Relacionado a tecnologia eu sou uma pessoa... não sei [...]” (Psico. 05, Fem., 18 anos).

“[...] hoje... tipo... essa pergunta na verdade é a mais difícil! Um dia eu quero saber responder ela [...]” (Psico. 39, Masc., 21 anos).

“Nossa, mas é uma pergunta muito difícil! Eu realmente não sei como eu me defino [...]” (Psico. 27, Fem., 20 anos).

Além disso, pode-se perceber frente aos relatos uma visão negativa da tecnologia:

“[...] eu acho que as redes sociais e a tecnologia nos afastam da realidade concreta e objetiva onde a gente pode nos realizar, construir e produzir algumas coisas. Pensando na tecnologia e nas redes sociais enquanto meio infeliz que nos mantém numa bolha. Lógico que nas redes sociais temos que pensar com o tipo de relação vamos estabelecer com isso.” (Psico. 42, Masc., 22 anos).

“Acho que a tecnologia acaba influenciando principalmente na parte de eu ser desligada pra algumas coisas porque se eu posso demorar pra fazer uma coisa e eu sei que eu vou poder demorar eu falo “nossa eu vou ver uma série” “nossa eu vou mexer no celular” e eu acabo fazendo isso ao invés das atividades que eu tenho que fazer. Eu quero me manter

focada às vezes, mas sei lá toca meu celular ou acontece alguma coisa e aí acaba que a tecnologia me chama praquilo, pra ver aquilo!” (Psico. 05, Fem., 18 anos).

Os alunos de Educação Física que pontuaram baixos escores na pesquisa definem-se como sujeitos alegres e positivos que preferem contato físico do que virtual:

“Eu acho que sou um cara bem alegre, bem alegre palhaço... eu acho que é isso um cara bem alegre, palhaço, que tenta levar tudo todos os problemas pra pro lado da brincadeira e não deixando nada afetar o meu desempenho, seja no trabalho ou em qualquer lugar... e é isso eu acho que isso é um cara que sempre quer pensar positivo.” (Física. 23, Masc., 20 anos).

“Sou muito de estar perto, sou muito amiga, companheira. Mas eu não sei associar isso à tecnologia... eu acho que sou muito parceira mesmo, independentemente do tempo que eu conheço a pessoa.” (Ed. Física 04, Fem., 25 anos).

“Eu sou uma pessoa alegre, bem hiperativo, gosto de ta em movimento, fico no 220 o dia todo, sou elétrico. Gosto de ta com meus amigos pessoalmente e não pelo WhatsApp, pois o contato é diferente.” (Ed. Física 19, Masc., 23 anos).

Em síntese, nota-se divergências nas auto definições entre os alunos do curso de Psicologia e Educação Física, no sentido de que os primeiros apresentam visões negativas vinculadas à tecnologia e dificuldades para se definirem como pessoa. Enquanto os últimos definem-se como sujeitos alegres e positivos que prezam a proximidade física.

Semelhanças entre as classificações de alta e baixa aderência

Percebe-se que tanto os participantes da pesquisa dos cursos de Psicologia e Educação Física que apresentam uma alta aderência à tecnologia entram em concordância em relação ao tópico de desenvolvimento e crescimento humano, no que se trata do primeiro contato com os equipamentos tecnológicos, que ocorreram precocemente por intermédio familiar. O uso efetivado e contínuo dos mesmos veio a ocorrer na adolescência, sendo o celular um dos aparelhos mais utilizados, em um período concomitante à entrada no ensino médio, pois antes desta fase havia poucos motivos e a atividades envolvendo meios tecnológicos. Desde a adolescência o uso da tecnologia vem crescendo e se ramificando pra diversas áreas da vida, como um meio facilitador principalmente para um viés profissional e educacional.

Com isso, a tecnologia interfere na constituição atual e na forma de agir/ser de um modo negativo, relacionado a vícios e dependências dos aparelhos, chegando a acarretar transtornos tal como ansiedade.

Diferenças entre as classificações de alta aderência e baixa aderência

A seguir serão apresentadas as principais diferenças entre as classificações de alta aderência e baixa aderência:

Quanto ao desenvolvimento, nota-se dois pontos de divergências, tal como o momento do uso efetivado dos aparelhos tecnológicos que se deu mais cedo para os estudantes de Educação Física por intermédio de seus familiares; e em relação ao aumento da tecnologia que tem atingido descontroladamente as vidas atuais de modo a causar dependência e vícios aos aparelhos, diferentes dos estudantes de Psicologia.

Quanto à autodefinição, nota-se alunos de Psicologia apresentam dificuldades de estabelecer um autoconceito, e os de Educação Física se definem como sujeitos alegres e positivos que prezam a proximidade física.

DISCUSSÃO

A subjetividade é compreendida por Mariani (2006) como um sujeito desejante que possa vir a dizer “eu”, que posicione diante de sua demanda e de continuação na elaboração de sua história de vida. Além disso, é postulado por Birman (1991) como uma formação dinâmica representada ao redor de encontros com o espaço externo e com o outro.

Em relação ao tópico relacionado ao desenvolvimento, a maior parte dos atributos verificados em cada um dos cursos trabalhados nessa pesquisa coincidem, assim como visto que para os alunos de ambos os cursos com alta adesão tecnológica, houve um contato precoce com equipamentos tecnológicos, sendo que para os de Educação Física houve um intermédio familiar. Em contrapartida, para os alunos com baixa adesão, o primeiro contato com a tecnologia ocorreu mais tardiamente, na passagem da infância para adolescência sendo o computador um dos aparelhos eletrônicos mais utilizados de maneira rara nesta etapa. Contudo, a infância de forma geral para ambos os cursos, foi um período em que a tecnologia não influenciou excessivamente por razão de poucos motivos e utilidades dos aparelhos tecnológicos, sendo que o desenvolvimento não foi tão afetado pela tecnologia neste período. Em especial para os alunos de Psicologia com baixa aderência, as relações e comunicações ocorriam de forma mais física e ao ar livre.

Assim sendo, pode-se dizer, com base no que apresenta Back (2014), que a constituição do sujeito antecede ao nascimento, e ocorre no encontro com outros seres humanos que exercem a função materna e paterna, de modo que se depara com uma forma de organização biológica e simbólica regidas por leis, linguagem, cultura, e valores, carregados de desejos e projeções

narcísicas dos progenitores ou cuidadores; e que quando esses modos de organizações são internalizados, torna o indivíduo apto a desenvolver-se. Contudo, essa estrutura simbólica confere uma posição, mas, concomitantemente apresenta-lhe insuficiência e limites em realizar o que na estrutura aparece como já dado. Dessa forma, pode-se perceber que o primeiro contato com a tecnologia depende de cada núcleo familiar que os sujeitos se encontram.

Ademais, para todos, na adolescência, momento que há um aumento do uso da tecnologia, mais especificamente, do uso do celular concomitante a entrada no ensino médio, como um auxílio educacional. Visto que, para os alunos de Psicologia com baixa aderência, o foco se deu em relação as redes sociais, comunicação e jogos repercutindo em um alto impacto no desenvolvimento relacionado à tecnologia.

A adesão tecnológica estendeu-se em longa escala até os dias atuais, ramificando-se para outras áreas da vida, sendo considerada como necessária em um papel de facilitador de estudos e profissionais, ainda estando presente o uso para redes sociais. Com isso, dados observados na Tabela 1, acerca de vivências gerais relacionadas à tecnologia, retirados a partir de uma pesquisa com os cursos de Psicologia e Educação Física, corroboram na compreensão do modo de uso das tecnologias na vida atual dos participantes, sendo que 68% dos participantes apresentaram pontuações médias. Dessa forma, percebe-se que de acordo com Soares e Câmara (2016), é comum observar na realidade a imersão da tecnologia em diversos lugares e contextos, e segundo Sales, Ferreira e Vargas (2015), nos mais diversos valores e práticas cotidianas, o que vem compondo a chamada cultura digital atuando ativamente na produção da juventude. Dessa forma, apesar da cultura digital estar cada vez mais presente, nota-se que para a maior parte dos participantes há um equilíbrio no modo de uso da tecnologia de modo geral.

Ainda conforme a Tabela 1, 14% apresentam baixa aderência às vivências tecnológicas, demonstrando pouco impacto dos meios tecnológicos na vida dos participantes, de modo a não existir grandes influências das simbologias virtuais e tecnológicas na vida dos indivíduos participantes da pesquisa, visto que para Crepaldi (2005), o símbolo tem uma significação abstrata em que se entende como as representações do mundo interno, ou seja, inconscientes. Assim sendo, não há repercussões emocionais de forma nociva para os indivíduos, de modo a não substituir o desejo real por um desejo virtual.

Contudo, nota-se que 18% se destacam com a classificação de alta aderência em relação à tecnologia, ao que se pode dizer, segundo Rangel (2014) que em consequência da evolução tecnológica que geram grandes mudanças nos saberes e fazeres na vida cotidiana, tem afetado profundamente a produção de subjetividade, de forma a haver uma diferenciação nos modos viver real e virtual, sendo a fase do adulto jovem a mais afetada, o que para Rosa e Medeiros

(2017), pode tornar o ser humano menos útil, substituindo-o, e dando à máquina a capacidade de governabilidade da identidade e das emoções. Do ponto de vista psicológico, para Soares e Câmara (2016), há uma série de impactos das tecnologias da informação e telecomunicação que permeiam a subjetividade, sendo que esses novos modos apontados resumem-se na radical alteração e criação de novos comportamentos, conflitos e organizações subjetivas, tal como modos de pensar, sentir, perceber, aprender, organizar o mundo externo e interno e a forma de se relacionar com os outros e consigo mesmo do sujeito contemporâneo.

Os resultados apresentados na Tabela 1 acerca das classificações com alta aderência, (n=8) alunos de Psicologia e (n=10) alunos de Educação Física, estão coerentes com os resultados obtidos nas entrevistas em relação ao tópico de desenvolvimento nos dias atuais, que para os alunos do curso de Educação Física com alta adesão tecnológica, há um aumento exacerbado da necessidade da tecnologia, chegando a ser considerado como vício e dependência, interferindo de modo descontrolado podendo até acarretar casos mais extravagantes como ansiedade relacionada à tecnologia. Assim como visto na Tabela 1 em que os alunos do curso de Educação Física compõem a maior parte dos participantes que utilizam a tecnologia mais intensamente.

Em síntese, de acordo com os dados relacionados à constituição atual, que implicam o modo de como a tecnologia impacta na constituição do indivíduo vinculado à sua forma de ser e de agir, obtidos por meio das entrevistas, pode-se observar há conexões com os resultados dos tópicos de desenvolvimento da parte qualitativa e com parte dos resultados presentes na Tabela 1 referentes aos resultados gerais. No que diz respeito ao predomínio da interferência da tecnologia, para alunos de ambos os cursos com alta adesão à tecnologia, nos relacionamentos mediados pelas redes sociais e em relação aos vícios e dependências que acarretam transtornos de ansiedade. Diferente daqueles com baixa adesão, que se foi identificado pouca interferência, sendo meios de facilitação educacional e profissional.

Kallas (2016) aponta que houve alterações de espaço e tempo, por razão da constante conexão virtual que cria um espaço intermediário entre a realidade e a imaginação, ou seja, a pessoa real de um lado do computador e a pessoa idealizada, em que se há quebras de limites nos papéis em um relacionamento real, de forma que, de modo que não há fronteiras no conteúdo da internet, nem ao tempo de uso, todos os recursos estão sempre presentes, sendo considerado um grande repositório de informações, que segundo Schwertner (2010) permite estar em comunicação em diferentes espaços físicos por meio do contato virtual. Pode-se perceber que os relacionamentos dos participantes são mediados pelos dispositivos tecnológicos, tal como aponta Rocha (2012), contudo há a prevalência de ponderação do uso

dela, não chegando a ter uma conotação ilusória do companheirismo, de forma que não substituem as experiências físicas. Assim sendo as redes sociais presentes na realidade virtual atualmente não geram grandes impactos na vida dos participantes.

A era digital tem influenciado diretamente os transtornos e patologias descritas como da pós-modernidade, sendo pautada sempre sobre a figura do eu (narcísico), sobre o fracasso do indivíduo em realizar a glorificação de seu eu. de modo que alteram a noção de tempo e espaço, alteração radical da subjetividade e queda da tradição na relação com o conhecimento; assim sendo, o indivíduo não consegue simbolizar ou de estabelecer ficções menos objetificantes de si, manifestando a angústia que lhe perpassa no corpo. E estas características estão diretamente ligadas aos modos de sofrimento na atualidade, relacionadas às constituições narcísicas, as depressões, as compulsões, inclusive a tecnológica e entre outros modos de sofrimento e de dor típicos dos tempos atuais (BATISTA, 2019).

Muitas das informações que percorrem no meio digital são providas pela mídia e publicidade, pois, no meio virtual sendo considerado um cenário controverso de coisas boas e ruins, Silva, Valério-Neto e Bazzo (2005) apontam que a mídia aproveita da alienação do espectador deixando todos em estado de alerta constante para dar destaques à propagandas que manifestam nos sentimentos de felicidade e necessidade em relação à mercadoria, contudo, há momentos que essas, são desprovidas de valores éticos. A seguir procura-se compreender qual a influência destas na subjetividade dos alunos de Psicologia e Educação Física participantes desta pesquisa:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que a subjetividade é formada por intermédio do outro desde o nascimento, a tecnologia e seu avanço tem influenciado na constituição e formação da subjetividade ao longo de vida contemporânea. De acordo com Otero (2012) os meios tecnológicos e virtuais oferecem a possibilidade de experimentar ou simular um outro ambiente de vivências, sendo este sem exposições físicas.

Percebe-se que os dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas com indivíduos que alcançaram maiores e menores pontuações na escala de vivências corroboram para a compreensão dos dados quantitativos apresentados, e de como a tecnologia interfere na subjetividade dos alunos de Psicologia e Educação Física.

Quanto à constituição do sujeito mediado pela tecnologia, houve um primeiro contato com aparelhos tecnológicos desde a infância, entretanto seu uso efetivado se deu na

adolescência como um auxílio educacional, como meio de socialização e entretenimento com jogos, estendendo-se para outras áreas da vida na vida adulta para uso profissional, dado que, os participantes se definem como sujeitos constantemente conectados.

Em suma, atendeu-se o objetivo da pesquisa de identificar como a tecnologia influencia na constituição da subjetividade do indivíduo jovem. Considerando o problema e a questão norteadora do trabalho, com a proposta compreender como o desenvolvimento exacerbado da tecnologia nos últimos anos e seu possível impacto nas práticas culturais, influencia na constituição da subjetividade do indivíduo jovem, percebeu-se que a tecnologia está presente na vida dos participantes, contudo não interfere de maneira intensa na subjetividade dos mesmos, ou seja, fica evidente o uma interferência equilibrada no modo de uso de forma geral, tal como os jovens percebem a tecnologia como um meio facilitador educacional e profissional, além de ser também um facilitador para a rotina diária, relacionado às tarefas rotineiras, inclusive para o lazer e recreação por meio dos jogos e redes sociais, visto que, envolve também um certo manejo das questões éticas e atitudes dos indivíduos frente ao modo que se posicionam frente aos meios tecnológicos conectados à rede, de forma a prezarem aspectos da privacidade, como apresentado nos relatos dos participantes desta pesquisa.

Para finalizar, destaca-se como perspectiva para além desta pesquisa, sugestões acerca sobre as possíveis ações que o profissional de Psicologia possa vir a desenvolver em relação às queixas relacionadas ao excesso tecnológico na vida dos sujeitos de forma geral.

REFERÊNCIAS

- BACH, F. M. **Entre a realidade e a virtualidade: o sujeito no ciberespaço**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Santa Rosa. 2014.
Disponível em:
<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2420/TCC.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15 dez. 2018.
- BATISTA, V. D. M. Psicanálise, o virtual e a clínica contemporânea. **Revista Saúde-UNG-Ser**, v. 12, n. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em:
<<http://revistas.ung.br/index.php/saude/article/view/3578>>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- BIRMAN, J. Sujeito, Singularidade e Interpretação em Psicanálise. **PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva**, v. 1, n. 2, p. 127-142, 1991. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/physis/v1n2/07.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2019.
- CREPALDI, L. A Publicidade no divã: análise psicanalítica dos anúncios televisivos da Chevrolet. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Municipal de São Caetano do Sul-IMES, 2005. p. 1-14. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0723-1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KALLAS, M. B. L. D. M. O sujeito contemporâneo, o mundo virtual e a psicanálise. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 38, n. 71, p. 55-64, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0102-73952016000100006&script=sci_abstract&tlng=en>. Acesso em: 24 jul. 2019.

LIMA, L. F. G. D. **Subjetividade e Novas Tecnologias**: Um estudo da mediação tecnológica, de telefones celulares, na interação de jovens. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: [s.n.]. 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2286/1/2006_dis_LFGDLima.PDF>. Acesso em: 25 jan. 2019.

MARCONI, M.A.; LACATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARIANI, B. Sentidos de subjetividade: Imprensa e psicanálise. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, p. 21-45, 2006. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1078/850>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MENDONÇA, M. R. M. D. C. **O estudo da Representação de Si através da obra fotográfica de Francesca Woodman numa perspectiva psicodinâmica e projectiva**. Lisboa: ISPA-IU, 2014.

OTERO, C. **Psicanálise e comunicação**. A internet e a reinvenção de si. Rio de Janeiro : Universidade Veiga de Almeida, 2012.

RANGEL, P. M. V. Entre dedos e cliques: a internet móvel e a produção de subjetividade contemporânea. **Polis e Psique**, Vitória, v. 4, n. 3, p. 122-135, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/45540/pdf_14>. Acesso em: 09 ago. 2018.

ROCHA, A. M. M. Público e privado: notas conceituais sobre a transformação da intimidade na internet. **Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-125, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/1191>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ROSA, M. S. D.; MEDEIROS, R. F. D. **A extrapolação das relações virtuais em Black Mirror**. Literatura e Autoritarismo, Santa Maria, p. 113-122, jul 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/27973>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

SALES, S. R.; FERREIRA, A. G.; VARGAS, F. A. Juventude em Diálogo: Tecnologias Digitais na Extensão Universitária. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 182-193, maio-agosto 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/7411/4665>>. 14 jan. 2019.

SCHWERTNER, S. F. **Laços de amizade**: modos de relacionamento jovem em tempos de conectividade digital. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SILVA, T. C. C. D.; VALÉRIO-NETO, G.; BAZZO, W. A. **Felicidade e tecnologia, uma relação confusa**. Departamento de Engenharia Mecânica – UFSC. Florianópolis. 2005. Disponível em: < <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/14/artigos/SC-10-29987920900-1118688405470.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SOARES, S. S. D.; CÂMARA, G. C. V. Tecnologia e Subjetividade: Impactos do Uso do Celular no Cotidiano de Adolescentes. **Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 204-223, julho/dezembro 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/13619/10513>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

TAVARES, M. A. Entrevista clínica. In: CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico-V**. 5 a ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 45-56.

TOREZAN, Z. C. F.; AGUIAR, F. O Sujeito da Psicanálise: Particularidades. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. XI, n. 2, p. 525-554, Junho 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v11n2/04.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

ZIMERMAN, D. E. **Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

O LADO SAUDÁVEL E O LADO PATOLÓGICO DO SER HUMANO NAS CRISES E CATÁSTROFES: O CORONAVÍRUS

Maria Emilia Sousa Almeida

INTRODUÇÃO

Examinando os termos do título

Ao se pensar o termo saudável, este remete à saúde mental tal como definida pela OMS (2014): consciência de suas habilidades, capacidade de lidar com os problemas do dia a dia, capacidade de trabalhar de forma produtiva e capacidade de contribuir para a própria comunidade. Por sua vez, o termo patológico remete, a princípio, à doença. Contudo, a etimologia de *pathos* - do grego - se refere a sofrimento, paixão, afeto. Pode-se, então, entendê-lo como passagem e transformação por meio da palavra, associadas às mudanças psíquicas geradas por uma análise (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ONLINE, 2020).

E, mais, a etimologia de crise - do latim - designa o momento de mudança súbita, o momento de decisão. Mais especificamente, em medicina designa o momento decisivo ou difícil em termos de doença, no tocante à sua evolução para a cura ou para a morte. Popularmente, a palavra crise é entendida como perigo e oportunidade com base numa pretensa tradução oriental do termo. Não obstante, segundo tradutores abalizados do mandarim, seu significado mais fidedigno é ponto crucial e crítico - não exatamente oportunidade (MAIR, 2005). Já a etimologia de catástrofe - do grego - envolve *cata* que significa para baixo e *strophein* que significa virar, tendo o sentido de reviravolta nas expectativas e fim trágico. Portanto, catástrofe designa qualquer acontecimento que se torna uma grande desgraça com consequências graves (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ONLINE, 2020).

Em se pensando um exemplo atual do comportamento humano frente às crises e catástrofes, entra em questão a catástrofe do coronavírus. Dentre as iniciativas saudáveis ao se lidar com ele no Brasil e no mundo, encontram-se: doação de dinheiro por anônimos, artistas e milionários, realização de *shows* de artistas apresentados em *lives*, ofertas de almoço para pessoas carentes, arrecadação de dinheiro por atletas, liberação de livros por parte das editoras, criação de museus virtuais, disponibilização de hotéis de luxo na Europa para médicos e pacientes atingidos pela covid e, ainda, realização de campanha de empresários brasileiros propondo ‘não demita’, dentre outros. Um exemplo marcante de iniciativa saudável quanto ao coronavírus ocorreu na Estônia, recentemente. Neste país, o *hackathon* virtual envolveu pessoas

com formações diferentes buscando soluções para problemas em comum: a crise do corona. O termo *hackathon* deriva de *hackear* a crise e de maratona, sendo que *to hack*, em seu aspecto positivo, significa explorar soluções e criar programas de ação. Por outro lado, as iniciativas patológicas em diversos países abarcam: depredação de casas, saques de estabelecimentos comerciais, golpes via whatsapp, fraudes na compra de respiradores e outros equipamentos hospitalares, guerras ideológicas frente às diferenças de ideias, proposta de sexo em troca do aluguel do imóvel, no caso de pessoas inadimplentes nos Estados Unidos (UOL, 2020).

De modo geral, o lado saudável do ser humano compreende ações embasadas em virtudes como: bondade, empatia, compaixão, solidariedade e altruísmo. Em contrapartida, seu lado patológico abarca ações movidas por cobiça e inveja do bem alheio, que suscitam o desejo de destruí-lo; pelo pavor de passar fome e pelo pavor diante da violência psicológica e física do outro. Essas ações se alimentam, ainda, do horror subjacente à atração humana pelo mórbido, no caso de cenas mórbidas que passam repetidamente em alguns canais da tv e, por fim, do desespero, quando a pessoa se percebe sem saída diante da catástrofe gerada pelo corona.

Dadas as diferenças socioeconômicas ressaltadas no enfrentamento dessa catástrofe, pode se apresentar forte inveja de alguns diante das melhores condições experimentadas por outros. Sendo assim, para se pensar a inveja humana – presente ao longo da historia da humanidade – recorre-se a dois importantes pensadores. Importante teórico de extração filosófica, Spinoza (1613) conceituou a inveja como o ódio do homem que se entristece com a felicidade de outrem e que se alegra com seu mal. Três séculos depois, uma grande expoente da psicanálise, Klein (1998) conceitua a inveja como o sentimento inconsciente de avidez e ódio do objeto bom que se quer destruir ou danificar. Desse modo, delinea-se o desejo de destruição do outro e de algo que lhe é próprio inerente à inveja.

PSICOLOGIA E AS EMOÇÕES EM RELAÇÃO ÀS CRISES E CATÁSTROFE

Ideias Iniciais

Ao se examinar o impacto psíquico gerado pelo coronavírus nas pessoas, cabe recorrer à psicologia e à psicanálise, posteriormente, para pensar as emoções básicas e secundárias que ele pode deflagrar.

No campo da psicologia, as emoções básicas compreendem: surpresa, nojo, medo, alegria, tristeza e raiva, ao passo que as emoções secundárias – sociais ou adquiridas – incluem: amor, ciúme, inveja, orgulho, vaidade e culpa, entre outras.

- Psicologia, emoções e coronavírus

No caso específico do coronavírus, as emoções básicas que ele tende a deflagrar são: medo coletivo, tristeza pelas perdas geradas por ele, nojo diante da deterioração dos corpos e raiva diante das frustrações impostas por ele. As emoções secundárias conflagradas por ele podem ser: amor e compaixão para com o próximo; ódio e inveja das pessoas mais favorecidas do ponto de vista socioeconômico; orgulho em seu aspecto de autoestima em virtude de ações de ajuda ao outro e, ainda, orgulho em seu aspecto de arrogância (Bion, 1958) no sentido de se sentir superior ao outro; vaidade de muitos governantes imperando sobre as necessidades da população e, inclusive, pavor, horror e desespero diante da fome e da violência vividas por muitos.

CONCEITOS PSICANALÍTICOS QUANTO ÀS CRISES E CATÁSTROFES

Paralelo entre psicanálise e psicologia quanto às emoções

Tendo-se discutido as emoções básicas e secundárias em psicologia, cumpre fazer um paralelo entre esses dois campos do saber no tocante a elas.

Freud (1915) aponta que o ódio, na relação de objeto, é mais antigo que o amor. Em seus primórdios, tem sua fonte na recusa do eu narcísico ao mundo exterior. Freud (1923) propõe que as pulsões de vida e de morte estão misturadas, em proporções variadas nas pessoas. Porém, em determinadas influências, ocorre a defusão das pulsões, de modo que, nesse caso, se instala a patologia. No âmbito das pulsões, a pulsão de vida - pulsão sexual e de autoconservação - remete ao amor e a pulsão de agressão e destruição envolve o ódio na psique.

Portanto, psicologia e psicanálise trabalham com emoções em comum, destacando-se a força do amor e do ódio na psique segundo a psicanálise.

- A importância do amor na saúde mental em diferentes abordagens da psicologia

Dentre as diferentes abordagens da psicologia que abordam a saúde mental, a psicanálise considera que o predomínio da pulsão de vida/amor sobre a pulsão de morte/ódio favorece a saúde mental, enquanto o predomínio da pulsão de morte/ódio sobre a de vida/amor demarca a patologia. Cabe retomar a enunciação de Freud (1911) de que a *psicanálise* é a *cura pelo amor*. Prógono da *psicologia analítica*, Jung (2011) propõe que onde o amor impera, não há desejo de *poder* e onde o *poder* predomina, há falta de *amor*: um é a sombra do outro.

Iniciador da abordagem corporal, Reich (1998) aponta que o *amor*, o *trabalho* e o *conhecimento* são fontes de nossas vidas e que deviam também governá-las. Psicanalista da vertente culturalista, Fromm (1956) considera que o *amor* é a *única resposta sensata* e satisfatória para o problema da *existência humana*.

Em síntese, autores de diferentes linhas da psicologia apontam que o amor é a emoção mais fortemente interligada à saúde mental.

- Crises e catástrofes e seus efeitos na psique

No campo da psicologia, as crises e catástrofes podem produzir depressão, ansiedade, suicídio, luto e *stress* pós-traumático, entre outros transtornos (DALGALARRONDO, 2000).

No domínio da psicanálise, faz-se necessário focar os traumas, as perdas e o desamparo - intrinsecamente associados ao sofrimento psíquico - produzido pelas crises e catástrofes. Nesse caso, a pulsão de morte/ódio e a patologia podem predominar na psique a partir da relação com o outro. Como defesas do ego ao sofrimento psíquico, podem surgir a identificação com as pessoas mais desfavorecidas levando à ajuda humanitária, bem como pode se apresentar a negação da realidade e a recusa de parte da realidade associada à consciência de outra parte da realidade - claramente observadas em pessoas que defendem a volta imperiosa ao trabalho e circulam sem a proteção das máscaras em meio ao aumento dos casos de coronavírus.

- Freud e o desamparo no bebê e no adulto

Para se pensar a questão do desamparo gerado pelas crises e catástrofes, lança-se mão de alguns conceitos psicanalíticos.

Freud (1914) diz que os primeiros objetos do bebê são aqueles que se preocupam com sua alimentação, cuidados e proteção: sua mãe ou substituta. Sendo assim, em sua estruturação inicial, o eu do bebê se apoia e depende dos cuidados dos objetos. Freud (1927) defende que o bebê depende completamente de outrem para a satisfação de suas necessidades e que a relação com ele tem forte influência na formação do seu psiquismo. Já no adulto, o desamparo constitui o paradigma das situações traumáticas. As situações de perda e separação aumentam a excitação psíquica, podendo levar o sujeito a ficar engolfado por elas.

- Freud e os traumas

Faz-se necessário apresentar, a seguir, as contribuições de Freud quanto aos traumas. Como esse conceito foi sendo modificado por ele com o passar do tempo, recorre-se a dois compiladores da obra de Freud acerca da mente.

Laplanche e Pontalis (2006) apresentam uma síntese das concepções de Freud sobre o trauma ao longo de sua obra. Para ele, o trauma é um acontecimento cuja intensidade provoca

transtornos e efeitos patogênicos duradouros na organização psíquica do indivíduo. Ele gera uma quantidade excessiva de excitações na psique, incapaz de elaborá-las, levando à fixação da libido.

- Almeida (2003) e o trauma do absoluto

Em se pensando a questão do desamparo e dos traumas produzidos pelas crises e catástrofes, recorre-se a alguns constructos psicanalíticos. Dessa vez, apresentam-se ideias da autora sobre eles oriundas de seu doutorado.

O trauma do absoluto inclui as representações: ser abandonado, desamparado, rejeitado, não-amado, excluído, um nada, um desastre, para sempre, sem lugar no mundo, dentre outras. Elas são investidas por forte carga de ódio e horror, contrária à realização do desejo do adulto na realidade e no mundo das relações. Fruto do trabalho analítico com o trauma do absoluto, as representações coerentes com o desejo do sujeito incluem: ser amado, competente, dedicado, persistente, bem-sucedido, vencedor, que investidas por amor, favorecem a realização do desejo do adulto.

- Almeida (2015) e os ganhos, as perdas e os paradoxos na vida psíquica

Mais um conjunto de ideias da autora se presta a discutir as consequências psíquicas das crises e catástrofes na psique, enfocando-se, em específico, o coronavírus.

Almeida (2015) trabalha com os ganhos, as perdas e os paradoxos na vida psíquica. As vivências mentais de ganho, perda e paradoxos sobre eles fazem parte da transmissão do sofrimento psíquico na família. De modo geral, a perda impera sobre o ganho como vivência humana mais marcante e mais impactante na psique.

Encontram-se inúmeras expressões linguísticas de ganho e perda no cotidiano. Dentre as primeiras, há ganhos consideráveis em '*subir na vida*' significando enriquecer, em '*subir aos céus*' ao ser alçado à condição de santo e, inclusive, em '*dar a volta por cima*' ao superar uma situação adversa. Por outro lado, há perdas em: '*a casa caiu*', '*fiquei sem chão*' - utilizadas frente à perda causada por uma traição, que se transforma em um relacionamento sério. E, ainda, '*caí de quatro*' no sentido de deslocamento para baixo no espaço, como animal, no caso do abandono e desprezo pelo objeto de amor. Ademais, a expressão '*meu mundo caiu*' é usada por um bilionário frente à possível perda do filho muito amado, num acidente. Nesse caso, suas representações de identidade perdem sua força: ser bilionário, poderoso, dono de um império construído por ele. Ele se depara com a incapacidade de representar a possível perda. Ao encontrar seu filho vivo, empreende uma busca intensa e extensa dos amigos do filho, como forma de agradecimento por sua vida. E, mais, '*meu mundo virou de cabeça para baixo*' se refere a deslocamento no espaço em virtude de uma mudança abrupta na vida, enunciada por

um rapaz que vive a morte/perda da mãe, incentivadora de seu crescimento, pouco antes de sua formatura.

Muito provavelmente, as incontáveis pessoas atingidas pela crise atual do corona devem utilizar essas expressões relativas a perdas em seu cotidiano. Outras tantas – felizmente – que se recuperaram e tiveram pessoas significativas recuperadas devem estar utilizando expressões de ganho para retratar o que estão vivenciando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a psicologia quanto a psicanálise permitiram pensar a atual catástrofe do coronavírus, inclusive ao se traçar um paralelo entre suas contribuições sobre as emoções e a saúde mental.

Em se trabalhando com a psicanálise para se pensar as crises e catástrofes e, mais especificamente, os efeitos psíquicos do coronavírus, foram examinados os traumas, as perdas e o desamparo - imbricados a intenso sofrimento psíquico. Dentre os traumas, destacou-se o trauma do absoluto com suas representações mentais - ser abandonado, desamparado, rejeitado, nada, para sempre, entre outras - associado a incomensurável sofrimento, ódio e patologia. Ao lado disso, ressaltou-se que a vivência de perda/queda impera sobre a de ganho nas crises e catástrofes. O paradoxo do ganho e da perda se apresenta nas tragédias pessoais ligadas ao corona, pois aquele que sobrevive e vivencia ganhos psíquicos com isso talvez precise lidar com sofrimento psíquico intenso, devido à perda das pessoas amadas.

Em face disso, a ajuda humanitária, a união internacional e as redes de apoio social envolvendo bondade, empatia, compaixão, solidariedade e altruísmo - diminuem o sofrimento causado pelos traumas, pelas perdas, pelo desamparo e, conseqüentemente, amenizam o ódio na psique. As pessoas podem, espera-se, elaborar as perdas pessoais e ressignificar as perdas de vínculos significativos com os objetos de amor. Talvez, assim, possa se experimentar possíveis ganhos em vínculos inéditos, que amenizem o desamparo, as perdas, os traumas, em geral, e o trauma do absoluto, em específico.

Quiçá, desse modo, a humanidade possa trilhar caminhos mais saudáveis...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.S. **A clínica do absoluto**: representações sobre-investidas que tendem a deter o encadeamento associativo. Tese doutorado em Psicologia Clínica, PUC-SP, 2003.

ALMEIDA, M.E.S. Uma proposta sobre a transgeracionalidade: o absoluto. Rio de Janeiro: **Ágora**, n.13, v.1, p. 93-108, 2010.

ALMEIDA, M.E.S. O ganho, a perda e os paradoxos no enfoque transgeracional. **Gerais, Revista Interinstitucional de Psicologia**, n. 8, v.1, p. 33-48, 2015.

BION, W. **On arrogance**. London: Karnac, 1958.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ONLINE. Disponível em: www.dicionarioetimologico.com.br. Acesso em: 13-08-2020.

FREUD, S. (1911). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 136-140.

FREUD, S. (1914). Sobre o narcisismo. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 46-64.

FREUD, S. (1915). Observações sobre o amor transferencial. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 99-107.

FREUD, S. (1923). O ego e o id. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 12-41.

FREUD, S. (1927). O futuro de uma ilusão e outros trabalhos. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 4-37.

FROMM, E. **A Arte de Amar**. São Paulo: Nova Fronteira, 1956.

JUNG, C.G. **Arquétipos e Inconsciente Coletivo**. São Paulo: Vozes, 2011.

KLEIN, M. **Inveja e Gratidão e Outros Trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MAIR, V. **Danger + opportunity ≠ crisis**: How a misunderstanding about Chinese characters has led many astray. 2005. PinyinInfo.com. Acesso em: 15-06-2020.

REICH, W. **Análise do Caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPINOZA, B. **Ética**. São Paulo: Lebooks Editora, 1613.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health: a state of well-being**. 2014.

Disponível em: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

O LAR DIVIDIDO: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE OS EFEITOS DO DIVÓRCIO NOS FILHOS

Jéssica Marques Nascimento

Prof. Ma. Monique Marques da Costa Godoy

INTRODUÇÃO

Atualmente, tem-se observado um elevado índice de divórcios em nossa sociedade. O processo de separação implica mudanças no âmbito familiar e nas rotinas já estabelecidas, gerando alterações psicológicas, sobretudo na vida dos filhos dos casais que se separam (TOLOI, 2006). No entanto, de acordo com Mendonça (2005), é possível apontar pontos positivos para os filhos de pais separados, como maior poder de adaptação a novas realidades, pela necessidade de se adaptar ao novo modo de vida.

Assim, este capítulo tem como objetivo a análise da literatura científica nacional produzida entre 2008 e 2018 sobre os efeitos do divórcio dos pais na criança, buscando identificar os fatores envolvidos e as possibilidades de intervenção para a promoção de saúde.

A seleção de material se pautou por: fonte de publicação; ano de publicação; tipo de pesquisa realizado, quanto à abordagem e delineamento; população e amostra; instrumentos; objetivos; principais resultados; principais conclusões e tendências futuras.

A abordagem teórica a ser utilizada será a abordagem sistêmica. De acordo com a literatura, observou-se que a criança, diante do divórcio dos pais, poderá ou não apresentar alterações emocionais, como, por exemplo, transtorno de ansiedade social ou transtorno de ansiedade da separação. A criança também pode passar a apresentar dificuldades nas atividades cotidianas, desenvolvendo baixa autoestima (SILVA; GONÇALVES, 2016).

Sendo assim, este trabalho buscou mapear como essa temática vem sendo estudada no Brasil e quais as possíveis intervenções existentes nos estudos, a fim de responder a pergunta problema norteadora do estudo: Como está caracterizada a literatura científica nacional, dentro das bases de dados Scielo, Pepsic e BVS, sobre os efeitos do divórcio dos pais na criança, e quais as possibilidades de intervenção com os envolvidos nas situações de divórcio?

Nas próximas seções será apresentada uma breve contextualização teórica sobre os temas família e ciclo vital da família, com foco na Fase de Aquisição, na separação conjugal e no desenvolvimento dos filhos de casais divorciados.

Posteriormente será explicado o método da pesquisa e serão apresentados os resultados quantitativos e qualitativos alcançados, discutidos à luz da teoria sistêmica, sendo apresentadas também as considerações finais.

REVISÃO DA LITERATURA

A compreensão do conceito de família e das suas diferentes formas de organização, construção e reconstrução, e de suas transformações ao longo da história se faz necessária, em especial, no que diz respeito ao fenômeno do divórcio.

Cervený e Berthoud (2002) mencionam a dificuldade de se conceituar a família brasileira, devido a suas diversas formas de ser e a suas diversas classificações. A autora destaca que os anos 1970 foram um marco importante no surgimento de novas organizações familiares e, com isso, surgiu a necessidade de novos estudos nessa área para uma adaptação e melhor definição do conceito.

Segundo Santos (2013), a família é o grupo primário do qual o indivíduo participa. Sua dinâmica impõe vínculos particulares que irão interferir na formação da identidade do sujeito e na sua modalidade de aprendizagem, somando-se aos fatores genéticos e sociais,

Ferreira e Motta (2007) explicam que é no grupo familiar que o sujeito vai receber a transmissão de valores e crenças, desenvolver sua visão de mundo e começar a desenvolver seu conhecimento oculto. O conhecimento advindo da infância se mescla a outros conhecimentos adquiridos pelo indivíduo, com peso significativo nas ações e relações da sua vida.

Dias (2011) complementa que é no primeiro contato que os membros da família vão constituindo suas elaborações mais significativas, que serão a base para suas próximas interações com o meio em que vivem. Pelo fato de o conceito não ser homogêneo para todas as épocas e culturas, torna-se difícil estabelecer e identificar valores globais.

Simionato e Oliveira (2003) acreditam que profissionais das mais diversas áreas têm focalizado a família como objeto de estudo a partir da constatação de que ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na manutenção da saúde e do equilíbrio emocional de seus membros.

Como o sistema familiar influencia e é influenciado pelo sistema social em que está inserido, faz-se necessário entender, além das personalidades, os padrões de influência que determinam o comportamento dos membros da família. Cervený e Berthoud (2002) mencionam que a família segue princípios de organização, como homeostase, morfogênese, *feedback*, causalidade circular e não-somatividade. Esses princípios se referem à forma como os membros

vão se comportar frente às mudanças e como desempenham seus papéis durante mudanças e transições.

Assim, considerando uma abordagem sistêmica da família, a revisão de literatura deste capítulo divide-se em três subtópicos: o primeiro aborda o ciclo vital da família brasileira, com ênfase na Fase de Aquisição; o segundo subtópico trata sobre separação conjugal e divórcio, e o terceiro aborda o desenvolvimento dos filhos em uma família divorciada.

Ciclo Vital da Família

Segundo Osório (1996), assim como os indivíduos que as compõem, as próprias famílias se inserem em um contexto evolutivo e possuem um ciclo vital. Em outras palavras, a família também nasce, cresce, amadurece e habitualmente se reproduz em novas famílias, encerrando seu ciclo vital com a morte dos membros que a originaram e a dispersão dos descendentes para constituir novos núcleos.

Cervený e Berthoud (2002) apresentam o conceito de ciclo vital da família como sendo um conjunto de etapas, definidas sob alguns critérios pelos quais as famílias passam, sendo quatro essas etapas: Fase de Aquisição: 0 a 10 anos de casamento e/ou idade do filho mais velho; Fase Adolescente: 11 a 20 anos de casamento e/ou idade do filho mais velho; Fase Madura: 21 a 35 anos de casamento e/ou idade do filho mais velho; Fase Última: acima de 35 anos de casamento e/ou idade do filho mais velho.

A Fase de Aquisição, segundo Cervený e Berthoud (2002), é a primeira fase do ciclo vital familiar e está caracterizada pela aquisição daquilo que se propôs como objetivos, como moradia, emprego, automóvel e até a complementação educacional. Os filhos pequenos também fazem parte dessa primeira fase, em que se inicia a aquisição de um modelo familiar próprio.

A Fase Adolescente é marcada pela entrada das crianças na adolescência, no caso do casal com filhos. Em famílias sem filhos, esse período compreende os embates do adolescimento do próprio casal, surgindo conflitos que colocam à prova valores e crenças instituídos na fase anterior.

A Fase Madura, por sua vez, compreende o momento de maior maturidade da relação conjugal e familiar. Agora, com o ninho vazio, os cônjuges terão de encontrar novos caminhos para uma relação, uma vez que voltam a ser apenas os dois.

A Fase Última remete ao período da velhice, na qual muitas vezes é necessário conviver com a perda do parceiro e a dependência aos filhos.

Fase de Aquisição

Cervený e Berthoud (2002) explicam que a família em Fase de Aquisição vivencia os conflitos e as novidades de uma geração em transição. Transformações sociais, valores, crenças, regras de convivência e, em especial, possibilidades e desejos em relação à vida conjugal estão sendo reconstruídos constantemente, criando experiências não vivenciadas por gerações anteriores para os jovens casais e para os que reconstróem suas vidas em recasamentos. Assim, a falta de modelos e de padrões gera a necessidade de se descobrir a cada dia, construindo uma nova forma de viver a relação conjugal.

De acordo com Cervený e Berthoud (2002), a Fase de Aquisição é constituída por três eventos principais, cada um envolvendo diferentes recursos:

Unindo-se: é o processo inicial da constituição de uma família. Possui como subcategorias: conquistando; vivendo o processo de união; preparando; adaptando-se; vivendo um recasamento (para as famílias que passam por essa etapa).

Construindo a vida a dois: nesse momento a nova família é construída, o que envolve negociações, readaptações e novos sentimentos. As subcategorias são: vivendo um tempo de adaptação; iniciando a família; relacionando-se com a família de origem.

Vivendo a parentalidade: inclui a vinda do primeiro filho e a vida com filhos pequenos, iniciando-se com o desejo e a decisão de ter filhos até a formação triádica que constitui a família, acontecendo assim o nascimento emocional e biológico do bebê, mesmo que haja uma gravidez inesperada. Apresenta as subcategorias: filhos; a vinda do filho; e vivendo com filhos pequenos.

Cervený e Berthoud (2002) apontam que o nascimento dos filhos implica amplas mudanças, inclusive na relação entre o casal. Às preocupações iniciais, somam-se as necessidades para a vida do filho. Cervený e Moreira (2016) também explicam que muitos casais esquecem totalmente a conjugalidade, quando passam a viver a parentalidade.

Com a modificação da rotina conjugal a partir da chegada dos filhos, muitas vezes, os casais não se identificam mais em seus papéis específicos de cônjuges, surgindo a possibilidade da separação conjugal, que será abordada com mais detalhes no tópico seguinte.

Separação conjugal e divórcio

Cervený e Moreira (2016) explicam que, com a promulgação da Lei do Divórcio no Brasil, em 1977, os recasamentos têm-se tornado cada vez mais frequentes, pois essa lei alterou dispositivos da Lei 5.869/11.01.1973 do Código de Processo Civil, possibilitando a realização de inventário, partilha, separação consensual e divórcio consensual por via administrativa.

Além disso, a Emenda Constitucional 66/2010 (EC 66/2010) abriu a possibilidade de dissolução do casamento civil por divórcio, sem a necessidade de separação prévia ou discussão de eventual culpa dos cônjuges. A referida EC 66/2010 também excluiu a necessidade de fluência de prazo para pedido e abriu caminho para três modalidades de divórcio: consensual, litigioso e extrajudicial, podendo este último, quando não há filhos menores e com a anuência e concordância de partilha de bens, realizado em Tabelionato de Notas.

Segundo Aun, Vasconcellos e Coelho (2005), manter o casamento, atualmente, passou a ser uma escolha individual e não uma obrigação social a ser cumprida. As crises conjugais terminam com separação ou divórcio, e cada cônjuge busca novos espaços e novos contatos, acarretando consequências para si mesmos e para sua rede social, que inclui parentes, amigos e os próprios filhos.

A literatura aponta ainda que, inevitavelmente, a relação dos pais será modificada com a separação. Considera-se que questões não resolvidas em fases anteriores do ciclo de vida familiar propiciarão transições mais difíceis, com muitas perdas.

Dentro de uma perspectiva sistêmica, a perda é vista como uma transição maior, que rompe os padrões de interação da família e que requer uma nova organização familiar. O convívio social familiar pode ficar distorcido depois de uma perda, quando há a decisão de um dos cônjuges em pôr fim ao casamento (MCGOLDRICK; CARTER, 1989).

Por isso, é importante atentar-se ao impacto da separação na vida dos filhos, sobre como será para eles toda essa mudança, quanto isso os afetará ou como conseguirão elaborar a situação do divórcio dos pais em suas vidas.

Desenvolvimento dos filhos após o divórcio

Toloi (2006) aponta para o elevado índice de divórcios na sociedade atual, implicando grandes mudanças na vida dos filhos de pais divorciados. Dentre elas, observam-se as mudanças psicológicas (ansiedade, depressão, dificuldades de aprendizagem), assim como o sofrimento decorrente da ausência de um dos genitores, trazendo conflitos para a criança. Na escola, segundo Raposo *et al.* (2010), também poderão ser observadas algumas dificuldades na alfabetização, na concentração e na socialização da criança, interferindo diretamente em sua qualidade de vida.

Cloutier e Jacques (1985 *apud* ÁVILA, 2004) apontam que, após a separação dos pais, podem ocorrer algumas mudanças nos comportamentos das crianças. A criança passa a viver em uma família monoparental, com diminuição dos recursos humanos e materiais disponíveis.

A guarda compartilhada ou a guarda exclusiva são estressantes para as crianças, pois terão que adaptar-se a várias novidades, como a mudança de ambiente. Pode ocorrer o recasamento, que poderá estar associado à maior probabilidade de uma mudança de guarda.

A recomposição familiar requer adequação por parte de todos os membros da família, gerando o medo de que o novo parceiro substitua o pai/mãe ou uma possível rivalidade entre a criança e o novo (a) parceiro (a) do pai/mãe.

Em contrapartida, alguns autores desconstruem os estereótipos, afirmando que a separação dos cônjuges pode ser compreendida pelos filhos de forma positiva. Segundo Brito (2007), a criança poderá elaborar a separação de forma natural, podendo ou não desenvolver patologias, mas sempre lembrando que algumas mudanças serão inevitáveis, principalmente em relação à estrutura familiar.

Bessa (2000) afirma que muitas dúvidas, incertezas, sentimentos e ressentimentos perpassam essa nova família. Apesar de um possível afastamento, alguns pais podem recorrer a atitudes compensatórias, fazendo coisas que não faziam quando viviam juntos com os filhos. Kelly (1987 *apud* ÁVILA, 2004) verificou que, quando os pais continuam a ter conflitos após o divórcio, os filhos apresentam problemas comportamentais, ocorrendo prejuízos no desenvolvimento psicológico das crianças.

Souza (2000) compreende que os filhos têm sua saúde mental preservada se existe um bom relacionamento pré e pós-divórcio entre os genitores. Logo, entende-se que o bom desenvolvimento dos filhos após o divórcio dependerá da qualidade do contato com as figuras parentais e de como as mudanças no núcleo familiar serão elaboradas pela criança. Com o divórcio dos pais, vem também o divórcio dos filhos, pois grande parte dos casais também se separa dos filhos, trazendo, assim, grandes prejuízos emocionais à criança.

Conforme Mendonça (2005), há pais separados que expressam sua raiva do ex-cônjuge diante da criança e, às vezes, tentam destruir a imagem do outro para o filho. Nesses casos, a criança se sente obrigada a tomar partido de um dos pais, o que afeta sua autoestima e sua segurança. Porém, quando há uma relação harmoniosa, típica de uma família funcional, entre os pais separados, quando ambos participam da rotina do filho, a separação pode ser algo positivo, motivando o aprendizado e o desenvolvimento.

Ainda de acordo com Mendonça (2005), é possível apontar pontos positivos para os filhos de pais separados: amadurecem mais cedo e desenvolvem maior poder de adaptação a novas realidades. O modo como os filhos de pais separados irão confrontar o divórcio está relacionado, entre outros fatores, a sua idade e ao seu estágio de desenvolvimento (ÁVILA, 2004).

Essas informações nos permitem refletir sobre o quanto o divórcio pode alterar o sistema familiar e como essas mudanças podem afetar cada membro de forma peculiar e individual.

MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que, segundo definição de Gil (2017), é uma pesquisa a partir de materiais já publicados. O tipo de revisão bibliográfica deste trabalho é uma revisão sistemática da literatura, segundo a metodologia de Kitchenham (2004), a qual possui um protocolo bem definido para identificação, seleção, avaliação e interpretação dos resultados de uma pesquisa. Esse protocolo define uma série de fases que devem ser cumpridas para contemplar as etapas de pesquisas (MORAIS; CONCEIÇÃO, 2018).

Essas fases são:

Fase 1: pesquisa de literatura em bases digitais;

Fase 2: filtragem das publicações a partir do título e do resumo;

Fase 3: seleção de artigos relevantes para o contexto estudado, a partir de leitura preliminar;

Fase 4: utilização dos critérios de inclusão e exclusão;

Fase 5: seleção final das publicações das quais foram extraídos os dados.

Esta revisão sistemática tem caráter quali-quantitativo, pois considera e analisa tanto estudos que trazem dados numéricos e objetivos, quanto trabalhos que concentram suas informações na observação, em entrevistas e interações humanas, com ênfase na interpretação e no significado dos dados.

A busca de artigos foi realizada nas bases de dados digitais *online* Scielo, Pepsic e BVS. Os descritores utilizados para a realização da Fase 1 foram: “Divórcio + Relações Pais-Filhos”; “Divórcio + Desenvolvimento Infantil”; “Divórcio + Comportamento Infantil”; “Divórcio + Criança”; “Divórcio + Filhos”; “Crianças + Separação Conjugal”; “Desenvolvimento Infantil + Separação Conjugal”; e “Filhos + Separação Conjugal”.

Na seleção de artigos relevantes para a lista de estudos primários foram usados os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados de 2008 a 2018; artigos em português; artigos que abordam a faixa etária da Fase de Aquisição. E como critério de exclusão utilizou-se: artigos fora da faixa cronológica escolhida; artigos em idiomas que não o português; artigos que abordam crianças com mais de dez anos; e artigos que não pertencem à área de Psicologia. Subsequentemente à aplicação dos critérios de seleção nos 4.662 artigos obtidos na fase inicial, que corresponde às fases 2, 3 e 4, foram selecionadas 29 publicações para a fase 5.

A análise dos dados foi realizada com o auxílio da ferramenta Excel. As informações extraídas dos artigos foram organizadas e expostas por meio de tabelas, a fim de facilitar a interpretação e a análise do conteúdo. O método utilizado para a análise qualitativa dos dados foi a análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de pesquisa para identificar o sentido do documento (CAMPOS, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse estudo buscou identificar como está organizada a literatura científica nacional sobre os efeitos do divórcio nos filhos e sobre as possíveis intervenções do profissional de Psicologia com os envolvidos nas situações de divórcio. Assim, os 29 artigos que fizeram parte do *corpus* foram analisados de forma quantitativa e qualitativa.

Análise quantitativa dos artigos

Nesta sessão serão apresentados dados quantitativos, primeiramente, com relação ao ano de publicação dos artigos. O ano com maior número de publicações sobre o tema investigado, qual seja, desenvolvimento dos filhos após o divórcio, foi 2014, com 21%, ou um total de seis trabalhos publicados. Em seguida, aparecem os anos de 2009, 2010 e 2017, com quatro trabalhos cada, representando 14% das publicações analisadas; os anos de 2013, 2015 e 2018 representam cada um 7% da amostra, com dois trabalhos cada; e os anos de 2008, 2011, 2012 e 2016 representam cada um 3% da amostra, com apenas um trabalho publicado.

Quanto ao número de artigos publicados por Estado sobre o tema referido, observa-se que o Estado do Rio Grande do Sul (RS) está presente em mais da metade da amostra, com 15 trabalhos publicados dentro do período analisado, representando 52%. Em seguida, aparece o Estado de São Paulo (SP), com representatividade de 17% da amostra total, ou cinco trabalhos publicados; Goiás (GO) aparece em seguida com 10%, ou três trabalhos publicados; Rio de Janeiro (RJ) e Santa Catarina (SC) têm 7% de representatividade, com dois trabalhos cada; e os Estados do Espírito Santo (ES) e Minas Gerais (MG) aparecem com representatividade de 3%, sendo um trabalho publicado para cada um desses Estados.

Os dados acima apresentados retratam o cenário brasileiro quanto à distribuição das publicações sobre o tema estudado. Observa-se que, dentro da mesma região, como no caso da Região Sul, há uma discrepância entre o número de trabalhos publicados (diferença entre RS e SC de 13 trabalhos publicados). Na Região Sudeste, os Estados apresentaram certa semelhança

entre o número de publicações. O único Estado que representou a Região Centro-Oeste foi Goiás.

Porém, observa-se que não houve publicações sobre o tema em outras regiões brasileiras, como regiões Norte e Nordeste. Sendo assim, revela-se uma lacuna quanto a publicações sobre o tema no âmbito nacional, apresentando-se a necessidade de mais estudos que possam trazer dados referentes às diferentes culturas e dinâmicas sociais da população brasileira, auxiliando os profissionais na compreensão da diversidade do tema e de suas peculiaridades.

Quanto à abordagem e delineamento dos estudos demonstrando representatividade no cenário analisado, em 97% dos artigos (28 artigos) foi utilizada a abordagem qualitativa. Somente em 3% dos artigos (01 artigo) foi utilizada a pesquisa quantitativa.

Com 59% dos artigos (17 artigos), ficou à frente a pesquisa de campo. Com 28% dos artigos (08 artigos), a pesquisa bibliográfica se encontra como a segunda mais utilizada. Com 7% dos artigos (dois artigos), apresentou-se a modalidade estudo de caso. Por fim, a pesquisa-ação e a pesquisa participante tiveram um percentual de 3% cada (apenas 01 artigo publicado).

Segundo Morais e Conceição (2018), tanto os estudos que aportam dados numéricos e objetivos quanto os que concentram suas informações na observação são importantes para aprofundar a compreensão das consequências do divórcio sobre o desenvolvimento dos filhos. Os dados apresentados retratam as modalidades de investigação que se encontram em ascensão.

Quanto aos dados referentes ao número de artigos segundo a população das pesquisas, demonstrando sua representatividade no cenário analisado, a população de pais e mães separados/divorciados foi a mais encontrada (24% dos trabalhos analisados).

Já a população de pais e filhos e de famílias divorciadas aparece com 21% (seis trabalhos cada). A população de mães divorciadas, mães e filhos e casais divorciados aparece com 7% (dois trabalhos cada).

Por fim, a população de pais divorciados, filhos, família recasada e mães professoras divorciadas apresenta apenas um trabalho cada uma (3% dos artigos).

Os dados acima apresentados permitem identificar a população que vem sendo estudada com maior frequência, demonstrando a necessidade de novos estudos sobre as populações menos presentes nas publicações.

Os dados referentes aos números de artigos segundo os instrumentos utilizados nas pesquisas, demonstrando sua representatividade na análise, demonstraram que o instrumento mais utilizado foi a entrevista (40% - 14 artigos). Em seguida, há o questionário (20% - 7 artigos).

O procedimento psicológico abrangeu diversas possibilidades de técnicas, como: fragmentos selecionados de crônicas, músicas e filmes; genograma familiar, visita domiciliar e desenho da família; familiograma; genograma da família; testes de Spearman e Mann-Whitney; atividades lúdicas, desenhos, técnica de *role-play* e intervenções com os pais.

Esses procedimentos apareceram com 17%, ou seja, seis artigos utilizaram esses instrumentos para a coleta de dados. A observação esteve presente em 9% (três artigos). Inventários e grupo focal representaram 6% cada (dois artigos). Por fim, 3% (um artigo) utilizaram escalas como meio de coleta de dados.

Na literatura analisada, não foi encontrada uma explicação para o instrumento mais utilizado ter sido a entrevista, demonstrando ser este um dado importante a ser avaliado em estudos posteriores. Porém, pode-se levantar como hipótese a possibilidade de uma coleta ampla de dados, devido a sua flexibilidade e abrangência (RIBEIRO, 2008).

Na seção seguinte, serão apresentados dados os qualitativos coletados nos 29 artigos analisados.

Análise qualitativa dos artigos

A análise qualitativa dos artigos considerou os objetivos, as principais conclusões e as tendências dos estudos sobre famílias que enfrentam o divórcio. Os quadros 1, 2 e 3 apresentam, respectivamente, cada uma dessas análises, ressaltando que a escolha de categorização foi a apriorística (CAMPOS, 2004).

O Quadro 1 a seguir apresenta a análise qualitativa dos objetivos dos artigos selecionados, por meio da distribuição em dez categorias. Vale ressaltar que, além da apresentação em categorias, a distribuição ocorreu de acordo com as palavras-chave relacionadas aos objetivos dos artigos analisados (CAMPOS, 2004).

Quadro 1. Análise qualitativa dos objetivos.

OBJETIVOS
VIDA DOS FILHOS APÓS O DIVÓRCIO
<ul style="list-style-type: none"> • Ponto de vista dos filhos na dinâmica do divórcio; • Reverberações da separação no relacionamento fraterno; • Preditores de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças; • Filhos e diferenças no cuidado parental; • Comportamentos das crianças com pais separados; <p>Convivência familiar de crianças e adolescentes.</p>
ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de grupos de reflexão; • Psicoterapia; • Caracterização de demandas; • Comparação de grupos de amostra; <p>Abordagem de tratamento, aliança terapêutica e resultados do processo.</p>
PARENTALIDADE E COPARENTALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Exercício da parentalidade; • Práticas parentais; • Educação; • Educação financeira.
MATERNIDADE E PERCEPÇÃO DA MULHER SOBRE O DIVÓRCIO
<ul style="list-style-type: none"> • Olhar de mulheres chefes de família; • Habilidades sociais educativas das mães
AUSÊNCIA PATERNA
<ul style="list-style-type: none"> • Possíveis razões para a ausência paterna.
REVISÃO DA LITERATURA
<ul style="list-style-type: none"> • Transformações na família; • Nomenclaturas da configuração familiar; <p>Metodologias da psicologia</p>
TIPOS DE GUARDA
<ul style="list-style-type: none"> • Representações sociais; • Influência do tipo de guarda no relacionamento entre pais/mães e filhos; • Vivências quanto à modalidade da guarda; • Regime de guarda após o divórcio.
RECASAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Inserção do padrasto; • Conflitos vivenciados no recasamento; • Convivência familiar no recasamento.

PATERNIDADE E PERCEPÇÃO DO HOMEM SOBRE O DIVÓRCIO
<ul style="list-style-type: none"> • Percepções e sentimentos de pais separados; • Paternidade unilateral pós-divórcio; • Monoparentalidade masculina na visão do pai.
CONTEXTO JURÍDICO
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto jurídico no estudo psicossocial; • Psicologia Jurídica.

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

Ao se realizar o agrupamento nas categorias, notou-se que a categoria com maior relevância implícita foi **Vida dos filhos após o divórcio**. Essa categoria foi assim nomeada devido a contextos e situações destacadas pelos autores nos artigos analisados. Brito (2007) aponta que a criança poderá elaborar a separação de forma natural, podendo ou não desenvolver patologias, mas sempre lembrando que algumas mudanças, relacionadas à estrutura familiar, serão inevitáveis.

A categoria **Revisão da literatura** incluiu os artigos que remetiam a estudos teóricos de revisão da literatura analisada. Esse recorte aponta os objetivos que os autores, dentro do período analisado, buscaram investigar.

A categoria **Atuação do psicólogo** envolveu artigos que remetem à atuação do psicólogo e aos meios de intervenção utilizados. Simionato e Oliveira (2003) acreditam que profissionais das mais diversas áreas têm focalizado a família como objeto de estudo a partir da constatação de que ela desempenha papel fundamental no desenvolvimento e na manutenção da saúde e no equilíbrio emocional.

A categoria **Tipos de guarda** retratou cenários e posições quanto a essa tomada de decisão e os impactos causados na dinâmica familiar. Esse tema é apresentado por Cloutier e Jacques (1985 *apud* ÁVILA, 2004), que apontam que a guarda compartilhada ou a guarda exclusiva resultam estressantes para as crianças, que deverão adaptar-se a várias transformações, como a mudança de ambiente e a vida com apenas um dos pais.

A categoria **Parentalidade e Coparentalidade** refere-se ao modo como os pais exercem a parentalidade, envolvendo a educação e os ensinamentos aos filhos. Segundo Souza (2000), compreende-se que os filhos têm sua saúde mental preservada se existe um bom relacionamento pré e pós-divórcio entre seus genitores.

A categoria **Recasamento** é um tema que retrata uma nova dinâmica familiar, devido à inserção um novo membro na família e, conseqüentemente, a formação de novos vínculos ou o desencadeamento de conflitos. Bucher e Rodrigues (1990) lembram que uma das questões

discutidas entre os pesquisadores foi a denominação dessa nova organização familiar. Para as famílias que se encontram em segundo casamento, os termos utilizados foram recasamento, família recasada, família reconstituída, família recomposta ou família recombinação.

A categoria **Maternidade e percepção da mulher sobre o divórcio** apresenta reflexões sobre como a mulher, em seu papel de mãe, posiciona-se diante do divórcio e da nova dinâmica familiar.

Já a categoria **Paternidade e percepção do homem sobre o divórcio**, ao contrário da categoria anterior, aborda o papel do homem no exercício da paternidade e sua percepção frente a essa nova dinâmica familiar. Embora haja atualmente uma demanda de que os homens se tornem mais participativos no âmbito doméstico, a maternidade continua cercada por uma série de mitos, deveres, funções e prerrogativas, e ainda parece assumir uma função maior de grandeza se comparada à paternidade (REIS, 2010).

A categoria **Ausência paterna** foi abordada por apenas um artigo de entre os 29 analisados, demonstrando que esse tema necessita de mais investigação, a fim de gerar novos questionamentos e conteúdos, uma vez que também apresenta impacto na dinâmica familiar, nos laços afetivos e no desenvolvimento da criança.

Por fim, o **Contexto jurídico**, apesar de não se tratar de um tema central de discussão, foi considerado devido à necessidade de uma categoria que abrangesse os artigos que aportassem reflexões sobre esse aspecto. Segundo Popolo (1996), a Psicologia Jurídica é uma área de especialidade da Psicologia e, por essa razão, o estudo desenvolvido nessa área deve apresentar uma perspectiva psicológica que resultará em um conhecimento específico. Para esse autor, o objeto de estudo da Psicologia Jurídica são os comportamentos complexos que ocorrem ou podem vir a ocorrer.

Quanto às principais Conclusões dos artigos selecionados, de acordo com a distribuição das categorias, foram utilizadas as mesmas categorias da análise dos objetivos, com exceção da categoria **Ausência paterna**. O Quadro 2, a seguir, apresenta as principais conclusões encontradas nas publicações analisadas.

Quadro 2. Análise das Conclusões.

OBJETIVOS
VIDA DOS FILHOS APÓS O DIVÓRCIO
<ul style="list-style-type: none"> • Potencialização da relação pais e filhos após o divórcio; • Importância da presença de ambos os genitores na vida dos filhos; • Nem todo genitor consegue constituir-se afetivamente como pai de seus filhos; • Importância da presença familiar para o desenvolvimento dos filhos;

- Dificuldades advindas do rompimento conjugal não devem interferir na relação com os filhos;
- Cuidados parentais após a separação no fortalecimento da relação entre pais e filhos;
- O pai participativo no desenvolvimento e na formação dos filhos;
- Discrepâncias percebidas pelos filhos quanto aos cuidados e interação da figura paterna.

Continua

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

- Acompanhamento dos pais nas configurações familiares e nos desdobramentos das relações pais-filhos;
- Papel da psicoterapia em conjunto com pais no desenvolvimento de suas famílias;
- Psicodrama favorece o reconhecimento e a apropriação das relações e vínculos aos membros familiares;
- O terapeuta deve colaborar para o desenvolvimento produtivo do sistema familiar;
- Acompanhamento dos pais nos cuidados parentais após a separação;
- Importância de projetos interdisciplinares com uma visão ampliada e contextual;
- Estudos dos diferentes padrões familiares;
- Prática clínica e modelos de atendimento;
- Resultado da psicoterapia no alívio do sofrimento;
- Psicoterapia como preventivo na construção de alternativas e de esquemas adaptativos.

PARENTALIDADE E COPARENTALIDADE

- Sofrimento com o distanciamento dos filhos;
- Importância da coparentalidade para relações familiares após divórcio;
- Influência do contexto social nas práticas parentais;
- Exercício da parentalidade após a dissolução conjugal;
- Esclarecimento e responsabilidade por parte de cada membro da família;
- Percepção dos pais e inclusão dos múltiplos atores envolvidos no processo de separação;
- Privilegiar os papéis parentais em detrimento dos conjugais;
- Exercícios dos cuidados parentais;
- Dificuldade dos pais em diferenciar a dissolução da conjugalidade da relação parental;
- Manutenção da coparentalidade devido aos conflitos conjugais e cuidados parentais;
- Impasses do exercício da parentalidade conjunta;
- Efeito de preditores no contexto familiar e escolar sobre comportamentos e competências de crianças;
- O comportamento dos filhos está relacionado às habilidades sociais educativas parentais;
- O rompimento conjugal prejudica o vínculo parental, dificultando os cuidados com os filhos;
- Manutenção e encerramento da conjugalidade;
- Confusão entre papéis parentais e conjugais.

MATERNIDADE E PERCEPÇÃO DA MULHER SOBRE O DIVÓRCIO

- Madrastas e a experiência vivenciada por essas mulheres.

REVISÃO DA LITERATURA

- Terminologias utilizadas e seus pressupostos implícitos na nomenclatura de "famílias pós-divórcio";
- Convivência familiar como campo de pesquisa;
- Diversidade nas configurações e aproximações teóricas no campo da família.

Continua

TIPOS DE GUARDA
<ul style="list-style-type: none"> • Resistência à guarda compartilhada; • Guarda compartilhada e guarda exclusiva devem ser harmoniosas e cooperativas; • Concessões de guarda e as repercussões na reorganização familiar nos aspectos práticos e emocionais; • Guarda compartilhada e saúde pública; • Concessão de guarda e saúde das crianças.
RECASAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Divórcio, recasamento e as dificuldades nas novas funções na dinâmica familiar; • Concepção da madrasta no contexto da família recasada; • Inclusão de terceiros no conflito conjugal.
PATERNIDADE E PERCEPÇÃO DO HOMEM SOBRE O DIVÓRCIO
<ul style="list-style-type: none"> • Paternidade e seu exercício; • Mudanças em relação ao exercício da paternidade, com sua recriação e remodelação; • Dificuldades enfrentadas pelo pai que exerce sozinho os cuidados do filho.
CONTEXTO JURÍDICO
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto jurídico como instância de discussão; • Contexto jurídico no bem-estar da criança e do adolescente; • Questões judiciais da separação e concessão de guarda e suas demandas; • Questões financeiras acarretam discussões entre os pais; • Valor da pensão e da educação do filho; • Barreiras jurídicas; • Argumentos jurídicos.

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

A análise do Quadro 2 revela que a categoria **Parentalidade e Coparentalidade** se destaca nos artigos analisados, confirmando sua representatividade. Kostulski *et al.* (2017) identificam certas dificuldades dos pais em diferenciar a dissolução da conjugalidade da relação parental, sendo que, frente ao divórcio, esta deve ser preservada. Assim, considerando esses aspectos, a proposta de acompanhamento dos pais vem ao encontro dessa demanda referente às novas configurações familiares e a seus desdobramentos nas relações pais-filhos. Esse acompanhamento pode possibilitar a manutenção da coparentalidade, evitando o possível afastamento de um dos pais, motivado por conflitos conjugais que se sobrepõem aos cuidados parentais.

A categoria de **Atuação do psicólogo** se destacou como a segunda categoria com maior número de publicações, o que pode indicar que, embora esse não fosse o objetivo geral, diversos autores procuraram trazer apontamentos quanto ao papel do profissional de Psicologia no cenário analisado neste trabalho. Observou-se que esses apontamentos demonstram a abrangência dos campos de atuação do psicólogo frente ao tema. Segundo Medeiros *et al.* (2013) o psicólogo deverá enfatizar a importância da família para o desenvolvimento dos filhos, apontando o papel da psicoterapia nesse contexto e como esses profissionais podem auxiliar, agindo conjuntamente com os pais, nas diferentes configurações familiares.

Em seguida, temos a categoria **Vida dos filhos após divórcio**, na qual se observam artigos que apresentam as diversas maneiras como uma nova dinâmica familiar pode influenciar a relação pais e filhos, apresentadas pelos autores em suas principais conclusões nos artigos analisados. Segundo Grzybowski e Wagner (2010), qualquer tentativa de qualificar ou potencializar a relação entre pais e filhos após o divórcio deve levar à reflexão e à posterior elaboração/resolução da relação e da separação conjugal. Também Schneebeli e Menandro (2014) apontam que é relevante orientar as partes quanto à importância da presença de ambos os genitores na vida dos filhos. Segundo Cúnico e Arpini (2014), nem todo genitor conseguirá constituir-se afetivamente como pai de seus filhos.

Na categoria **Contexto jurídico**, observou-se que os artigos remetiam a situações de decisões no contexto jurídico que se estendem para além do papel do psicólogo, envolvendo decisões judiciais, e os problemas enfrentados pelos profissionais de Psicologia nesse âmbito. Mesmo que o profissional de Psicologia não esteja presente durante todo o processo decisório do divórcio, ficou demonstrada a necessidade de atores e profissionais de diversas áreas de conhecimento nos momentos de tomada de decisão. Para Alexandre e Vieira (2009), os profissionais que acompanham essas famílias no contexto jurídico devem priorizar o bem-estar da criança e do adolescente e, em razão disso, privilegiar os papéis parentais em detrimento dos conjugais, em uma situação de divórcio litigioso.

A categoria **Tipos de guarda** pode ser relacionada à categoria descrita anteriormente, identificada a partir de artigos cujas palavras-chave remetiam a este tema. Assim, segundo Alexandre e Vieira (2009), conclui-se que, tanto na guarda compartilhada quanto na exclusiva, se a separação for harmoniosa e houver cooperação entre os ex-cônjuges, será possível estabelecer o pleno exercício dos cuidados parentais. Segundo Schneebeli e Menandro (2014), cientes da resistência à guarda compartilhada, mas igualmente conhecedores do texto legal e das razões que motivaram a criação do instituto, quem lida com a questão da guarda deve orientar as partes quanto à importância da presença de ambos os genitores na vida dos filhos. O

Judiciário pode e deve ser a instância em que a discussão científica é posta em pauta e o conhecimento reificado supera o do senso comum. Mas ainda assim, segundo Palhares, Santos e Melo (2018), a guarda compartilhada é uma questão de saúde pública. Existem barreiras jurídicas para sua efetiva implementação e os argumentos jurídicos para a não concessão de guarda compartilhada baseiam-se em premissas relacionadas à saúde das crianças.

A categoria **Revisão da literatura** trouxe apontamentos para refletir quanto à natureza dos temas estudados dentro do período em que foram analisados. Conclui-se, segundo Soares, Souza e Cardoso (2015), que a convivência familiar se constitui em um vasto campo de pesquisa, podendo apresentar diversas configurações e aproximações teóricas.

A categoria **Recasamento** incluiu artigos que abrangiam um novo casamento e a inclusão de novos membros na família, compreendendo que a família é um fenômeno em processo constante de construção e transformação. Segundo Piovanottil e Duque (2018), a família precisa ser compreendida de acordo com a amplitude das relações estabelecidas nos inúmeros contextos em que se insere e da complexidade subjetiva que mantém seus integrantes conectados. O terapeuta familiar poderá ter incursões produtivas nesse sistema, de modo a colaborar para o seu desenvolvimento.

A categoria **Paternidade e percepção do homem sobre o divórcio** apresentou três artigos que refletem sobre as principais conclusões apresentadas pelos autores dos artigos analisados frente ao papel paterno no divórcio. Segundo Denardi e Bottoli (2017), é possível que um pai exerça sozinho os cuidados de um filho. Quanto aos desafios, os pais acreditam que o maior deles seja estar próximo aos filhos, dando-lhes a atenção necessária e passando mais tempo juntos. Além disso, os pais têm a percepção de que a paternidade não é uma tarefa fácil, pois exige muitas responsabilidades e apresenta grandes desafios, principalmente no que diz respeito a ser participativo no desenvolvimento e na formação dos filhos. Segundo Brito, Cardoso e Oliveira (2010), os pais sofrem com a separação conjugal, por não permanecerem com a guarda dos filhos e somente poder visitá-los a cada quinze dias.

A categoria **Maternidade e percepção da mulher sobre o divórcio** esteve presente em apenas um entre os 29 artigos analisados, demonstrando que esse campo necessita de maiores investigações. Apenas um artigo apresentou, em suas conclusões, reflexões sobre o tema. Segundo Cúnico e Arpini (2014), para as mães, o amor paterno e a vontade de ser pai não são inerentes ao homem, sendo considerados como exceção aqueles que vivenciam efetivamente o papel de pai.

A seguir, passaremos para a análise quantitativa das tendências encontradas nas pesquisas que constituíram o *corpus* do trabalho, resumidas no Quadro 3.

Quadro 3: Análise qualitativa das tendências

TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de grupos de reflexão para compreensão de problemas conjugais/parentais; • Intervenção psicodramática; • Pensamento sistêmico; • Estudos qualitativos; • Avaliação do estado da arte; • Ampliação da investigação para a família extensa; • Projetos de extensão em universidades; • Investimento em estudos de comparação.
TENDÊNCIAS TEÓRICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Indissociabilidade do subsistema conjugal do parental; • Compreensão do contexto; • Benefícios da guarda compartilhada; • Impacto do divórcio no exercício da parentalidade; • Estudo com novas configurações familiares: família monoparental feminina e masculina; • Percepção dos filhos; • Investigar divórcio e recasamento ao longo do ciclo vital da família; • Investigar sobre benefícios da mediação de conflitos; • Investigar a formação de papéis familiares em famílias de baixa renda; • Desenvolvimento da fratria no divórcio; • Rede de apoio de famílias divorciadas.
TENDÊNCIAS DA POSTURA TERAPÊUTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Revisão das concepções do terapeuta sobre a família.

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

A partir do exposto no Quadro 3, verifica-se que a categoria mais frequentemente encontrada foram as tendências teóricas, referentes a assuntos que se destacam por necessitar de maiores investigações. As tendências metodológicas se referem à atuação profissional do terapeuta e a suas investigações, ou seja, as estratégias que o profissional de Psicologia pode utilizar em suas intervenções e em suas pesquisas; e as tendências da postura terapêutica referem-se às características que o terapeuta precisa apresentar em sua postura para lidar com essas demandas, como os efeitos do divórcio sobre a criança.

Na categoria **Tendências Teóricas** observou-se que os artigos analisados apontam que os autores buscam compreender, trazendo à tona dados e questionamentos referentes ao divórcio, aspectos como configuração familiar, papéis, conflitos, laços afetivos, recasamento e rede de apoio para os envolvidos no processo de divórcio. Brito, Cardoso e Oliveira (2010) acreditam que grupos de reflexão podem facilitar a compreensão de problemas comuns àqueles que desfazem o vínculo conjugal, favorecendo uma melhor elaboração do processo de divórcio e da convivência familiar.

Em relação às **Tendências Metodológicas**, foi possível observar a diversidade das ferramentas de pesquisa utilizadas no período analisado e a identificação de possíveis métodos não utilizados. Segundo Filipini (2009), intervenções psicodramáticas, tanto no âmbito institucional quanto no privado, sociodramas ou psicodramas, trabalhos com grupos ou bipessoais são caminhos para auxiliar os mais diversos arranjos familiares em suas necessidades. Juras e Costa (2011) apontam que a postura crítica e sistêmica dos profissionais é requisito necessário para a atuação com famílias em situação de conflito e disputa.

Por fim, na categoria **Tendências da Postura terapêutica**, observou-se que o estudo do papel do terapeuta no acompanhamento do processo de divórcio vem apresentando pouca representatividade. O levantamento de dados referentes a esse aspecto poderia contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de requisitos relativos à postura do profissional de Psicologia nesse cenário, apresentando-se como um tópico que necessita de maiores investigações.

Segundo Piovanotti e Duque (2018), os terapeutas de família serão convidados a participar intensamente dos processos de divórcio e de reconstrução familiar, emprestando seus conhecimentos técnicos para orientar as famílias que os procuram para ajudar na reestruturação de suas rotinas familiares. Para realizar a contento seu trabalho, pode ser necessário a esses profissionais revisitar suas próprias convicções e concepções do que seja a família, despindo-se de preconceitos e aceitando a diversidade de possibilidades de vinculação familiar que se impõe na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição dos dados e das reflexões teóricas, pode-se dizer que os objetivos iniciais propostos para esse trabalho foram alcançados, pois foram identificados os efeitos positivos e negativos do divórcio sobre as configurações familiares e levantadas as possibilidades de intervenção pelo profissional de psicoterapia.

Observou-se que não foram encontradas publicações sobre o efeito do divórcio nos filhos nas regiões Norte e Nordeste, demonstrando que existe uma lacuna quanto a essas publicações no âmbito nacional. Essa constatação indica a necessidade de mais estudos sobre o tema, a fim de aportar dados referentes às diferentes culturas regionais e dinâmicas sociais da população brasileira em suas particularidades.

Quanto aos objetivos dos artigos, a categoria que mais teve relevância de estudo foi **Vida dos filhos após o divórcio**, abordada sob diversas perspectivas. A categoria que

apresentou menos estudos foi **Ausência paterna**, sendo esse um tema que necessita de maiores investigações para que sejam desenvolvidos novos questionamentos, uma vez que essa categoria apresenta impacto na dinâmica familiar, nos laços afetivos e no desenvolvimento das crianças.

Nas conclusões dos artigos selecionados, a categoria que mais se destacou foi a **Parentalidade e coparentalidade**, demonstrando a necessidade de um acompanhamento com relação ao exercício dos cuidados parentais após a separação, auxiliando no fortalecimento da relação entre pais e filhos. Por outro lado, a categoria **Ausência paterna** não apresentou itens para análise, ou seja, os artigos analisados não apresentaram apontamentos nas conclusões quanto a esse tema.

Na análise das tendências, as tendências teóricas apontaram que a formação de grupos de reflexão pode facilitar a compreensão de problemas relacionados ou surgidos com o fim do vínculo conjugal. Nas tendências metodológicas, destacou-se a postura crítica e sistêmica dos profissionais como um requisito necessário para a atuação com famílias em situação de conflito e disputa.

A fim de aprimorar sua atuação junto a famílias que se desfazem e às novas configurações familiares, faz-se necessário ao profissional de Psicologia que revise suas próprias convicções e concepções sobre a família, despidendo-se de preconceitos para exercer a aceitação e compreensão da diversidade.

Por fim, vale destacar que este trabalho limitou-se a pesquisar artigos no âmbito nacional, sendo necessário que futuras pesquisas busquem complementar e/ou atualizar os dados apresentados, com a realização de estudos que levem em consideração o levantamento de informações em artigos de outras regiões e culturas, para além da fronteira nacional.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, D. T.; VIEIRA, M. L. A influência da guarda exclusiva e compartilhada no relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia e Pesquisa**, v.3, n.2, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v3n2/v3n2a05.pdf> Acesso em: 18 maio 2020.

AUN, J. G.; VASCONCELLOS, M. J.; COELHO, S. V. As transformações da família no contexto brasileiro: uma perspectiva das relações de gênero. *In*: AUN, J. G.; VASCONCELLOS, M. J.; COELHO, S. V. **Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais**: fundamentos teóricos e epistemológicos. Belo Horizonte: Oficina de Arte e Prosa, 2005. v.1. p.152-164.

ÁVILA, E.M. **Mediação Familiar**: formação de Base. Tribunal de Justiça de Santa Catarina – Serviço de Mediação Familiar, 2004. Disponível em:

<https://www.tjsc.jus.br/documents/936811/1474713/Apostila+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+Base/e7c7be6f-6c27-4e7e-a63e-e7f576c47aea> Acesso em: 18 maio 2020.

BESSA, G. **Pais Separados**. Portal São Francisco, 2000. Disponível em: www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/...pais-separados/pais-separados.php Acesso em: 21 maio 2020.

BRITO, L. Família pós-divórcio: a visão dos filhos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n.1, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000100004 . Acesso em: 25 maio 2020.

BUCHER, J. S. N.; RODRIGUES, M. A. Recasamento e recomposição familiar: Questões metodológicas, de linguagem e das teorias. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 6, 1990. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/231212210> Acesso em: 02 jun. 2020.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> Acesso em: 02 jun. 2020.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. **O ciclo de vida familiar em mudança**. Nova Iorque: Gardner Press, 1989.

CERVENY, C. M. de O.; BERTHOUD, C. M. E. **Visitando a família ao longo do ciclo vital**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CERVENY, C. M. de O.; MOREIRA, M. A. de A. **Relações triangulares: dois é bom, três é demais?** Curitiba: Juruá, 2016.

CUNICO, D. S.; ARPINI, D. M. Conjugalidade e parentalidade na perspectiva de mulheres chefes de família. **Psicologia em estudo**, v. 19, n. 4, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00693.pdf> . Acesso em: 15 jun. 2020.

DENARDI, A. T.; BOTTOLI, C. E quando não é a mãe? A paternidade diante da monoparentalidade. **Barbarói**, n. 49, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/5305/6908> Acesso em: 18 jun. 2020.

DIAS, M. O. Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica: o processo de comunicação no sistema familiar. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 19, 2011. Disponível em: http://z3950.crb.ucp.pt/biblioteca/gestaodesenv/gd19/gestaodesenvolvimento19_139.pdf Acesso em: 18 jun. 2020.

FERREIRA, C.; MOTTA, V. A. da. **Família, separação e mediação: uma visão psicojurídica**. 2. ed. São Paulo: Método, 2007.

FILIPINI, R. Reconfiguração sociométrica da família na contemporaneidade: os desafios de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v.17, n.1, 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932009000100004
Acesso em: 02 jun. 2020.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRZYBOWSKI, L. S.; WAGNER, A. Casa do pai, casa da mãe: a coparentalidade após o divórcio. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a10v26n1.pdf> Acesso em: 03 jun. 2020.

JURAS, M. M.; COSTA, L. F. O divórcio destrutivo na perspectiva de filhos com menos de 12 anos. **Estilos da Clínica**, v. 16, n. 1, p. 222-245, 2011. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46116/49741> Acesso em: 03 jun. 2020.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**, 2004. Joint Technical Report (University Keele). Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>
Acesso em: 17 maio 2020.

KOSTULSKI, C. A. et al. Coparentalidade em famílias pós-divórcio: uma ação desenvolvida em um núcleo de práticas judiciais. **Pensando Família**, v.21, n.2, 2017. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000200009 .
Acesso em: 17 maio 2020.

MEDEIROS, A. P. *et al.* "Quem assume a função do pai?": discussões sobre a separação conjugal. **Revista SPAGESP**, v.14, n.1, 2013. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702013000100008
Acesso em: 01 jul. 2020.

MENDONÇA, M. Quando a Separação não é um Trauma. **Revista Época**, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG68555-6014,00-QUANDO+A+SEPARACAO+NAO+E+UM+TRAUMA.html> Acesso em: 01 jun. 2020.

MORAIS, J. L. M.; CONCEIÇÃO, A. F. da. Ferramentas Tecnológicas e Metodologias de apoio à aprendizagem personalizada no Ensino Superior: uma revisão sistemática. **Revista Informática na educação: teoria e prática**, v. 21, n. 3, 2018. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/86226/52127> Acesso em: 13 maio 2020.

OSÓRIO, L.C. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PALHARES, D.; SANTOS, Í. A. dos; MELO, M. A. de A. P. de. Impactos do divórcio e da guarda compartilhada na saúde e no bem-estar das famílias. **Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica**, v. 16, n. 3, p.190-194, 2018. Disponível em:
<http://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/01/1047956/190-194.pdf> Acesso em: 03 maio 2020.

PIOVANOTTI, M. R. A.; DUQUE, D. Divórcio, recasamento e a relação entre padrastos e enteados: reflexões endereçadas aos terapeutas de família. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v.27, n.61, 2018. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412018000200005
Acesso em: 14 jul. 2020.

POPOLO, J. H. del. **Psicologia judicial**. Mendoza: Ediciones Juridicas Cuyo, 1996.

RAPOSO, H. S. *et al.* Ajustamento da criança à separação ou divórcio dos pais. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 38, n. 1, 2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832011000100007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02 jun. 2020.

REIS, E. F. **Varas de família: um encontro entre Psicologia e Direito**. Curitiba: Juruá, 2010.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, n. 4, 2008. Disponível em:

https://www.academia.edu/6458776/A_perspectiva_da_entrevista_na_investigacao_qualitativa Acesso em: 02 jul. 2020.

SANTOS, M. M. S. Os efeitos do divórcio na família com filhos pequenos. **Psicologia.pt**, dez. 2013. Disponível em:

https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0342 Acesso em: 14 maio 2020.

SCHNEEBELI, F. C. F.; MENANDRO, M. C. S. Com quem as crianças ficarão? Representações sociais da guarda dos filhos após a separação conjugal. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/274853090_Com_quem_as_crianças_ficaráo_Representações_sociais_da_guarda_dos_filhos_após_a_separação_conjugal Acesso em: 13 maio 2020.

SILVA, I. T. O.; GONÇALVES, C. M. Os efeitos do divórcio na criança. **Psicologia.pt**, 2016. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1042.pdf> Acesso em: 23 jul. 2020.

SIMIONATO, M. A. W.; OLIVEIRA, R. G. Funções e transformações da família ao longo da história. *In*: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOPEDAGOGIA, 1., 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10929157-Funcoes-e-transformacoes-da-familia-ao-longo-da-historia.html>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SOARES, L. C. E. C.; SOUZA, F. H. O.; CARDOSO, F. S. Convivência familiar em três cenários: acolhimento institucional, famílias recasadas e violência doméstica. **Psicologia Argumento**, v. 33, n. 82, p. 330-345, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19587/18931> Acesso em: 02 jun. 2020.

SOUZA, M. R. Depois que papai e mamãe se separaram: um relato dos filhos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 3, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v16n3/4807.pdf> Acesso em: 23 jul. 2020.

TOLOI, M. D. C. **Filhos do divórcio: como compreendem e enfrentam conflitos conjugais no casamento e na separação**, 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15540/1/PCL%20-%20Maria%20Dolores%20Cunha%20Toloi.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

O VÍNCULO MÃE-BEBÊ NA DEPRESSÃO PÓS-PARTO: UM OLHAR DA PSICOLOGIA ANALÍTICA

Natália Aparecida Elias de Oliveira

Claudia Regina de Freitas

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta uma reflexão acerca dos elementos que influenciam o vínculo mãe-bebê diante do diagnóstico de depressão pós-parto. O referencial teórico adotado neste trabalho está baseado nos conceitos fundamentais da Psicologia Analítica, teoria desenvolvida por Carl Gustav Jung.

O vínculo mãe-bebê é imprescindível na conservação entre um e outro. Esta interação se dá pelo toque, proteção, cuidados, conforto, carinho, acolhimento e olhar. A partir do momento em que o bebê nasce, ele se comunica com o mundo através da mãe, sendo assim o impacto da depressão pós-parto sobre o bebê depende de alguns fatores, como idade, temperamento infantil e materno e como é a conduta da mãe deprimida.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), a característica essencial de um episódio depressivo maior é um período de pelo menos duas semanas durante as quais há um humor depressivo ou perda de interesse ou prazer em quase todas as atividades, e os sintomas devem persistir na maior parte do dia, quase todos os dias. Além disso, o humor em um episódio depressivo maior, frequentemente é descrito pela pessoa como deprimido, triste, desesperançado ou desencorajado, os sintomas devem persistir na maior parte do dia, quase todos os dias, por pelo menos duas semanas consecutivas.

Já a depressão pós-parto é caracterizada por Zanotti et al. (2003) como um transtorno mental de alta prevalência, ocasionando em alterações cognitivas, comportamentais, emocionais e físicas, que começam de forma traiçoeira, acompanhando até semanas depois do parto.

O objetivo desta pesquisa foi verificar como a depressão pós-parto é desencadeada e quais são seus impactos sobre a interação mãe-bebê, com isso, analisar como se conserva o vínculo após um diagnóstico de depressão pós-parto. Além disso, buscou compreender a depressão pós-parto e seus impactos para a mãe e o bebê; os fatores que levam a ocorrência deste tipo de depressão; e a implicação disso sobre a relação mãe-bebê. Deste modo, acredita-se que o estudo

poderá auxiliar mães que tiveram um diagnóstico de depressão pós-parto assim, mostrando com se conserva o vínculo mãe-bebê nestes casos.

REVISÃO DA LITERATURA

A literatura que sustenta este trabalho está apresentada numa revisão organizada do seguinte modo: inicialmente apresenta-se uma conceituação dos transtornos depressivos enquanto psicopatologia, e em seguida direciona-se o foco para a depressão pós-parto. Complementarmente são apresentados conceitos da Psicologia Analítica e o olhar desse referencial teórico sobre a depressão pós parto e a relação primal.

Transtornos depressivos

A OMS (2009) define depressão como um “transtorno mental comum”. Na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), os transtornos depressivos se encontram classificados dentro do grande grupo dos Transtornos do Humor. A depressão é definida como uma síndrome, que envolve não apenas alterações do humor (tristeza, irritabilidade, diminuição do prazer e apatia), porém é semelhante há outras demandas, abrangendo modificações cognitivas, psicomotoras e vegetativas (DEL PORTO, 1999). Os sintomas mais sequentes são apresentados como: irritabilidade, perda de interesse, tristeza, apatia, atraso motor, agitação, ideias agressivas, desolação e queixas somáticas (STOPA et al. 2015).

Em 2017 a OMS, citada por Gonçalves et al. (2018) apontava que o número de casos de depressão aumentou em 18% entre 2005 e 2015, ou seja, cerca de 322 milhões de pessoas no mundo (maioria mulheres). Ainda de acordo com os autores, no Brasil, a depressão atinge 11,5 milhões de pessoas (5,8% da população).

Em adultos, o Transtorno Depressivo Maior (TDM) é duas vezes mais frequente entre as mulheres do que na população masculina. Segundo Machado et al. (2009), algumas estimativas apontam que em 2020 o transtorno depressivo será a segunda maior causa mundial de incapacidade para o trabalho, e atualmente o transtorno depressivo é a quarta causa de incapacidade no mundo. A autora aponta ainda que o TDM é “uma condição médica comum, crônica e recorrente que frequentemente ocasiona incapacidade funcional e comprometimento da saúde física e mental” (p.176).

Depressão pós-parto

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), a depressão pós-parto é definida como um episódio de depressão maior que é temporalmente associado com o nascimento de um bebê. Os sintomas mais comuns são desânimo, sentimento de culpa, alterações do sono, ideias suicidas, temor de machucar o filho, redução do apetite. O quadro depressivo deve ser caracterizado como depressão pós-parto, se ocorrer nas primeiras quatro semanas após o nascimento do bebê. Para a CID-10, a depressão pós-parto, é considerada quando os sintomas surgem até seis semanas após o parto.

Segundo Saraiva e Coutinho (2007), a depressão pós-parto é caracterizada como sofrimento humano, e que abrange muitas mulheres no mundo todo. Ainda de acordo com as autoras, a depressão pós-parto está relacionada com manifestações biopsicossociais e a eventos estressantes. Coutinho e Coutinho (1999 apud BORSA; FEIL; PANIÁGUA, 2007), mostram que alguns fatores de riscos podem potencializar o aparecimento da depressão pós-parto, sendo eles: complicações obstétricas, gravidez indesejada, ausência de aleitamento materno, ausência de suporte da família e baixo nível socioeconômico.

Segundo Schmidt, Piccolot e Muller (2005), entre 10% a 15% das mulheres são afetadas com a depressão pós-parto. No cumprimento da função materna, a mulher pode-se sentir incompetente para suprir e cuidar do bebê quando ele precisa, e a depressão pós-parto pode estar relacionada à percepção de não ter forças para as exigências da maternidade e do ser mãe (MORAES; CREPALDI, 2011).

De acordo com Maldonado (2005 apud MORAES; CREPALDI, 2011), a depressão pós-parto pode ser mais acentuada quando há quebra de desejo da mãe para com o bebê, de si própria como mãe, e ao tipo de vida que se determina com a presença do bebê; gerando insatisfação e sentimento de não ser capaz de encarar a circunstância.

Segundo Corrêa e Serralha (2015), quando a mulher gera e tem seu filho, não é obrigatório saber lidar logo de início, ou a presença de um instinto materno, para que seja uma excelente mãe, mas deve levar em conta o tempo e o contato com seu bebê, assim a mulher pode se tornar apta e progredir em suas atribuições maternas.

Em conformidade com Azevedo e Arrais (2006):

Na ocasião do nascimento de um filho, a maioria das mulheres experimentam sentimentos contraditórios e inconciliáveis com a imagem idealizada de maternidade ditada pela cultura. Desta forma, estabelece-se um conflito entre o ideal e o vivido e instaura-se um sofrimento psíquico que pode se configurar como uma base para a depressão após o parto (p.269).

De acordo com Saraiva e Coutinho (2007):

Nos últimos vinte anos têm sido reconhecidos em algumas mulheres, que a gravidez, o nascimento de um bebê e o período após o parto podem ocasionar problemas psicoafetivos, em particular, denominados depressão pós-parto. (p.319).

A dificuldade diagnóstica e o aumento da prevalência da depressão pós-parto é entendida como um problema de saúde pública, ocasionado impacto no desenvolvimento infantil (BRUM, 2017). De acordo com a Organização Mundial da Saúde a prevalência da depressão pós-parto em países em desenvolvimento, como o Brasil, é de 19,8%. Com base nos estudos dos autores Zinga, Phillips e Born (2005) estima-se que de 25% a 35% das mulheres apresentavam sintomas depressivos na gravidez e que até 20% das mulheres poderiam preencher os critérios para depressão.

A Psicologia Analítica considera a depressão, de acordo com Jung (1912/1999 apud FREITAS; SCARABEL; DUQUE, 2012), podendo ser entendida como um fenômeno de compensação inconsciente, sendo que para que se possa tratá-la é necessário que algum conteúdo subjacente a ela se torne consciente. Ainda de acordo com os autores, a depressão está relacionada à regressão da energia psíquica que pode voltar ao passado, causando a introversão, e estabelecendo que o indivíduo se volte para o mundo interno. Alvarenga (2007 apud FREITAS; SCARABEL; DUQUE, 2012) define a depressão como um “estado de aprisionamento sem conseguir fazer o salto necessário para responder à demanda exigida pelo self de uma nova condição” (p. 261).

Os autores supracitados afirmam que, “a interiorização é uma busca pelo mundo materno, o primeiro mundo ao qual todos os indivíduos pertencem, a unidade urobórica¹ representada pelo aconchego e acolhimento” (JUNG 1912/1999 apud FREITAS; SCARABEL; DUQUE, 2012, p.259 – 260).

O arquétipo materno e a maternidade

Segundo Neumann (1999), o arquétipo pode apresentar elementos emocionais, simbólicos dinâmicos, e materiais. O arquétipo é denominado com uma força autônoma que ordena o cenário real quando age, visto que independe da vontade ou experiência do indivíduo (FREITAS, 2010). Jung (2000) aponta que: “o arquétipo é um elemento vazio e formal em si, nada mais sendo do que *uma facultas praeformandi*,² uma possibilidade dada a priori da forma da sua representação”. (p.91).

¹ Imagem da serpente que morde a própria cauda.

² Possibilidade de pré-formação.

A Psicologia Analítica segundo Neumann (1999) mostra que a imagem primordial do arquétipo da “Grande Mãe”, não se refere à existência de uma imagem concreta existindo com tempo e espaço, porém a uma imagem interior em operação na psique humana. O arquétipo da mãe depende DA relação mãe-bebê, pois a relação primal com a mãe é o estado de imersão da criança no continente materno³, então é a partir da relação do bebê com o seu próprio corpo e também de sua relação com a mãe e outras pessoas, que ela irá se desenvolver (NEUMANN, 1995).

Neumann (1999) explica que, as funções básicas do Feminino “são nutrir, dar calor e proteger, sem mencionar as funções do dar vida e do parir pode se compreender por que é tão central o significado e o símbolo do Feminino, e porque o caráter de grandeza está desde o início, ligado a ele”. Como assinala Neumann (1999), o Feminino demonstra ter essa “grandeza” “porque aquilo que é contido, protegido e nutrido, recebe calor e amparo, é sempre o pequenino e o dependente, sendo a favor do Grande Feminino”.

Então, para entender a dinâmica do arquétipo materno, deve-se levar em conta que:

A criança vivencia na sua mãe primeiro o Arquétipo da Grande Mãe, ou seja, a realidade do Feminino onipotente do qual a criança é totalmente dependente, e não a realidade objetiva e pessoal dessa mãe, a mulher historicamente individual, aquela que surgirá como figura da mãe para essa criança, quando mais tarde ela tiver desenvolvido o seu ego e sua consciência (NEUMANN, 1999, p.28).

Segundo Neumann (1999)

A mulher vivencia o seu caráter de transformação de forma natural e irrefletida durante a gravidez, na sua relação com o crescimento do bebê, e no parto. Nesse caso, a mulher é o órgão e o instrumento da transformação tanto de sua própria estrutura, como do infantil, dentro e fora de si (p.40).

A psicologia Analítica, quando trata da maternidade propõe o conceito do Arquétipo Materno, trazendo o arquétipo da Grande Mãe, sendo compreendido em “dois polos opostos: um benevolente, envolvendo as funções positivas; e outro, entendido como negativo, possibilitando a manifestação da negligência, do abandono e da proteção” (FREITAS, SCARABEL E DUQUE, 2012, p.257).

³ O acolhimento da mãe para o bebê.

A relação primal e o vínculo mãe-bebê

Para Zimerman (2001), “vínculo, do latim *vinculum*, significa união, ligadura, atadura, ligação entre as partes que estão unidas e delimitadas entre si”. O vínculo mãe-bebê é importante para o desenvolvimento da personalidade da criança; pois sem o outro, é impossível se constituir como humano. De acordo com Pokorski e Pokorski (2013), o vínculo é entendido como o conhecimento de demonstrar laços e a ligação com o outro, sendo importante para a construção psíquica.

Piccinini et al. (2004) afirmaram que a relação da mãe com seu filho tem início no pré-natal, e se dá, basicamente, através das expectativas que a mãe tem sobre o bebê e da interação que estabelece com ele ao longo da gestação. A relação da mãe com o bebê na gravidez e no nascimento é de extrema importância para a evolução; esta relação é chamada de relação primal, por causa dos contatos primários que existem entre ambos durante todo esse tempo (NEUMANN, 1995).

Na fase embrionária, segundo Neumann (1995), o corpo da mãe é o mundo no qual a criança vive ainda não possuidora de uma consciência capaz de percepção e controle, e ainda não centralizada pelo ego. Ainda de acordo com o autor, a criança vai lentamente se desenvolvendo em direção a tornar-se uma personalidade dotada de consciência do ego, é que começa a perceber a mãe como figura pessoal, individual, e transforma-se num sujeito cujo objeto é a mãe. A relação primal mãe-filho é decisiva nos primeiros meses da vida de uma criança. É neste período que o ego da criança se forma, ou pelo menos começa a se desenvolver.

A realidade que abrange mãe e filho não é apenas uma realidade psíquica, é também uma realidade unitária, na qual, aquilo que nossa consciência discriminante chama de “dentro” e de “fora”, para a criança não tem diferenciação (NEUMANN, 1995).

De acordo com Neumann (1995)

A relação primal da criança com a mãe é mais do que uma relação primária, pois graças a essa relação, antes mesmo do seu “verdadeiro” nascimento, que ocorre quando tem por volta de um ano de idade, a criança vai sendo moldada pela cultura humana, uma vez que a mãe imersa num coletivo cultural, cujos valores e linguagem influenciam, inconscientemente, mas de modo efetivo, o desenvolvimento da criança (p.9).

A união com a mãe só vai se dissolvendo gradualmente, à medida que a individualidade e a consciência de ego da criança se desenvolvem, vai lentamente se desenvolvendo em direção a tornar-se uma personalidade dotada de consciência do ego, aí começa a perceber a mãe como figura pessoal, individual, e transforma-se num sujeito cujo objeto é a mãe, assim, conforme

Neumann (1995), a criança ainda não se tornou ela mesma, ela só se torna ela mesma ao longo dessa relação primal mãe-bebê, cujo processo se completa apenas após o primeiro ano de vida.

Para Neumann (1995)

Deste modo, todo o primeiro ano da infância precisa ser considerado como fazendo parte da fase embrionária. Soma-se a fase embrionária, em que a criança se encontra psíquica e fisicamente integrada no corpo da mãe, uma segunda fase, pós-uterina, pós-natal, durante a qual já fez sua entrada na sociedade humana e como, seu ego e sua consciência começam a desenvolver-se, vai incorporando a linguagem e os costumes de seu grupo.(p.9).

Os efeitos de atenção demais ou atenção de menos dada à criança são igualmente negativos de acordo com Neumann (1995), assim, a consciência da mãe, com certeza, um filho, é claro, também é algo individual que faz parte do seu próprio destino. As reações em grande parte instintivas da mãe são o fundamento essencial da relação primal. Na relação primal a mãe aparece como mundo continente e nutriente.

MÉTODOS

Este estudo é de abordagem exploratória e qualitativa, tendo como objetivo possibilitar ampla proximidade com o fenômeno, não se ofertando a provar hipóteses, e sim a entender e esclarecer o fenômeno a partir de seu significado (GIL, 2017). O delineamento da pesquisa foi de um estudo de caso, uma vez que não é possível ter acesso a todas as pessoas que se encontram nesta mesma situação.

Participaram do estudo 6 mulheres que tiveram depressão pós-parto; com mais de 18 anos de idade, que conviveram ou convivem com seus filhos (bebês). Foi considerado um número igualitário entre as participantes de acordo com a condição de ter ou não um trabalho remunerado formal no momento do diagnóstico de depressão pós-parto.

Os dados foram coletados no laboratório de Ensino e Pesquisa em Avaliação Psicológica, que se encontra no Departamento de Psicologia da UNITAU- Universidade de Taubaté, mediante autorização previa (apêndice 3). O local foi selecionado por ser apropriado e específico para a coleta de dados, aplicação e correção de testes psicológicos.

Para a coleta de dados foi empregada à entrevista semiestruturada, que consiste em um método espontâneo, em que o entrevistador realiza as perguntas, permitindo a flexibilidade de aprofundar e confirmar determinadas informações, com a finalidade de verificar a relação mãe-bebê e a compreensão da mãe a respeito do diagnóstico de depressão pós-parto.

O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos da Universidade de Taubaté, obtendo apreciação mediante ao parecer N°: 3.301.665. Posteriormente seguiu-se a pesquisa. No levantamento de dados, foram contatadas as possíveis participantes e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi agendado dia e horário para as aplicações individuais das entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição na íntegra.

Os dados foram analisados a partir dos relatos através de ferramentas da análise de conteúdo que tem por objeto de estudo a linguagem (BARROS, 1994). É na fala que os sujeitos expõem sua realidade e as ideologias que permeiam seu cotidiano, assim como faz emergir sua subjetividade, possibilitando uma interpretação do fenômeno em estudo.

De acordo com Richardson (1999), na análise utilizam-se as ferramentas que colocam a análise de conteúdo como sendo um método quantitativo e qualitativo ao mesmo tempo, contudo, utilizou-se neste estudo apenas os aspectos qualitativos para identificar aspectos simbólicos presentes no discurso durante as entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os casos foram analisados separadamente pela particularidade de cada um, possibilitando uma análise mais detalhada; e posteriormente uma análise global.

O quadro abaixo apresenta dados de apresentação das participantes com as características de cada uma:

Quadro 1 - Caracterização das Participantes.

Participante	Escolaridade	Idade	Estado Civil	Número de filhos
<u>1</u>	Ensino superior incompleto	35	Casada	3
<u>2</u>	Ensino fundamental incompleto	50	Casada	1
<u>3</u>	Ensino fundamental incompleto	55	Casada	3
<u>4</u>	Ensino superior incompleto	55	Divorciada	2
<u>5</u>	Ensino superior incompleto	27	Casada	2
<u>6</u>	Ensino superior completo	31	Casada	1

Cada caso é apresentado a seguir, identificado pelo número atribuído a cada uma delas na ordem sequencial de realização das entrevistas (Quadro 1).

PARTICIPANTE 1

Quadro 2 - Categoria e subcategoria da entrevista 1 (Participante 1)

Categorias	Subcategorias	Conteúdo
Gestação	2. Não desejada	não
Problemas durante a gestação	1. Sim	ambos. Tive problemas tanto psicológicos quanto obstétricos
Estresse no cuidado com o filho	1. Sim	muito
vínculo com o filho	2. Não favorável	ele não tinha, ele não tinha muito coisa comigo, porque ele era cuidado por outras pessoas
Rede de apoio	1. Possui	muito, muito. Eu acho que foram os mais que me ajudou
Sentimento em relação ao filho	2.Rejeição	quando o meu filho nasceu eu olhava pra ele no hospital e pensava assim, não acredito que vou ter que levar embora
Cuidou do seu filho (a)	2. Não	assim, na verdade é eu não queria cuidar, talvez inconscientemente, sei lá. Mas eu não queria cuidar
Sentimentos de culpa	1. Presente	porque eu me sentia muito culpada logo depois assim, é era uma culpa, eu olhava pra ele e chorava de dó de não ter cuidado, mas na ocasião eu não queria mesmo cuidar

Em relação à terceira gestação, a participante expôs que não foi planejada, pois trabalhava muito e já tinha outros filhos, e quando soube da gravidez a rejeitou. Além disso, seu bebê nasceu prematuro.

Maldonado (1996) informa que as mulheres enfrentam inúmeras mudanças desde o momento da descoberta da gestação, e essas mudanças perduram até depois do parto, devendo esse momento ser considerado com um importante marco na transformação da personalidade feminina. Entretanto, em situações de partos prematuros, a mãe enfrenta essas transformações de modo diferenciado já que todas as idealizações são contestadas. Por outro lado, o bebê que nasce em condição de prematuridade já vem ao mundo na “falta”; falta de tempo de amadurecimento, e falta de tempo de elaboração psíquica de seus pais para sua chegada, o que acarreta uma situação ambígua de opostos complementares de vida e morte, já que o risco para esses recém-nascidos é muito elevado; implicando em impactos psicológicos sobre a mãe.

Klaus e Kennell (1993) afirmam que o nascimento de um bebê prematuro é sentido como um golpe à autoestima, às capacidades de maternagem e ao papel feminino de uma mulher; reforçando sentimentos de irrealidade em relação à criança, que é percebida como estranha, e, portanto, mais facilmente rejeitada. Até hoje essa mãe sente-se culpada por não ter cuidado de seu filho.

Devido à situação complicada de sua gestação e do parto a participante teve depressão pós-parto, e seu filho era cuidado por seus familiares. O apoio social, de acordo com Filha et al. (2016) e Gutman (2010) é reconhecidamente um fator de proteção à maternidade, já que as

mães precisam de ajuda nos cuidados domésticos, com o bebê e também na esfera do cuidado afetivo, companhia, encorajamento, disponibilidade, sem desautorizar, julgar ou interferir na relação da mãe com seu bebê.

Essa mãe não conseguiu ser continente para com o filho e nem desenvolver uma relação primal satisfatória com ele; relatando sentimento de culpa em relação a si e à sua atuação materna. Segundo Neumann (1995), o amparo da relação primal é o primeiro ambiente em que o bebê vivencia o contexto social, sendo repleto de possibilidades; é nessa relação que o bebê passa pelo estado de imersão no continente materno. O bebê ainda está contido na mãe, e é através da relação com a mãe que irá desenvolver o psíquico (NEUMANN, 1995).

A grandeza do Grande Feminino nesta relação mãe-filho tornou-se insuficiente não atendendo, (ao menos no momento imediato do pós-parto) a singularidade da relação primal que garante que aquele que é protegido, contido e nutrido, começa a receber calor e amparo, é e sempre será o pequenino, o desamparado e o dependente, e a favor do grande Feminino (NEUMANN, 1999).

Jung (1946) esclarece que na doença orgânica há um arranjo psíquico: sintomas, mesmo quando não existe patogênese psicológica, apresentam um significado simbólico, sendo necessário abordar toda doença também pelo lado psicológico, o que sugere que quando a mãe tem depressão pós-parto pode haver implicações tanto na dinâmica psíquica materna quanto alterações no desenvolvimento do ego da criança, pois ela é a base indispensável para esse momento do bebê, e sua principal função é fornecer para seu bebê compensação, segurança e proteção (NEUMANN, 1995).

PARTICIPANTE 2

Quadro 3 - Categorias e subcategorias da entrevista 2 (Participante 2)

Categorias	Subcategorias	Conteúdo
Gestação	1. Desejada	foi planejada e desejada
Problemas durante a gestação	1. Sim	durante a gestação, não!
Estresse no cuidado com o filho	2. Sim	Eu não ficava estressada
vínculo com o filho	1. Favorável	mas quando eu fui que eu soube que aquilo foi uma depressão pós-parto. Daí consegui cuidar bem, a ligação foi boa
Rede de apoio	1. Possui	Tive
Sentimento em relação ao filho	2. Rejeição	não podia olhar no berço que me dava um mal estar, daí eu não entendia aquilo, depois eu comecei ver que não era o berço e que ela era que dava meio ânsia
Cuidou do seu filho	2. Sim	acho que se dependesse só de mim, se não fosse minha irmã estar junto eu não daria da mama
Sentimento de culpa	1. Presente	parece que meio que eu rejeitei, depois que eu cheguei em casa, não sei sentir isso

Em sua primeira e única gestação, a participante teve uma filha que foi planejada e desejada. Klaus e Kennell (1993) salientam que gerar um filho é um dos grandes objetivos das mulheres, e com isso sentem-se com medo do bebê nascer com alguma anormalidade ou demonstrar suas fraquezas internas sobre o seu papel na maternidade.

Neste caso, não houve nenhuma complicação psicológica ou obstétrica durante a sua gestação, o parto e o nascimento foram vivenciados de modo adequado e tranquilo, mas ao voltar para a casa com seu bebê, a mãe teve crises de choro e sentimento de “pavor” por ficar perto do berço e do bebê. Maldonado (1996) aponta que a depressão pós-parto pode ser mais acentuada quando há quebra de desejo da mãe para com o bebê, de si própria como mãe, e ao tipo de vida que se determina com a presença do bebê; gerando insatisfação e sentimento de não ser capaz de encarar a circunstância; essa participante teve o diagnóstico da depressão pós-parto identificado por sua médica.

Essa mãe recebeu suporte da família nos cuidados com o filho; e sentiu-se culpada por ter rejeitado a filha e não ter sido capaz de suprir as necessidades do bebê. Azevedo e Arrais (2006) consideram que diante de um quadro depressivo, muitas mulheres que são vistas como excelentes cuidadoras podem necessitar de cuidados, constituindo-se assim uma inversão de papéis e a família assume a assistência à nova mãe e ao bebê e é esse suporte familiar que garante uma base de sustentação para a manutenção da saúde mental e enfrentamento de situações estressantes, além da adequação de comportamentos maternos em relação aos filhos (DESSEN; BRAZ, 2000).

Conforme Stern (1997 apud CORRÊA; SERRALHA, 2015), a gestação e o nascimento de um bebê são marcados por momentos de adaptação e enfrentamentos de desafios, a nova mãe passa por uma série de mudanças, podendo ocasionar uma não continência da mãe com o bebê, que pode levar a dificuldades no desenvolvimento do ego da criança.

Essa mãe enfrentou grande sentimento de culpa por não sentir-se adequada à maternidade e por ter sentimentos ambivalentes em relação aos cuidados e ao afeto direcionados ao bebê, relatando não “suportar” ficar perto da criança. Isso aponta o grave estado de sofrimento, angústia e até confusão que uma mãe pode enfrentar ao se deparar com as difíceis tarefas de adaptar-se a nova realidade onde não encontra-se mais sozinha, mas compartilha todos os instantes de sua vida com alguém que necessita de seus cuidados intensos ao mesmo tempo em que lhe causa medos e insegurança profunda. E tudo isso mergulhado nos ideais e imposições sociais e culturais pautados em modelos estereotipados e inatingíveis para muitas mulheres.

PARTICIPANTE 3

Quadro 4- Categorias e subcategorias da entrevista 3 (Participante 3)

Categorias	Subcategorias	Conteúdo
Gestação	2. Não Desejada	não foi planejada, veio por vim
Problemas durante a gestação	1. Não	não, não teve nada.
Estresse no cuidado com o filho	2. Sim	é uma coisa ruim que parece que deixa a gente , é, distanciava eu da criança, entendeu
vínculo com o filho	2. Não favorável	não, nada, nada... Só olhava na criança assim, dava risada e chorava
Rede de apoio	1. Possui	Todo mundo ajudou
Sentimento em relação ao filho	2.Rejeição	É uma coisa ruim, que parece que deixa a gente, é, distanciava eu da criança, entendeu?
Cuidou do seu filho	2. Não	não conseguia cuidar de nada, não fiz nada, nada, nada... Quem cuidou foi a minha mãe
Sentimento de culpa	1. Presente	distanciava eu da criança, tanto que era a minha mãe que cuidava

Em relação à terceira gestação, a participante expôs que não foi planejada, durante a gestação, não teve complicações psicológicas e nem obstétricas, mas quando o filho nasceu e foi embora do hospital, sentiu-se mal apresentando crises de choro, tristeza e desespero, assim começou a rejeitar a criança, se distanciava e não cuidava.. Maldonado (1996) pontua que os primeiros dias, após o parto, são sinalizados por uma sucessão de emoções e múltiplas expectativas e sentimentos, ocasionando uma instabilidade no quadro emocional da mulher.

Verifica-se que a depressão pós-parto não causa só alterações de humor, mas também alterações cognitivas e que a gestação (maternidade), pode ser um momento oportuno para o aparecimento de sentimentos de ambivalência e problemas emocionais (FERNANDES; COTRIN, 2013). Para Moraes e Crepaldi (2011), a criança é muitas vezes identificada como esmorecendo a mãe diante do diagnóstico de depressão pós-parto, no cumprimento da função materna, a mulher pode se sentir incompetente para suprir e cuidar do bebê quando ele precisa.

A entrevistada relatou que recebeu apoio da família, em especial da sua mãe que cuidou do seu filho durante a fase da depressão pós-parto. As questões do Feminino ficam bem pontuadas com as discussões sobre o arquétipo materno e sua importância no desenvolvimento da psique das mulheres, as relações emocionais ou afetivas entre mães e filhas são determinantes para as manifestações desse arquétipo em suas polaridades positivas ou negativas, sendo que se sobressairá aquela que simbolicamente é mais significativa dentro da esfera relacional afetiva de cada mulher com sua genitora. Nesse caso, parece haver uma relação favorável entre mãe e filha que possibilitou, apesar do diagnóstico de depressão pós-parto, que essa mãe pudesse estabelecer uma relação afetiva com seu bebê já que teve um modelo materno adequado e continente.

PARTICIPANTE 4

Quadro 5 - Categorias e subcategorias da entrevista 4 (Participante 4)

Categorias	Subcategorias	Conteúdo
Gestação	1. Desejada	foi planejada e por desejada
Problemas durante a gestação	1. Sim	houve as duas, tanto a psicológica e tal
Estresse no cuidado com o filho(a)	1. Sim	ah sentia! Muito estressada até que na verdade eu não cuidava
vínculo com o filho	2. Não favorável	mas falar que a maior parte estava no meu colo ou comigo não... Não ficava por esse medo de achar que eu ia ter um vínculo, um amor e acontecer algo pior, que a gente não sabe o que vai acontecer
Rede de apoio	1. Possui	sim, o maior suporte que eu tive... Meu marido tinha que sair para trabalhar, dava o suporte mediante o tempo que ele podia, mas sendo sincera por mais que tentasse não conseguia, ou por falta um pouco de sabedoria ou por falta de tempo.... Mas meu porto seguro foi minha filha
Sentimento em relação ao filho (a)	2. Rejeição/ Desprezo	então eu me afastava, eu tinha amor, eu queria que ela tivesse cuidada, que ela tivesse alimentada, mas, portanto eu não queria eu está fazendo esse esse cuidado com ela
Cuidou do seu filho (a)	2. Não	eu não cuidei, eu não cuidava
Sentimento de culpa	1. Presente	parece que eu quero recuperar o tempo perdido lá trás, né?

Em relação à segunda gestação, a participante expôs que foi planejada e desejada, e durante a gestação teve conflitos emocionais em relação a seu marido e após o nascimento da filha teve complicações com o pós-parto, pois a cicatrização da cirurgia cesárea não estava ocorrendo como se esperava.

Para Cantilino et al. (2009), quando a mulher passa por um momento de depressão pós-parto isso pode estar relacionado com eventos estressores, ansiedade e também a relacionamento conjugal conflituoso – como foi o caso dessa mãe. A mesma relatou que começou a apresentar tristeza, crises de choro e impaciência; ficava pouco com a filha, achava que ia morrer tanto pelas complicações da cirurgia quanto pela depressão pós-parto e não queria ter contato com a filha devido ao medo de morrer. Há uma tendência, quando a mulher exerce o papel materno de sentir-se incompetente com as exigências dessa transformação e as exigências da maternidade (MORAES; CREPALDI, 2011), o que pode justificar os sentimentos e atitudes negativas com relação ao bebê.

Assim, ela se afastava ao mesmo tempo em que tinha amor e se preocupava desejando que a filha fosse cuidada e alimentada. Isto pode estar relacionado com seus padrões de exigências para suprir as necessidades do bebê, porém não se tinha uma relação favorável, mas

sim uma relação ambígua trazendo à tona uma vivência do arquétipo materno em suas duas polaridades – a Mãe Boa e a Mãe Terrível – gerando extremo desconforto emocional.

De acordo com Neumann (1995), a mãe da relação primal é a “Grande Mãe Boa”, tornando-se o suporte necessário para a vida do bebê, desta forma sendo a mulher responsável de alimentar, proteger e aquecer o bebê, e principalmente criar uma ligação afetiva a ele.

PARTICIPANTE 5

Quadro 6 - Categorias e subcategorias da entrevista 5 (Participante 5)

Categorias	Subcategorias	Conteúdo
Gestação	2. Não desejada	não
Problemas durante a gestação	1. Sim	eu tive as duas gestações que eu tive eu tive depressão pós-parto, a primeira nasceu prematura, eu estava vivendo um momento de muita tensão, eu não esperava um bebê
Estresse no cuidado com o filho(a)	1. Sim	muito, assim, é eu, me culpava por ela ter nascido prematura, por não querer ter a criança
vínculo com o filho	1. Favorável	ficava o tempo inteiro só cuidando da criança e tem muito vínculo até hoje
Rede de apoio	1. Possui	eu sentia que eu não tinha ninguém, eu achava que ninguém me ajudava, que ninguém cuidava de mim, que eu era sozinha. E hoje, eu vejo que não, porque meu pai mesmo, meu pai tirou férias e ele ia todo dia para dar banho na neném, quando o meu marido chegava era só ele que, tipo assim... Ele trocava fralda
Sentimento em relação ao filho (a)	1. Rancor/ Raiva	não tinha prazer, entendeu! Eu cuidava porque eu falei assim: Fui eu que fiz, agora nasceu e ninguém vai cuidar... Só eu
Cuidou do seu filho (a)	1. Sim	eu conseguia cuidar só do bebê e não de mim, entendeu!?
Sentimento de culpa	1. Presente	muita, nossa muita culpa

Em relação à primeira gestação, a participante expôs que não foi planejada e desejada, e que nas suas duas gestações teve depressão pós-parto. A primeira filha nasceu prematura, e a mãe estava vivendo um momento de tensão, pois, estava no penúltimo ano da faculdade e tinha acabado de se casar. Klaus e Kennell (1993) relatam que quando a mãe tem um filho que nasce prematuro, pode estar relacionado como um golpe de autoestima, pois a mulher começa a ter dificuldades na sua conduta da maternagem e sobre o seu papel feminino, ou seja, começa a ter sentimentos ambivalentes a respeito e comportamentos de estranheza sobre o bebê, favorecendo uma possível a rejeição ao filho.

Além disso, o período imediatamente pós-parto é o enfretamento de novos desafios na vida da mulher, podendo gerar problemas psicológicos e sociais, e o nascimento do bebê pode

estar associado à situação de estresse na configuração familiar, mudanças de rotinas. (FERNANDES; COTRIN, 2013).

A relação primal é caracterizada como uma fusão entre a mãe e o bebê, na qual tem consequências importantes no desenvolvimento do ego e da personalidade do bebê, visando sempre o desenvolvimento completo do indivíduo (NEUMANN, 1995).

Assim, essa mãe sentia-se muito mal, mas não ao ponto de rejeitar, ela fez o contrário, começou a se culpar, e não deixava ninguém colocar a mão na filha, só ela iria cuidar e mais ninguém, sentia muita culpa e falta de prazer para com o seu bebê. Isto está relacionado com o que Neumann (1995) pontua que “a presença de uma mãe amorosa que fornece alimentação insuficiente não é de forma alguma desastrosa, quanto à de uma mãe pouco afetuosa que fornece alimento em abundância” (p.19). Para Sit, Wisner (2009 apud FRIZZO et al., 2019), alguns sintomas da depressão pós-parto são parecidos às características semelhantes ao pós-parto, sendo elas, baixo astral, alterações de peso e apetite, problemas para dormir, agitação ou inquietação, cansaço, dificuldade de concentração, sentimentos de culpa, superproteção, entre outros.

PARTICIPANTE 6

Quadro 7 - Categorias e subcategorias da entrevista 6 (Participante 6)

Categorias	Subcategorias	Conteúdo
Gestação	1. Desejada	sim, foi sim
Problemas durante a gestação	1. Sim	houve sim, psicológicas
Estresse no cuidado com o filho(a)	1. Sim	nossa demais, ah, eu não tinha paciência nenhuma, olhava e já dava nervoso, menina! Podia jogar na parede
Estabelecimento de vínculo com o filho	2. Não favorável	na minha mente eu a amava mais, eu não tinha força nenhuma para cuidar dela, nenhuma, não tinha, não tinha desejo, não tinha força, não tinha
Rede de apoio	1. Possui	tive bastante, minha irmã ficou comigo um tempão morando comigo, para cuidar de mim e da criança
Sentimento em relação ao filho (a)	2. Rejeição/ Desprezo	não tinha desejo, não tinha força
Cuidou do seu filho (a)	2. Não	eu não tinha força nenhuma para cuidar dela, nenhuma, não tinha
Sentimentos de culpa	1. Presente	é horrível a sensação depois que você melhora, nossa por que eu tive isso? Não gostei de nada da criança pequenininha

Em relação à primeira gestação, a participante expôs que foi planejada e desejada, e relatou que teve complicações psicológicas, sentia-se estressada com a filha, não tinha paciência e ao olhar para o bebê já dava pavor. De acordo com Neumann (1995), “ a perda da mãe

representa muitíssimo mais do que apenas a perda de uma fonte de alimentos, mesmo para um recém-nascido, até quando continua bem alimentado, equivale à perda da vida. ” (p.19).

Neste caso, verifica-se que o nascimento do bebê, faz grandes mudanças na vida da mulher, podendo ser favorável para o surgimento de problemas emocionais e de distanciamento da relação mãe-bebê (FERNANDES; CONTRIN, 2013). Para Greinert et al. (2018), se a maternagem estiver comprometida pode acarretar consequências à relação mãe-bebê e na capacidade da mãe em proteger e estimular a criança, mães acometidas por depressão pós-parto podem apresentar dificuldades para identificarem as demandas do bebê.

A mesma relatou que não tinha noção do que fazia, não tinha desejo e força para cuidar, disse ter recebido apoio da família, principalmente de uma irmã que passou a morar com ela para cuidar da mesma e do bebê. O apoio da família durante o diagnóstico é imprescindível na vida da mulher, para conseguir lidar com as exigências da maternidade. Isso traz à tona o que a literatura diz que a mulher muitas das vezes sente-se que não tem forças para as exigências da maternidade, o ser “mãe” (MORAES; CREPALDI, 2011).

Durante a depressão pós-parto a participante tinha um trabalho remunerado e formal, sendo uma característica de as mudanças sociais e culturais modernas, e a importância da presença de um “componente masculino” na estruturação da personalidade feminina – o ânimus - que afeta não só o aspecto profissional da sua vida da mulher, porém toda sua personalidade e a relação consigo mesmo e com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A depressão pós-parto é uma condição que pode afetar as mulheres logo após o parto, com alterações de humor, sentimento de culpa, tristeza, raiva e perda no prazer das atividades, ocasionando, muitas vezes, dificuldades de criar ou manter um vínculo com seus bebês. Um estudo realizado no Brasil apresentou alta prevalência sobre a patologia, e identificou que cerca de 26,3% das brasileiras possuem sintomas depressivos depois do parto, verificando-se que a cada quatro mães uma foi acometida pela depressão pós-parto (GREINERT et al., 2018). Para Zanotti et al. (2003), a depressão pós-parto é caracterizada como um transtorno mental de alta prevalência, ocasionando alterações cognitivas, comportamentais, emocionais e físicas, que podem iniciar de modo lento e acompanhar essa mãe até semanas depois do parto.

Nos casos analisados, verificou-se que as mulheres apresentavam sentimento de culpa, não tinham paciência com o filho, não queriam contato com o bebê e não tinham prazer na

relação com a maternidade, acarretando prejuízos na estruturação da personalidade das crianças, e dificultando o desenvolvimento de suas capacidades para a relação primal com o bebê, que segundo Neumann (1995), é o primeiro contexto social da criança e o mais repleto de possibilidades.

Segundo Jacoby (2007 apud FREITAS; SCARABEL; DUQUE, 2012), o bebê nasce e não consegue se diferenciar de todo o resto, vivendo em uma unidade biopsíquica, onde a mãe parece existir para oferecer-lhe gratificação, e não como um indivíduo separado e independente dela. As mães que passaram pela depressão pós-parto, pontuam que amavam seus bebês, mas não entendiam por que sentiam rejeição, falta de amor, afeto e distanciamento para com o filho. Em sua obra, Neumann (1999) expõe que quando ocorre o nascimento do bebê, a mulher conclui a sua transformação em mãe, remodelando a vida até suas esferas mais inacessíveis. Ainda de acordo com o autor, nutrir, proteger, manter aquecido e carregar no colo são funções que atuam no caráter elementar do Feminino em relação à criança, e mais uma vez é a relação básica para que a mulher vivencie sua própria transformação (NEUMANN, 1999, p.67).

De acordo Neumann (1995), a base primordial para o desenvolvimento do ego da criança é a figura da Grande Mãe, que em um desenvolvimento sadio deve proporcionar à criança prazer, compensação e proteção. Para Greinert et al. (2018), se a maternagem estiver comprometida pode acarretar consequências à relação mãe-bebê e na capacidade da mãe em proteger e estimular a criança. Mães acometidas por depressão pós-parto podem apresentar dificuldades para identificarem as demandas do bebê.

Nas entrevistas pode-se perceber que o sentimento de culpa permanece arraigado nas mães que passaram pela depressão pós-parto. Observa-se que as mulheres diagnosticadas com a depressão pós-parto podem apresentar dificuldades no vínculo mãe-bebê, sobretudo no que se refere ao aspecto afetivo, pois tendem a não corresponder às demandas do bebê, criando uma barreira de distanciamento com o filho. Os impactos dessa relação pouco afetiva e pouco estruturada tendem a ser percebidos ao longo do tempo, mas demandam mais estudos e aprofundamentos para se determinar sua amplitude.

A depressão pós-parto é uma questão de saúde pública e passa despercebida pela sociedade, pois a maternidade e o “ser mãe” é um momento difícil e cheio de mudanças na vida e rotina da mulher, que quando descobre a gravidez muda completamente, além de ser uma mulher passa a ser mãe, e precisa ser continente e suprir as necessidades deste filho, por mais difícil que seja.

Faz-se necessário mais estudos nessa área da Psicologia, com pesquisas científicas, visando compreender essas mulheres diante do diagnóstico de depressão pós-parto e o impacto

de tal diagnóstico sobre o vínculo mãe-bebê. Bem como, é importante propor pesquisas com número maior de participantes com a finalidade de verificar a incidência e prevalência desse transtorno; e propor estudos longitudinais para avaliar os impactos a longo prazo sobre o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** – DSM. 5. ed. Tradução de Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, K.R.; ARRAIS, A.R. O mito da mãe exclusiva e seu impacto na depressão pós-parto. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 269-276, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200013>.

BARROS, A.J.; LEHFELD, N.A.S. **Projeto de pesquisa: proposta metodológicas**, 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BORSA, Juliane Callegari; FEIL, Cristiane Friederick; PANIÁGUA, Rafaela Medeiros. A relação mãe-bebê em caso de Depressão pós-parto. **Rev. Psicologia.com.pt**. 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0384.pdf>.

BRUM, E.H.M. Depressão pós-parto: discutindo o critério temporal do diagnóstico. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 92-100, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v17n2p92-100>.

CANTILINO, A. et al. Transtornos psiquiátricos no pós-parto. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 37, n. 6, p. 288-294, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832010000600006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832010000600006>.

COUTINHO, M.P.L.; SARAIVA, E.R.A. Depressão pós-parto: considerações teóricas. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812008000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2019.

DEL PORTO, J.A. Conceito e diagnóstico. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 21, supl. 1, p. 06-11, May 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44461999000500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44461999000500003>.

FERNANDES, F., COTRIN, J. Depressão pós-parto e suas implicações no desenvolvimento infantil. **Revista Panorâmica online**, América do Norte, 14, jul. 2013. Disponível

em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/454>. Acesso em: 23 Jul. 2019.

FILHA, M.M. Theme et al. Factors associated with postpartum depressive symptomatology in Brazil: The birth in Brazil national research study, 2011/2012. **Journal of Affective Disorders**. 2016, v. 194, p.159-167. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.01.020>

FREITAS, C.R. **Dinâmica psíquica de mães drogaditas**: estudo de caso sob a ótica da psicologia analítica. 2010.108f. Monografia (Graduação em Psicologia)- Universidade de Taubaté, Taubaté-SP.

FREITAS, L.V.; SCARABEL, C.A.; DUQUE, B.H.. As implicações da depressão pós-parto na psique do bebê: Considerações da Psicologia Analítica. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 30, n. 69, nov. 2017. ISSN 1980-5942. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23281>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

GREINERT, B.R.M. et al. A relação mãe-bebê no contexto da depressão pós-parto: estudo qualitativo. **Saúde e Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 81-88, 2018.

GUTMAN, L. **A maternidade e o encontro com a própria sombra**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

JUNG, C.G. **Os arquétipos e o inconsciente**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (1946). A psicologia da transferência. In: **Ab-reação, análise dos sonhos, transferência**. Trad. Maria Luiza Appy . 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.34-187. (Obras completas de C. G. Jung, v. XVI/2).

KLAUS, M.; KENNEL, J. **Pais/bebê**: a formação do apego. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MACHADO, N. et al . Transtorno depressivo maior: avaliação da aptidão motora e da atenção. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro , v. 58, n. 3, p. 175-180, 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852009000300006>.

MALDONADO, M.T. **Psicologia da gravidez**: parto e puerpério. 17. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 1996. p.320.

MORAES, M.H.C.; CREPALDI, M.A. A clínica da depressão pós-parto, Mudanças.

NEUMANN, Erich. **A criança**. São Paulo: Cultrix, 1995.

NEUMANN, E. **A grande mãe**: um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente. São Paulo: Cultrix, 1999.

PICCININI, C.A. et al . Expectativas e sentimentos da gestante em relação ao seu bebê. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 20, n. 3, p. 223-232, Dec. 2004 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000300003>.

POKORSKI, M.M.W.F.; POKORSKI, L.A.F. O contador de histórias: vínculos e identificações. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte , n. 40, p. 91-99, dez. 2013 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SARAIVA, E.R.A.; COUTINHO, M.P.L. A estrutura das representações sociais de mães puérperas acerca da depressão pós-parto. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba , v. 12, n. 2, p. 319-326, Dec. 2007 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712007000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712007000200020>.

SCHMIDT, E.B.; PICCOLOTO, N.M. MULLER, M.C. Depressão pós-parto: fatores de risco e repercussões no desenvolvimento infantil. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba , v. 10, n. 1, p. 61-68, jun. 2005 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712005000100008>.

STOPA, S.R. et al . Prevalência do autorrelato de depressão no Brasil: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo , v. 18, supl. 2, p. 170-180, Dec. 2015 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2015000600170&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Mai. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/19805497201500060015>.

ZANOTTI, D.V. et al. Identificação e intervenção no transtorno psiquiátrico e intervenção no transtorno, associadas ao puerpério: a colaboração do enfermeiro psiquiatra. **Revista Nursing**. V.61, n.6, p.36-42, 2003.

ZIMERMAN, D. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZINGA, D.; PHILLIPS, S.D.; BORN, L. Depressão pós-parto: sabemos os riscos, mas podemos preveni-la? **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 27, supl. 2, p. s56-s64, out. 2005 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462005000600005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462005000600005>.

PETER PAN: O MENINO QUE ESCOLHEU NÃO CRESCER

Evelyn Dantas Andrade Carvalho

Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro

INTRODUÇÃO

As crianças lidam com importantes questões existenciais no seu processo de amadurecimento como: angústia, desespero, medo, insegurança, morte, liberdade, escolhas, essência, dentre outros.

Nesse sentido, dentro da Literatura Infantil, os contos de fadas se constituem em instrumentos adequados e necessários no atendimento ludoterápico, sobretudo na abordagem fenomenológico-existencial, tendo em vista que apresentam de forma lúdica, fantasiosa, mágica e real um leque de temas existenciais com os quais a criança pode se identificar, de acordo com as demandas vividas.

Entre os muitos temas existenciais importantes a serem trabalhados e elaborados pelas crianças, existe um que merece destaque, pois trata-se de uma questão a ser enfrentada por todas as crianças, eventualmente. Esse dilema surge quando a criança descobre que um dia irá crescer. Em virtude disso foi escolhido o personagem Peter Pan tendo em vista que ele não queria crescer, mas permanecer criança para sempre, refugiando-se na Terra do Nunca.

O objetivo geral do estudo é analisar os temas existenciais presentes no conto como uma forma de compreender o mundo infantil e as suas angústias. Os objetivos específicos são: identificar e explicar os temas existenciais presentes no conto de fadas *Peter Pan e Wendy*; analisar os temas existenciais encontrados de forma a obter melhor compreensão da infância; e, verificar a sua aplicabilidade ao atendimento clínico infantil.

Logo, justifica-se a realização do estudo tendo em vista a relevância social ao reforçar a importância da leitura de contos de fadas pelas crianças em seu processo de crescimento e de tornarem-se pessoas; a relevância científica em razão da escassez de pesquisas na abordagem fenomenológico-existencial a respeito dos contos de fadas e o mundo infantil; e, a sua aplicabilidade no atendimento psicológico de crianças.

Nas próximas seções será apresentada uma breve contextualização teórica sobre os temas: o mundo infantil; breve histórico dos contos de fadas; resumo da obra Peter Pan; temas existenciais (existência, liberdade, solidão, essência, o ser-no-mundo, morte, o sentido da vida); a ludoterapia e os contos de fada; para posteriormente ser explicado o método da pesquisa de

campo (ou método da intervenção realizada) e os resultados alcançados e discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DE LITERATURA

O Mundo Infantil

O estudo sobre a infância, considerada como uma das fases do desenvolvimento humano, é fenômeno recente e teve início apenas durante o século XIX. Até então as crianças eram tratadas como adultos em miniatura que logo deixariam os cueiros para casar e assumir as responsabilidades inerentes à vida adulta. O conceito de inocência somente foi se estabelecendo com o tempo, bem como o interesse pelo estudo das peculiaridades da infância pelas áreas da saúde, incluindo-se a Psicologia (ARIÈS, 1986).

Hoje, graças ao avanço científico e à consolidação da área de desenvolvimento humano, entendemos que a infância começa na pré-concepção e se estende até os 11 anos de idade, dividindo-se em primeira infância (nascimento aos 3 anos), segunda infância (3 aos 6 anos) e terceira infância (6 aos 11 anos) envolvendo aspectos: físico, cognitivo e psicossocial. Os períodos do desenvolvimento humano são uma construção social e sofrem influências diversas como: hereditariedade, ambiente, maturação, diferenças individuais, família, condições socioeconômicas, grupos étnicos, cultura, normativas e não-normativas e períodos críticos. Portanto, consiste em um período de muitas transformações sendo capaz de impactar toda a vida do indivíduo (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013).

Breve Histórico dos Contos de Fadas

O austríaco Bruno Bettelheim, em sua obra *A psicanálise dos contos de fadas* (2018), apresenta a importância dos contos maravilhosos na elaboração de angústias e dilemas existenciais. Ele foi o pioneiro ao interpretar os contos de fadas à luz da teoria psicanalítica e a defender a sua utilização pelas crianças como forma de auxiliar na simbolização dos conflitos íntimos vividos.

No mesmo sentido o casal Diana e Mário Corso, na obra *Fadas no divã* (2006), afirma que os contos de fadas conseguiram sobreviver mesmo em meio ao mundo tecnológico no qual as crianças deste século nascem inseridas e defendem o seu poder de facilitar a simbolização e solução dos conflitos psíquicos inconscientes, também presentes nas crianças dos nossos dias.

Os contos de fadas são um instrumento valioso a ser utilizado pela criança tendo em vista que dão acesso a um significado mais profundo dos conflitos existenciais experimentados

nesse estágio do desenvolvimento. Além de despertar a curiosidade, os contos estimulam a imaginação, auxiliam no desenvolvimento intelectual e no esclarecimento das emoções; relacionam-se com as ansiedades e as aspirações infantis; revelam as suas dificuldades enquanto fornecem soluções às suas inquietações. Eles se conectam com todos os aspectos da personalidade infantil ao mesmo tempo em que aumentam a confiança da criança em si mesma e em sua capacidade de lidar com os problemas futuros (BETTELHEIM, 2018).

Rollo May (1992) classifica a contribuição dos mitos em quatro tópicos: sentido de identidade pessoal, ao levar ao questionamento de quem se é; sentido de comunidade, pois os mitos evidenciam a lealdade à nossa história e origem; fortalecimento de valores morais, sem os quais a sociedade viraria um caos; modo de lidar com o mistério da criação, não somente a criação do universo, mas também relacionando-se com a criatividade e inventividade.

Peter Pan

A peça *O menino que não queria crescer* foi apresentada no teatro em 1904 e seu sucesso consagrou Barrie mundialmente (GOÉS, 1984). Posteriormente o autor produziu duas novas obras: o conto *Peter Pan in Kensington Gardens* (1906) e o livro para crianças *Peter Pan e Wendy* (1911). A sua popularidade levou Monteiro Lobato a traduzir e reelaborar o conto no Brasil (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987). Nessa sequência podemos constatar que os personagens Peter Pan, Capitão Gancho e Fada Sininho, com a narrativa de exaltação da infância nostálgica e mais que isso, de uma escolha existencial de não crescer refugiando-se na Terra do Nunca, se inserem no domínio dos contos de fadas. O livro *Peter Pan e Wendy* de James Matthew Barrie (1860-1937), publicado em 1911, narra a história desses personagens e suas aventuras pela Terra do Nunca.

Temas Existenciais

A psicoterapia de base fenomenológica tem como base o desespero e a angústia do cliente acerca das questões existenciais que o paralisam e visa mobilizar todos os aspectos da existência. O terapeuta deve então reconhecer esse estado confusional e facilitar a percepção correta acerca da ausência de movimento e fluidez do eu, levando ao reconhecimento das inúmeras facetas e possibilidades da existência humana, principalmente de sua abertura e flexibilidade como forma de encontro do eu. “Reconhecer seus limites e arriscar nos possíveis constitui-se no eu em liberdade” (FEIJOO, 2000, p. 114).

O ser existe em sua relação com o mundo, o *Dasein* ou *ser-aí*, pois cabe ao homem dar sentido e significado ao mundo para que este possa existir. O ser é detentor da necessidade e do

poder de escolha em um constante *vir-a-ser* em um tempo dotado de significados, entendendo os sentidos dados ao passado e um espaço como local de atuação, em direção à morte que gera angústia, refletindo sobre a sua relação no mundo. O homem, portanto, estaria em constante movimento de interrogação e confronto com a dialética hegeliana de escolha entre o desejo e a necessidade na busca por se desvelar e compreender acerca do ser e de suas possibilidades (KAHHALE, 2011).

Diante do exposto, sentadas as bases sobre a linha teórica que servirá de amparo à análise destacam-se as temáticas existenciais: existência, liberdade, solidão, essência, *ser-no-mundo*, morte e o sentido da vida, pertinentes ao estudo da obra *Peter Pan e Wendy* (1988), que nortearão a compreensão do desvelamento do ser do personagem Peter Pan, notadamente em sua escolha por não crescer e permanecer criança para sempre a fim de possibilitar uma maior compreensão do fenômeno *tornar-se adulto* no contexto infantil da clínica psicológica fenomenológico-existencial.

Heidegger e Sartre atribuem *exis-tência* apenas ao homem, já que é o único animal detentor de consciência (ANGERAMI, 2018). E para Merleau-Ponty (1999 apud ANGERAMI, 2018, p. 33 e 34) o ser humano é muito mais do que um corpo biológico que reage ao ambiente, pois também se interessa em compreender acerca da sua própria *exis-tência*.

Sartre é um dos principais autores que estuda o tema da liberdade. Segundo o filósofo a liberdade está na base de todas as essências, ou seja, independe das condições externas. Desta forma, o homem não somente estaria condenado a existir, mas também a ser livre e “que não somos livres para deixar de ser livres” (SARTRE; 2007, p. 542 e 543). A angústia revela a nossa liberdade de escolhas. Estamos continuamente comprometidos e conscientes de que podemos fazer novas escolhas a qualquer momento, somente encontrando limites na própria liberdade. Independente de qual será a escolha, inclusive se ela não for realizada, seremos por ela responsáveis.

A solidão também ganhou um novo sentido dado pelos existencialistas, pois passou a ser entendida como mais um tema de discussão existencial inerente à condição humana, embora em alguns momentos ela se sobressaia mais do que em outros. Apesar de convivermos socialmente com outra pessoa, uma hora chega o momento de constatar que de fato, somos sozinhos (ANGERAMI, 2018).

A máxima de Descartes: *penso, logo existo* acaba sendo determinista ao relacionar a existência humana a partir do pensamento ou consciência dos fatos. Todavia essa ideia não se coaduna com os princípios dos existencialistas. A filosofia existencial compreende que a existência precede a essência, pois o ser humano existe antes mesmo de ser definido por

qualquer conceito. Desta forma, o homem primeiro existe, se descobre e depois se define (ANGERAMI, 2018).

O homem, em seu âmago, é só. Porém, ele não existe apenas nessa condição uma vez que ocupa um lugar no espaço e existe em relação à condição de *ser-no-mundo* que pode trazer sofrimento e desespero. O mundo possui as suas condições e normas que limitam as possibilidades de existir, dificultando um viver autêntico. O *ser-no-mundo*, portanto, se apresenta como uma constante luta do homem consigo mesmo a fim de não perder a sua dignidade existencial e a sua individualidade (ANGERAMI, 2018).

A morte torna-se mais uma possibilidade do *Dasein* de modo que a realidade humana, o *ser-no-mundo*, se define como *ser-para-a-morte*. O ser usa a liberdade para morrer e se constitui uma totalidade pela escolha da finitude. A consciência da morte caminha com a individualização humana. A morte é um processo que pode determinar as condições de vida (ANGERAMI, 2018).

O sentido da vida é o que determina o quão grato o homem se sentirá em relação às conquistas alcançadas ao longo da sua existência. O homem é um constante *vir-a-ser* com base nas escolhas que realiza e o sentido da vida é o que o mantém motivado. Desse modo, o homem precisa decidir e escolher o seu projeto de vida de acordo com o seu sentido de vida a fim de evitar frustrações ou ilusões. O sentido da vida é o que contribui para a tomada de consciência humana sobre a realidade acerca da sua própria existência e alguns sentimentos podem ser avaliados e superados por meio da liberdade e da autenticidade (ANGERAMI, 2018).

A Ludoterapia e os Contos de Fadas

Na psicoterapia fenomenológico-existencial o discurso é essencial no processo psicoterapêutico e ocorre na relação de intersubjetividade. É na linguagem que o processo psicoterápico se desenvolve, pois é por meio dela que se revela o que está oculto. O *Dasein* consegue atuar no mundo de forma autêntica quando as três condições do existir (linguagem, sentimento e compreensibilidade) coexistem de forma harmônica. Portanto, objetiva-se criar condições para que os sentimentos do cliente se revelem. E a Ludoterapia nessa abordagem consiste no processo de escuta e fala, enquanto produção de sentidos, por meio do brincar. É por meio do lúdico que a criança revela as suas vicissitudes (FEIJOO, 1997).

Feijoo (1997) apresenta como possibilidades de recursos metodológicos em Ludoterapia fenomenológico-existencial, dentre outros, a utilização de livros e fábulas como instrumentos para mobilizar a família, os pais e principalmente a criança possibilitando trabalhar temas existenciais ou situações vividas. Brunelli (2017) desenvolveu a criação de um livro de

devolutiva para a criança em processo ludoterápico, sendo a própria criança a personagem principal e autora-colaboradora do livro, a fim de que se sinta parte do momento da devolutiva costumeiramente restrito aos pais.

Assim como o uso de livros infantis, a utilização de contos de fadas em Ludoterapia tem sido ampliada tendo em vista que esse tipo de literatura permite que a criança possa descobrir a própria identidade e vocação, além de sugerir experiências que desenvolvam o seu caráter. Os contos de fadas trabalham temas existenciais humanos de forma honesta permitindo que seja extraído um sentido para as suas vidas. Devido à sua importância é que vêm sendo adotados como ferramentas psicoterapêuticas tanto no atendimento clínico ludoterápico individual quanto grupal (BETTELHEIM, 2018; CASTRO, 2009; CORSO, 2006; GUTFREIND, 2003).

MÉTODO

O delineamento empregado foi o da pesquisa bibliográfica realizada com base em materiais já existentes e publicados tais como as diversas modalidades de material impresso e outras fontes, incluindo aqueles materiais disponibilizados na Internet. Esse tipo de pesquisa é utilizado em quase todos os trabalhos científicos tendo em vista que em teses e dissertações sempre há um espaço destinado à fundamentação teórica do trabalho. A principal vantagem da sua utilização é a ampliação da investigação sobre os fenômenos (GIL, 2017).

O delineamento da pesquisa bibliográfica foi o mais indicado ao estudo, pois objetivou-se a realização de um levantamento acerca dos principais autores da literatura e de outras fontes científicas a respeito dos contos de fadas, da sua aplicação à clínica psicológica infantil, bem como dos temas existenciais.

As principais fontes bibliográficas consultadas foram: *Fadas do divã* de Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso; *A psicanálise dos contos de fadas* de Bruno Bettelheim; *A interpretação dos contos de fadas* de Marie-Louise Von Franz; *O terapeuta e o lobo* de Celso Gutfreind; *Puer Aeternus: a luta do adulto contra o paraíso da infância* de Marie-Louise Von Franz; *Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes* de Violet Oaklander; *Psicoterapia Existencial* de Valdemar Augusto Angerami; e, *O brincar & a realidade* de Donald Woods Winnicott.

Desta forma o procedimento de análise de dados seguiu as seguintes etapas: a **leitura de reconhecimento** do material bibliográfico objetivando a localização das obras relacionadas ao tema. Em seguida deu-se a **leitura exploratória** por meio da leitura dos sumários e manuseio das obras para averiguar a existência de informações aptas a responder aos objetivos propostos.

Depois deu-se a **leitura seletiva** de modo a selecionar os dados e informações mais pertinentes aos objetivos da pesquisa, descartando os que não são relevantes. Logo após foi realizada a **leitura reflexiva ou crítica** do material escolhido como definitivo e que busca responder os objetivos da pesquisa, com a finalidade de organizar e esquematizar as informações obtidas e compreender as afirmações e as explicações dadas pelos autores das obras. E finalmente, a **leitura interpretativa**, considerada a mais complexa, pois tem o escopo de relacionar as ideias presentes nas obras com o problema de pesquisa para o qual se busca a resposta. Essa etapa implica na interpretação e inter-relação das ideias dos autores com o propósito da pesquisa. A fim de investigar as soluções foi utilizado um instrumento que permitiu elencar das obras escolhidas o tema, os autores e a abordagem psicológica utilizados, para melhor compreensão do objeto de estudo. O critério adotado foi a relação direta com o objeto de estudo proposto, a delimitação teórica e a finalidade de obter um exame mais detalhado e organizado das obras selecionadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Temas Existenciais no Conto de Fadas

Inicialmente é relevante esclarecer que apesar da análise majoritária do conto de fadas ter embasamento na abordagem fenomenológico-existencial, notadamente quanto aos temas existenciais, também foi adotada a fundamentação psicanalítica no que se refere à interpretação dos aspectos simbólicos, que não poderiam ser realizados de outro modo em virtude do objeto de estudo das abordagens. A fenomenológico-existencial deu suporte aos aspectos da consciência/existência, e foi utilizada na maior parte do trabalho; enquanto a abordagem psicanalítica recobriu alguns aspectos inconscientes e simbólicos dos contos de fadas a fim de complementar e dar suporte à análise.

O conto de fadas *Peter Pan e Wendy* apresenta os temas existenciais: liberdade, solidão, essência, existência, morte, *ser-no-mundo* e sentido da vida, conforme será demonstrado na seguinte discussão. O conto, quando analisado, revela constantemente um impasse de Peter Pan relacionado ao desejo de ter liberdade, a tentativa da sua restrição pelo ambiente e as consequências diante das escolhas feitas. A Terra do Nunca surge como esse lugar que Peter Pan e outras crianças escolhem habitar, onde podem viver em liberdade, dando asas à imaginação, sem ter que lidar com os dissabores da vida dos adultos. Nessa Terra eles encontram fadas, piratas, índios, vivem aventuras, podem voar, o tempo passa de forma

diferente, mas também se deparam com angústia, solidão, morte e outros. Lá brincar é muito sério e perigoso!

Existência

Esta passagem do conto apresenta o tema da existência, pois retrata o abalo emocional de Peter Pan em um de seus pesadelos na Terra do Nunca que, segundo o autor, podiam relacionar-se aos seus dramas existenciais:

Às vezes, mas não com frequência, Peter sonhava, e seus sonhos eram mais dolorosos que os dos outros meninos. Duravam horas, e ele não conseguia se libertar e chorava de dar dó. **Acho que esses sonhos tinham a ver com o enigma de sua existência.** Em tais ocasiões Wendy o tirava da cama, acomodava-o em seu colo e procurava acalmá-lo com várias formas de carinho que inventava. Vendo-o mais tranquilo, levava-o de novo para a cama, antes que ele acordasse, para que Peter não soubesse da humilhação a que fora submetido [...]. (BARRIE, 1988, p. 115, grifo nosso)

Peter escolheu viver na Terra do Nunca - um lugar de aventuras, fantasia, imaginação e liberdade – um mundo de faz-de-conta onde era custoso distinguir entre fantasia e realidade, eximindo-se das responsabilidades do mundo adulto. Todavia não conseguiu fugir da condição humana a ele inerente e inegável, a de *exis-tir*. E como ser que *exis-te* está constantemente se deparando com: as inquietações, a angústia, o desespero, a solidão, o tédio, a culpa, dentre outras atribulações existenciais (ANGERAMI, 2018).

Isto posto, podemos depreender que independente do lugar que Pan escolheu habitar, a sua condição humana o acompanhou. Em nenhum momento foi possível deixar de lado o sofrimento, os questionamentos e angústias destinados aos humanos que escolheram a liberdade. O preço que a humanidade teve que pagar pela liberdade de *exis-tir* foi tornar-se consciente dos dramas existenciais e padecer em virtude deles (KIERKEGAARD, 2011).

Essência

A cena em que Peter Pan perde a sua sombra, ao entrar no quarto das crianças do casal Darling, também serve para ilustrar o tema existencial da essência:

Ao voltar para o quarto dos filhos, a sra. Darling se deparou com Naná segurando na boca uma coisa que, conforme descobriu pouco depois, **era a sombra de Peter Pan.** Quando o menino saltou sobre o parapeito, a cadela havia corrido para fechar a janela e tentar impedir a fuga; não conseguiu, **mas a sombra dele não teve tempo de escapar e ficou presa na janela.** (BARRIE, 1988, p. 11, grifo nosso)

Peter Pan existe, já que é um ser humano, racional. E em virtude da condição humana, traz consigo as agruras existenciais, dentre elas a construção da sua essência. O fato de Naná, a cadela babá da família, ter conseguido separar a sombra de Peter Pan indica uma fragilidade na formação da sua essência que poderia ser ameaçada pelo ambiente e até mesmo destituída. Por pouco ele não perde definitivamente a sua sombra. E só pôde tê-la de volta com a ajuda de Wendy que a costurou em seus pés. A cena indica que Pan precisava da ajuda de outra pessoa para construir a sua essência, pois ainda não sabia quem era. Essa inferência pode ser confirmada pelo seguinte extrato:

- **Quem é você, Pan?** – perguntou com a voz rouca. - Eu sou a juventude, sou a alegria, sou um passarinho que acabou de sair do ovo – Peter respondeu sem pensar. **Evidentemente isso era um disparate, mas mostrou ao pobre capitão que Peter não tinha a menor ideia de quem ou o que ele mesmo era, o que constitui o grau supremo de boa educação.** (BARRIE, 1988, p. 136, grifo nosso)

Essa necessidade que Peter tem de ter outra pessoa para ajudá-lo a costurar a sua sombra de volta ao seu corpo relaciona-se com a teoria de D. W. Winnicott sobre a importância do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil ao afirmar que “quando olho, sou visto; logo, existo. Posso agora me permitir olhar e ver.” (1975, p. 180). Pan necessitava de uma figura materna que pudesse auxiliá-lo em seu crescimento e no desenvolvimento da sua essência. Ele encontrou o seu espelho em Wendy.

Nosso querido protagonista rebelou-se em relação ao seu ambiente familiar quando descobriu que seus pais já faziam planos para o seu futuro como adulto. Assim, fugiu para o parque Kensington e depois para a Terra do Nunca, onde passava a maior parte do tempo. Apesar de ter feito escolhas em busca da liberdade de ser *si-mesmo*, de encontrar um espaço onde pudesse ser livre para *exis-tir*, ele ainda não tinha construído a sua essência. E ele demonstra ter a necessidade de alguém que o ajude a fazer isso. Por isso solicita o apoio de Wendy e deseja tanto que ela viva com ele na Terra do Nunca. Peter necessitava de uma figura materna que o ajudasse a construir a sua essência, sem sufocá-lo, dando espaço para o seu desenvolvimento. A sua forma de lidar com esse problema foi sair de casa e escolher não crescer, passando o resto da vida buscando esse amparo no olhar das mães que se encantavam pelo seu sorriso cheio de dentes de leite.

O sentido da vida

Wendy, até os dois anos de idade, encontrava “na própria vida o sentido da vida” (ANGERAMI, 2018, p. 27) que consistia basicamente em brincar e ter as suas necessidades

básicas de alimento, afeto e proteção asseguradas. Entretanto, aos dois anos de idade, já se deparou com essa importante questão existencial que trouxe aflição, qual seja, descobriu que iria crescer. Essa descoberta causou choque, foi o “começo do fim” (BARRIE, 1988, p. 3), pois se deu conta de que um dia se tornaria adulta e conseqüentemente teria que fazer as suas próprias escolhas, assumir responsabilidades e buscar um novo sentido para a sua existência. E sabemos, ao final do conto, que ela conseguiu fazê-lo:

(...) e, quando se reencontraram, **Wendy era uma mulher casada**, enquanto Peter não passava de um montinho de poeira na caixa onde ela havia guardado seus brinquedos. **Wendy cresceu**. (BARRIE, 1988, p. 153, grifo nosso)

Peter Pan, de maneira oposta, ao ouvir dos pais o que o futuro lhe aguardava, decidiu buscar dar um novo sentido para a sua vida, um que estivesse mais relacionado à sua essência. E na Terra do faz-de-conta ele o encontrou:

Nessas ocasiões o que o diferenciava dos outros meninos era que eles sabiam que se travava de faz-de-conta, **enquanto para Peter fantasia e realidade eram exatamente a mesma coisa**. Às vezes isso os incomodava, como quando tinham de fazer de conta que haviam jantado. Se resolvessem parar com a brincadeira, Peter batia nas juntas de seus dedos. (BARRIE, 1988, p. 61, grifo nosso)

Pan amparou-se em um mundo de fantasias e o sentido da sua vida relacionava-se à escolha de permanecer criança para sempre e à sua rotina na ilha: fingia que comia ou se alimentava da comida que furtava da boca dos pássaros, dormia enquanto voava, fugia dos inimigos, protegia os demais habitantes da Terra no Nunca, morava dentro do tronco de uma árvore, era pai e chefe dos Meninos Perdidos, participava de batalhas, além de eventualmente aterrissar na realidade de alguma janela para ouvir as histórias contadas pelas mães das crianças, dentre elas a sra. Darling.

Solidão

Abaixo será transcrita uma parte do conto de fadas que acentua a condição de solidão existencial de Peter Pan:

Agora os dois estavam sentados na poltrona e Wendy despejava sobre Peter mais um monte de perguntas. - Se você não mora mais no parque Kensington... - Às vezes eu ainda moro lá. - Mas onde você fica a maior parte do tempo? - Com os Meninos Perdidos. - Quem são eles? - São os meninos que caem do carrinho quando a babá se distrai. Se ninguém os procura dentro de sete dias, eles são mandados para a Terra do Nunca para pagar as despesas. Eu sou o chefe, - **Deve ser divertido! - É – o esperto garoto confirmou -, mas nós ficamos muito sozinhos. Não temos companhia feminina**. (BARRIE, 1988, p. 27, grifo nosso)

No primeiro encontro de Peter e Wendy esta o bombardeio de perguntas a fim de entender mais sobre o seu modo tão particular e excitante de vida na Terra do Nunca. Ele fala que fugiu de casa para morar no parque Kensington, mas que passa a maior parte do tempo na Terra do Nunca com os Meninos Perdidos. Pan acrescenta que apesar de toda diversão e aventuras vividas lá eles se sentem muito sozinhos, sentem falta de ter uma mãe.

Isto posto, resta claro ao longo do conto o quanto Peter Pan apresenta a sua vida como sendo invejável, divertida e cheia de encantos aos outros. Porém, em alguns momentos ele confessa a solidão que sente na ilha mágica onde vive. A condição humana de Peter e dos Meninos Perdidos os obriga a conviver com o sentimento de solidão, a perceberem que estão sozinhos no mundo, levando Peter Pan a querer um *Outro* (Wendy) que possa preencher esse vazio.

O ser-no-mundo

Os fragmentos do conto de fadas a seguir retratados exemplificam os desassossegos experimentados por Peter Pan em dois momentos distintos relacionados ao tema do *ser-no-mundo*:

- Ouvi os meus pais conversando sobre o que eu deveria ser quando crescesse - Peter explicou, quase cochilando. - Mas eu não quero crescer! – acrescentou, terrivelmente agitado. – Sempre quis ser criança e me divertir. Por isso, corri para o Parque Kensington e durante muito tempo vivi com as fadas. (BARRIE, 1988, p. 25)

O que deixou Peter zozinho não foi a dor, mas a injustiça dessa dentada. Ele ficou sem ação, olhando fixo, horrorizado. Toda criança reage dessa forma na primeira vez em que recebe um tratamento injusto. Tudo o que ela se acha no direito de encontrar quando se aproxima de alguém é justiça. Poderá amar de novo uma pessoa que foi injusta com ela, porém nunca mais será a mesma criança. Ninguém se recupera da primeira injustiça. Ninguém, exceto Peter. Ele muitas vezes a encontrou, mas sempre a esqueceu. Acho que isso era o que verdadeiramente o diferenciava do resto do mundo. Assim, a injustiça de agora parecia a primeira de sua vida, e ele só conseguia olhar fixo, sem ação. Por duas vezes a mão de ferro o agarrou. (BARRIE, 1988, p. 83)

O primeiro diálogo refere-se ao momento em que Peter contou para Wendy que um dia ouviu os seus pais conversando sobre o que ele deveria ser quando crescesse. E como ele não queria crescer, mas ser para sempre uma criança e se divertir, fugiu de casa. Podemos deduzir a partir desse trecho que os pais de Peter Pan, ainda na sua infância, já discutiam sobre quem ele deveria ser, provavelmente planejando o seu futuro, escolhendo a sua profissão, definindo metas e traçando objetivos, ou seja, não havia espaço para que ele fosse visto como era, em sua essência, minando a sua liberdade e as suas possibilidades de desenvolver uma existência

autêntica. E como recusou-se a viver uma vida que não fosse verdadeiramente sua, em virtude das adversidades do *ser-no-mundo*, Pan resolveu fugir para um lugar onde fosse livre para fazer escolhas.

A segunda porção do texto também exemplifica as dificuldades encontradas por Peter em sua relação com o mundo. A sua incapacidade de lidar com o ambiente sem deixá-lo limitar as suas possibilidades de existência o impediam de se relacionar e aprender, optando por escolher permanecer criança, longe dos adultos, na sua Terra, onde era o “chefe” (BARRIE, 1988, p. 27) e poderia ser respeitado em sua singularidade.

Liberdade

O tema da liberdade pode ser considerado o mais relevante no conto de fadas *Peter Pan e Wendy* visto que a todo momento os personagens e principalmente Peter deparam-se com escolhas, angústias, desespero e sofrimento relacionados à liberdade. Para o existencialismo a liberdade também consiste em atributo inerente à condição humana, independente da outorga do *Outro* ou do ambiente externo. Sartre, principal autor existencialista a estudar a liberdade, afirma que mais do que um direito, somos condenados a ser livres. E como tal, podemos escolher o rumo que daremos à nossa vida. Contudo, essa liberdade de fazer escolhas nos gera angústias decorrentes das possibilidades com as quais nos deparamos e da incerteza quanto ao melhor caminho a seguir (ANGERAMI, 2018).

Peter fez a sua escolha, decidiu ficar na Terra do Nunca e permanecer criança para sempre. Todavia, podemos perceber o sentimento de desespero que se seguiu a essa escolha. Ele teve que fingir que estava feliz, dando gargalhadas, a fim de provar à Wendy que não se importava com a partida dela e dos demais. Pan sentiu o peso de ter que assumir a responsabilidade pelas suas escolhas. Não obstante, para o existencialismo, o desespero é positivo. Em sua obra *O desespero humano* (1979) Kierkegaard afirma que para haver progresso, tem que existir desespero, tendo em vista que na ausência de desespero, não existem possibilidades de estar.

Sem saber da tragédia que se desenrolava na superfície, o menino continuou tocando sua flauta depois que as crianças haviam partido. Com isso, decerto tentara desesperadamente provar a si mesmo que não se importava nem um pouco com a partida. Depois resolveu não tomar o remédio, só para magoar Wendy, como se ela estivesse vendo. Depois se deitou na cama por cima das cobertas para aborrecê-la ainda mais, pois ela sempre os cobria para que não sentissem frio durante a noite. Depois quase chorou, mas então pensou que Wendy ficaria indignada se ele risse; assim, soltou uma orgulhosa gargalhada e adormeceu quando estava bem no meio da risada. (BARRIE, 1988, p. 115)

Em um dos últimos diálogos entre Peter e a sra. Darling esta se oferece para ser a mãe do menino e adotá-lo assim como fez com os demais “que acham no seio dessa acolhedora família a possibilidade de crescer” (CORSO, 2006, p. 366). Não obstante, ao confirmar se teria que assumir obrigações e crescer ele prontamente repeliu a oferta afirmando categoricamente que não queria ser homem. Peter não abriria mão facilmente da sua liberdade de escolhas e de quem ele era. E para que o crescimento ocorra, afirma o casal Corso (2006), a criança tem que permitir que isso aconteça, significando que ela precisa escolher crescer.

A sra. Darling se aproximou da janela, pois agora vigiava Wendy o tempo todo. Ela disse a Peter que havia adotado os outros meninos e que gostaria de adotá-lo também. - A senhora vai me mandar para a escola? – o espertalhão quis saber. - Vou. - E depois vai me mandar trabalhar? - Acho que sim. - E logo eu vou ser homem? - Logo, logo. - Eu não quero ir para a escola aprender um monte de coisas chatas – ele declarou, exaltado. – Não quero ser homem. Ah, seria horrível se um dia eu acordasse e descobrisse que tinha barba! - Peter, eu ia amar você de barba! – exclamou Wendy, a consoladora, enquanto a sra. Darling estendia os braços para ele, que no entanto a repeliu. - Para trás, minha senhora, ninguém vai me prender e me obrigar a ser homem. - Mas onde você vai morar? - Com a Si na casa que a gente construiu para a Wendy. As fadas vão colocá-la bem no alto, entre as copas das árvores, onde elas dormem à noite. - Que maravilha! – Wendy suspirou, mostrando-se tão desejosa de morar lá também que sua mãe a segurou com mais força. (BARRIE, 1988, p. 150)

Na Terra do Nunca Pan conseguia manter-se sempre jovem e não tinha a necessidade de lidar com os problemas da vida adulta que envolvem assumir responsabilidades, tolerar frustrações, ter bons relacionamentos, casar-se, ter filhos, estudar e trabalhar. Contudo, o prêmio, além de todas as regalias na Terra do Nunca era o beijo da sra. Darling que só ele havia ganhado. Segundo o casal Corso (2006) esse gesto é destinado aos filhos devotos, que se recusam a crescer.

- Você não vai me esquecer, vai, até a primavera chegar? Peter naturalmente respondeu que não e depois foi embora, voando. Levou junto o beijo da sra. Darling. O beijo que ninguém ganhou e que ele conseguiu com toda a facilidade. É engraçado, mas ela parecia satisfeita. (BARRIE, 1988, p. 151).

Wendy, por sua vez, escolheu crescer. Ela viveu em um mundo no qual tinha a liberdade de ser, de *exis-tir*, teve o seu tempo e espaço respeitados. E no momento oportuno, começou a sentir as “dores do crescimento” (BARRIE, 1988, p. 153) e se casou. Barrie adverte que não precisamos ter pena da Wendy por ter escolhido crescer, visto que ela gostava da vida adulta e a sua escolha foi livre.

Essa foi a última vez que a menina Wendy o viu. Durante muito tempo ela ainda fez o que pôde para não sentir as chamadas **dores do crescimento** e achou que foi infiel a Peter quando ganhou um prêmio na prova de conhecimentos gerais. Os anos começavam e terminavam sem lhe trazer seu despreocupado amigo; e, **quando se reencontraram, Wendy era uma mulher casada, enquanto Peter não passava de um montinho de poeira na caixa onde ela havia guardado seus brinquedos. Wendy cresceu. Você não precisa ter pena dela. Wendy era uma pessoa do tipo que gosta de crescer e acabou chegando à idade adulta, por sua livre e espontânea vontade, um dia antes das outras meninas.** (BARRIE, 1988, p. 153, grifo nosso)

Peter Pan, de outro modo, não conseguia mais diferenciar fantasia da realidade. O mundo em que vivia era perfeito aos seus olhos, pois nele não existiam cobranças, responsabilidades, futuro, crescimento e adultos. Todavia, esse mundo não era real. Peter estava preso a uma falsa realidade, a uma ilusão. Na Terra do Nunca ele não poderia crescer, amadurecer, a sua liberdade estava sofrendo limites em virtude da rigidez com que encarava as possibilidades de *ser-no-mundo*, sem perder-se de si mesmo. Esse era o preço a ser pago pela sua escolha e só dessa forma, conforme o casal Corso (2006), Peter poderia assegurar que teria um lugar no coração das mães.

(...) Jane é agora uma adulta comum e tem uma filha chamada Margaret. E na primavera Peter vai buscar Margaret para a faxina anual, a não ser quando se esquece e a leva para a Terra do Nunca, onde escuta com todo o interesse as histórias sobre ele mesmo que a menina lhe conta. Quando crescer, Margaret terá uma filha, que por sua vez será a nova mãe de Peter. E assim por diante, enquanto as crianças forem alegres, inocentes e sem coração. (BARRIE, 1988, p. 158).

Pan, na verdade, é o filho idealizado com os quais as mulheres sonham, pois é aquele que nunca cresce. Se o filho permanece criança, a mãe nunca deixa de existir. Ele seria o homem perfeito, realizando o desejo da mulher de ser mãe e de ter um filho que nunca a abandona (CORSO, 2006).

Na obra *Fadas no divã* (2006) os autores ilustram muito bem o que estava em jogo na escolha existencial de Peter Pan de não crescer:

Peter Pan não se recusa a crescer apenas porque ser criança é bom, na verdade, ele se nega a realizar esses papéis todos. É como um bebê que aprende a dizer *não* e prazerosamente descobre que tem poder para pôr um limite no assédio e nas demandas de que é objeto, dizendo “não” a tudo que se lhe for solicitado. Por isso, a Terra do Nunca pode ser também o refúgio dos que não querem ser médicos, advogados, modelos, corredores de Fórmula 1, artistas ou jogadores de futebol famosos, dos que se recusaram a empreender a corrida pela realização dos sonhos dos pais (p. 370).

Peter Pan fugiu para a Terra do Nunca a fim de garantir a liberdade de escolher diante das possibilidades da vida, recusando-se a viver uma vida adulta sem sentido, idealizada pelos seus pais. A decisão foi difícil e carregada de angústia e desespero. Entretanto, assumiu a responsabilidade por ela, pagando o preço necessário para ter a liberdade de *ser-no-mundo*.

Morte

A totalidade da existência humana, para Heidegger, somente pode ser alcançada pela morte. Contudo, à medida que assumimos a morte como uma possibilidade, logo, inseparável da condição humana, em vida podemos adotar uma posição de totalidade e transcendência. Deste modo o ser do *Dasein* é o *ser-para-a-morte*, podendo decidir o seu projeto para a morte, tendo liberdade para morrer e se tornar completo ao escolher pela finitude (ANGERAMI, 2018).

Na Terra do Nunca as brincadeiras eram sérias e frequentemente fatais. Os seus habitantes diariamente deparavam-se com a possibilidade de morrer. A sequência do conto a seguir ilustra esse enunciado:

Todos queriam ver sangue, menos os meninos, que normalmente gostam disso, mas hoje saíram de casa só para receber seu chefe. Naturalmente o número de meninos varia de acordo com as mortes e outras coisas que ocorrem entre eles, e, quando parece que estão crescendo, o que é contra as leis locais, Peter elimina uns e outros. Neste momento são seis, contando os Gêmeos como dois [...]. (BARRIE, 1988, p. 46)

Na ilha os Meninos Perdidos foram acolhidos por Peter Pan e viviam as suas aventuras. Todavia, a regra era muito clara: ninguém podia crescer. Caso contrário, a pena seria capital. Aquela Terra era destinada apenas àqueles que escolhessem permanecer crianças para sempre.

Outra passagem que ilustra o *ser-para-a-morte* como possibilidade do *Dasein*:

Peter não era igual aos outros meninos, mas até que enfim estava com medo. Sentiu um calafrio percorrê-lo, como um arrepio que passa sobre o mar. Entretanto, no mar um arrepio segue o outro até se tornarem centenas, e Peter sentiu um único calafrio. No momento seguinte estava novamente de pé na rocha, com aquele sorriso no rosto e um tambor batendo dentro dele. O tambor dizia: “Morrer vai ser uma aventura tremendamente grande”. (BARRIE, 1988, p. 85)

Contos de Fadas e Existencialismo

O desenvolvimento da análise dos temas existenciais presentes no conto de fadas *Peter Pan e Wendy* nos revelou o quanto este tipo de obra literária, em especial, tem a nos oferecer no sentido de ampliar o nosso entendimento acerca das questões existenciais humanas,

incluindo-se o auxílio na compreensão das angústias infantis, podendo contribuir de forma significativa na elaboração de seus conflitos existenciais.

Os artigos a seguir, parte do resultado da pesquisa bibliográfica realizada, corroboram a assertiva apresentada acima.

Em uma pesquisa-intervenção com adotantes e crianças em processo de adoção de abordagem psicanalítica realizada por Andrade, Hueb e Alves (2017) estes alcançaram o resultado no sentido de reafirmar a importância dos contos para viabilizar reflexões e elaborações sobre o processo de adoção, assim como para auxiliar o contato com angústias primitivas e facilitar a inserção na nova família.

Seabra e Rossetti (2016) investigando os aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil de abordagem piagetiana por meio de um conto de fadas em versão multimídia realizaram que é válido o emprego de contos de fadas como instrumento de estudo do desenvolvimento infantil por meio dos quais são expressos: o modo de raciocínio, aspectos cognitivos e o desenvolvimento moral.

Leite (2015) em pesquisa bibliográfica sobre princípio do prazer *versus* princípio da realidade em contos infantis de abordagem psicanalítica afirma que esta literatura é uma importante ferramenta permitindo ao sujeito interagir, identificar e manifestar suas próprias questões durante a narrativa, podendo atingir eficácia terapêutica.

Araujo, Sperb e Bittencourt (2016) em pesquisa sobre os termos mentais na contação de histórias e a teoria da mente da criança deduziram que o emprego de cognições clarificadas pelas mães em suas narrativas apresenta relação significativa com a teoria da mente das crianças. A contação de histórias pareceu desempenhar um papel interessante na estimulação da conversação sobre termos mentais e no desenvolvimento sociocognitivo infantil.

Diante do exposto, os contos de fadas podem ser utilizados como instrumento de estudo do desenvolvimento infantil; auxiliam no contato das crianças com as suas angústias, na construção da personalidade infantil e na vivência, de forma lúdica, dos conflitos inerentes ao seu desenvolvimento psíquico, facilitando as suas elaborações e aumentando as suas capacidades de simbolização; despertam na criança conteúdos relacionados às vivências pessoais; além de permitir a avaliação das qualidades dos julgamentos infantis, dentre outros. Em virtude disso, podemos estabelecer que os contos de fadas contribuem na elaboração de questões existenciais humanas, favorecendo uma melhor compreensão do mundo infantil e de suas angústias.

Peter Pan e Ludoterapia

O psicólogo norte-americano Dan Kiley em sua obra *Síndrome de Peter Pan* (1987) descreve um fenômeno sociopsicológico que ele detectou nos jovens oficiais da Força Aérea com os quais trabalhava em aconselhamento. Segundo o autor aqueles jovens apresentavam profundas questões existenciais relacionadas aos seus crescimentos. Deste modo, cunhou o termo *Síndrome de Peter Pan* a fim de descrever o estado de imaturidade emocional dos seus pacientes que inicialmente aparecia nas formas de ansiedade e narcisismo, culminando em desespero. Esse fenômeno, à época, foi observado majoritariamente em homens que, apesar de terem atingido a maioria civil, consideravam-se incapazes de encarar os sentimentos e as responsabilidades da vida adulta. E na luta para esconder os seus fracassos, valiam-se do fingimento e da falsa alegria. Kiley apresenta como características desses jovens: irresponsabilidade, ansiedade, solidão, conflito relativo ao papel sexual, narcisismo, chauvinismo, crise: impotência social e desalento (após os 30 anos). O diagnóstico realizado pelo referido psicólogo ocorreu em pacientes adultos que não conseguiam responsabilizar-se pelos dilemas da sua condição existencial humana. O nosso estudo, de modo diverso, buscou desenvolver um olhar partindo da infância, do momento em que esse tema existencial particular, o do crescimento, poderia ter começado a se formar.

Nesse sentido, iremos colacionar e discutir alguns resultados obtidos da pesquisa bibliográfica realizada com a finalidade de alcançar um dos nossos objetivos relacionados à importância do conto de fadas *Peter Pan e Wendy* na elaboração de temas existenciais, notadamente o relacionado ao crescimento, em um contexto de Ludoterapia na abordagem fenomenológico-existencial.

Violet Oaklander (1980) ao desenvolver um tratado de abordagem gestáltica com crianças e adolescentes apresenta a leitura de histórias de livros como ferramenta terapêutica, podendo ser utilizada para trabalhar diversos temas de sessões. A autora acredita que as crianças respondem melhor aos livros que não são escritos especificamente com a finalidade de chegar aos sentimentos em exame. Oaklander acredita que os contos de fadas e contos populares são um material rico para o trabalho com crianças sendo-lhes atribuído muito significado psicológico. Esse tipo de leitura é bastante atraente para as crianças dado à sua origem que remete aos primórdios da humanidade e envolvem dramas existenciais humanos ao longo do tempo. Violet instrui que os contos de fadas alcançam “as emoções básicas universais: amor, ódio, medo, raiva, solidão, e sentimentos de inutilidade, isolamento e privação” (p. 114). Acrescenta que as histórias podem ser repassadas das mais variadas formas: com bonecos, representadas ou escritas, em grupo (por meio de uma reunião de narrativas).

Rodrigues e Fagali (2017), em estudo exploratório sobre o uso do conto na intervenção psicopedagógica infantil, de fundamento psicanalítico e da Psicologia Analítica, constataram que a mediação, por meio da narrativa de contos de fadas, pode ser uma relevante estratégia para a construção de repertórios cognitivos de crianças, uma vez que todos os itens avaliados com base no Formulário do Protocolo do Estudante sofreram alterações positivas até o fim do trabalho.

Sbardelotto e Donelli (2014) por meio de intervenção na modalidade Psicoterapia de grupos com crianças constataram que os contos de fadas foram importantes para: o acesso da problemática de cada um dos participantes do grupo; possibilitou a nomeação dos afetos; e, ao final dos encontros, as crianças obtiveram ganhos nos processos de simbolização, além de uma melhora das queixas iniciais.

Em um relato de uma experiência com oficina terapêutica de contos infantis no Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil (CAPSi) Costa, Cadore, Lewis e Perrone (2013), sob enfoque da Psicanálise, realizaram uma intervenção por meio da qual identificaram mudanças na simbolização e na socialização das crianças que participaram da oficina, além do estabelecimento de vínculo terapêutico entre os integrantes do grupo.

Diante do exposto e conforme a bibliografia apresentada podemos verificar a aplicabilidade dos contos de fadas, principalmente o conto de fadas *Peter Pan e Wendy*, objeto da nossa investigação, ao atendimento clínico infantil de abordagem fenomenológico-existencial tendo em vista que a literatura demonstra como satisfatória a utilização dos contos em vários contextos terapêuticos, nas mais diversas abordagens teóricas da Psicologia, tanto a nível individual quanto grupal, em diferentes idades que compreendem a infância e gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é uma importante fase do desenvolvimento humano servindo de fundamento às demais. Apesar de hodiernamente nutrirmos o sentimento da infância e tentarmos preservá-la ao máximo, inevitavelmente as crianças irão se deparar com conflitos peculiares à sua existência. Deste modo, um dos problemas que podem surgir está relacionado ao crescimento, na transição para as demais etapas do desenvolvimento humano. Os contos de fadas mostram-se um dispositivo rico no sentido de auxiliar as crianças na elaboração dos sofrimentos existenciais vivenciados no processo de florescimento. E no tocante ao crescimento o conto de fadas *Peter Pan e Wendy* de J. M. Barrie (1988) mostra-se particularmente relevante, haja visto que apresenta a vida de um menino que se recusa a crescer, decidindo morar na Terra do Nunca para sempre.

Em virtude disso, esta pesquisa conclui que os contos de fadas, singularmente *Peter Pan e Wendy*, consistem em instrumentos capazes de auxiliar o psicoterapeuta na compreensão dos conflitos existenciais trazidos pela criança no processo de Ludoterapia facilitando a elaboração de questões existenciais infantis, porquanto os contos de fadas já são utilizados - obtendo resultados satisfatórios - em atendimentos ludoterápicos, conforme revisão bibliográfica realizada; o conto de fadas *Peter Pan e Wendy* apresenta os temas existenciais liberdade, solidão, essência, existência, morte, *ser-no-mundo* e sentido da vida - com enfoque à escolha existencial de não crescer, consoante à análise apresentada - pertinentes à compreensão das dificuldades com as quais as crianças têm que lidar no seu processo de amadurecimento e ao suporte na elaboração dessas demandas pelo psicoterapeuta.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. C. S.; HUEB, M. F. D.; ALVES, C. M. P. Era uma vez... um estudo de caso sobre histórias e estórias adotivas. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 34, n. 1, p. 173-183, Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2017000100173&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 08 out. 2019.
- ANGERAMI, V. A. **Psicoterapia Existencial: noções básicas**. 15. ed. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2018.
- ARAÚJO, G. B.; SPERB, T. M.; BITTENCOURT, H. R. Termos mentais na contação de histórias e a teoria da mente das crianças. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. 4, e32427, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000400207&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 14 out. 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanaraba, 1986.
- BARRIE, J. M. **Peter Pan e Wendy**. Tradução Hildegard Feist. Ilustrações Michael Foreman. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1988.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- BRUNELI, V. M. O autoconhecimento da criança em psicoterapia infantil na ótica fenomenológico-existencial. In: ANGERAMI, Valdemar Augusto (Org.). **O atendimento infantil na ótica fenomenológico-existencial**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 51-79.

CASTRO, M. G. K. Psicoterapia de grupo com crianças mediada por contos. In: CASTRO, M.G.K.; STÜRMER, A. **Crianças e adolescentes em psicoterapia: a abordagem psicanalítica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009. p. 216-237.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, A. M; et al. Oficina terapêutica de contos infantis no CAPSi: relato de uma experiência. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 235-249, jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 08 out. 2019.

FEIJOO, A. M. L. C. **A escuta e a fala em psicoterapia: uma proposta fenomenológico-existencial**. São Paulo: Vetor, 2000.

_____. Aspectos teórico-práticos na Ludoterapia. **Fenômeno Psi**, p. 4, 1997.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOÉS, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

GUTFREIND, C. **O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KAHHALE, E. M. P. Fenomenologia: fundamentos epistemológicos e principais conceitos. In: KAHHALE, Edna Maria Peters (Org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175-193.

KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário**. Tradução Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Vozes de Bolso).

_____. **O desespero humano**. Traduções de Carlos Grifo, Maria José Marinho e Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).

KILEY, D. **Síndrome de Peter Pan**. 13. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1987.

LEITE, R.F. Princípio do prazer versus princípio da realidade em contos infantis. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 43, p. 139-144, jul. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372015000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 14 out. 2019.

MAY, R. **A procura do mito**. Tradução Anna Maria Dalle Luche. São Paulo: Manole, 1992.

OAKLANDER, V. Descobrimos crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. Tradução de George Schlesinger. Revisão da ed. e direção da coleção de Paulo Eliezer Ferri de Barros. São Paulo: Summus, 1980.

PAPALIA, D.E.; FELDMAN, R.D.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano [recurso eletrônico]**. Tradução Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.]. Revisão Técnica Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva... [et al.]. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SARTRE, J.P. **O ser e o nada**: Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução e notas Paulo Perdigo. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SBARDELOTTO, F. C.; DONELLI, T.M.S. Entre bruxas e lobos: o uso dos contos de fadas na psicoterapia de grupo com crianças. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 37-48, jun. 2014. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 08 out. 2019.

SEABRA, S. L. P.; ROSSETTI, C. B. Aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil: investigação por meio de um conto de fadas em versão multimídia. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 133-148, 2016. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 14 out. 2019.

WINNICOTT, D.W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Coleção Psicologia Psicanalítica).

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

RESILIÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS E AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DE JOVENS INGRESSANTES

Beatriz Almeida de Andrade Santágueda do Nascimento

Adriana Leonidas de Oliveira

INTRODUÇÃO

A entrada na universidade ocorre num período crucial do desenvolvimento humano, marcado pela transição da adolescência para a vida adulta, sendo um processo caracterizado por uma série de mudanças biopsicossociais, as quais deverão influenciar de forma global a vida do jovem e poderão lhe trazer uma série de desafios. Tais desafios precisam ser enfrentados e superados para manutenção do bem-estar do jovem.

Silva (2005) enfatiza que a resiliência é um processo dinâmico e gradativo e não apenas um fenômeno estático, na medida em que as interações entre os indivíduos e o ambiente geram reorganizações internas, capacitando-os a enfrentar situações que ameaçam o seu bem-estar. Assim, devemos considerar a resiliência dentro de um processo integrativo (indivíduo e meio), examinando as atitudes em resposta aos riscos expostos, e atentando-se às diferentes formas de enfrentamento adotadas por pessoas diferentes desenvolvidas no decorrer da vida.

A resiliência pode ser compreendida como o conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o enfrentamento da adversidade, gerando possibilidade de superação (RUTTER, 2013; RUTTER, 1987 *apud* PESCE *et al.*, 2004), não significando necessariamente uma eliminação do problema ou da situação adversa, mas uma ressignificação dos mesmos.

O presente estudo buscou estudar o processo de adaptação do jovem ao contexto universitário, analisando as principais dificuldades ou desafios vivenciados por esses jovens e as possíveis estratégias utilizadas para enfrentá-los, buscando identificar os fatores de proteção presentes em suas vidas, os quais contribuem para o enfrentamento de tais dificuldades e desafios e o desenvolvimento da resiliência.

Nas próximas seções será apresentada uma breve contextualização teórica sobre os temas resiliência, adolescência, início da vida adulta e entrada na universidade. Posteriormente

é explicado o método da pesquisa de campo e os resultados alcançados são apresentados e discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DA LITERATURA

Resiliência

O conceito de resiliência data da década de 70, utilizado nas Ciências Físicas, que a define como sendo a capacidade que um objeto possui de voltar rapidamente ao seu estado original depois de sofrer qualquer tipo de deformação, assim, remetendo a ideia de elasticidade e recuperação. Buscando as origens etimológicas desta palavra, encontramos do latim *resiliens*, significando ideias como, voltar ao estado anterior, ser impelido. Ao longo do tempo esta palavra foi assumindo novos significados mais amplos, como a origem inglesa, *resilient* remetendo à ideia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação (SOUZA; OLIVEIRA, 2011).

Outras ciências começaram a empregar este termo conceitualmente. Dentre estas surge a definição empregada pela Psicologia, a qual busca explicar como as pessoas conseguem administrar suas vidas apesar de condições adversas, o que fornece novos instrumentos para ações em promoção de saúde (LINDSTROM, 2001; OLIVEIRA; NAKANO, 2018).

Werner (1995 *apud* SILVA, 2005) afirma haver três tipos singulares de conceituação para a resiliência, sendo eles: a) capacidade de o sujeito manifestar resultados desenvolvimentais esperados quando exposto a situações adversas; b) administração de competências frente a situações adversas; c) capacidade de recuperação do indivíduo após a vivência de experiências adversas ao longo de sua vida.

Os eventos adversos são definidos como fatores de risco, que se referem às condições, comportamentos, situações ou características de natureza psicológica, econômica, cultural, política e/ou social, que se fazem presentes na vida da pessoa ou sociedade, quer seja por sua ação extrínseca, quer por características intrínsecas. Estas são capazes de afetar significativamente o desenvolvimento humano (OMS, 2004). Segundo Souza e Oliveira (2011), os seguintes fatores de risco podem ser citados: a) características individuais precárias ou negativas (psicopatologia, comportamentos de risco, deficiência mental, entre outros.); b) ausência de coesão ecológica (ausência de amigos, violência e insegurança doméstica e comunitária, vitimização, entre outros.); c) ausência de uma rede de apoio social e afetiva (aparece em situações de desemprego, preconceito, fracasso escolar, carência de serviços de saúde e institucionais, eventos negativos na vida sem suporte, entre outros).

Considerando que situações adversas e negativas, que se constituem em desafios, estão sempre presentes na vida das pessoas, sendo muitas vezes inevitáveis, restou entender qual o motivo que faz com que algumas apresentem comportamentos favoráveis e positivos quando deparadas com estas situações, enquanto outros poucos expressam ou nem mesmo apresentam qualquer tipo de resposta, senão apresentam respostas negativas a estas situações. Dessa forma, torna-se essencial compreender os aspectos subjetivos do indivíduo, assim como os fatores de proteção que se fazem presentes em sua vida (SOUZA; OLIVEIRA, 2011).

Os fatores de proteção referem-se às condições, comportamentos, situações ou características de natureza psicológica, econômica, cultural, política e/ou social, que se fazem presentes na vida da pessoa ou sociedade, quer seja por sua ação extrínseca, quer por características intrínsecas. São fatores que influenciam o desenvolvimento humano, pela ação de vetores de cuidado e segurança (positivos). São fatores de proteção: a) características individuais positivas e saudáveis (humor, otimismo, autoestima, criatividade, espiritualidade, presença de valores morais, senso de realização e bem-estar, sentido para a vida, auto-eficácia, perspectiva de futuro, entre outros.); b) coesão ecológica (relações de amizade, segurança doméstica e comunitária, entre outros.); c) presença e funcionamento de uma rede de apoio social e afetiva (configuração da família, relações com a escola e o trabalho, serviços de saúde e institucionais, etc.). Estes se manifestam quando deparados com os fatores de risco acima citados (SOUZA; OLIVEIRA, 2011).

Quando estas respostas são manifestadas negativamente e de forma predominante, dizemos que o indivíduo é vulnerável, ou seja, possui uma predisposição em desenvolver psicopatologias ou comportamentos não eficazes, comprometendo seu desenvolvimento (KOLLER, 2000 *apud* PESCE *et al.*, 2004). Enquanto, por outro lado, quando o indivíduo é capaz de responder de maneira satisfatória e eficaz aos eventos de riscos, desenvolvendo-se adequadamente, dizemos que ele é resiliente.

Tal processo envolve ainda as estratégias que o indivíduo utiliza para enfrentar as adversidades e eventos estressores, desejando alcançar êxito em seu desenvolvimento. Denominamos, tais estratégia de enfrentamento como *Coping*.

Segundo Billings e Moos (1981), é possível compreender o *Coping* como tentativas em que o indivíduo se dispõe a utilizar tanto recursos pessoais, quanto recursos sociais na administração das reações de estresse e na realização de ações que possibilitem modificações nos aspectos problemáticos do meio ambiente, podendo ser apresentadas de forma ativa ou passiva. Na ativa, ocorrem tentativas de aproximação do foco de estresse; e na passiva, quando não ocorre seu enfrentamento (*apud* FREIRE; NORIEGA, 2011).

O modelo proposto por Folkman e Lazarus (1980), conforme citado por Freire e Noriega (2011) envolve quatro conceitos principais. O primeiro conceitua o *Coping* como o processo ou a interação entre o indivíduo e o ambiente; já o segundo pontua a funcionalidade de administração da situação estressora e não o controle ou domínio desta; o terceiro infere à percepção de avaliação, interpretação e representação cognitiva na mente do indivíduo; e por último o processo de *Coping* como o direcionamento de esforço cognitivo e comportamental em que o indivíduo utiliza para administrar as situações que revelam-se da sua interação com o ambiente, na tentativa de sintetizar, diminuir ou suportar tais situações. Sendo assim, quaisquer tentativas, estratégias do indivíduo para gerenciar o estressor, considera-se como *Coping* sendo essas estratégias de sucesso ou não.

Os fatores de proteção são ativados para proteger a integridade da pessoa quando esta é exposta a fatores de risco ou adversidades. A maneira como a pessoa encara as adversidades, ou seja, como usa as estratégias de *Coping* é que determina a possibilidade de o indivíduo crescer ou não com as dificuldades ou desafios.

Em síntese, podemos compreender que o processo de resiliência está relacionado com os fatores de risco, de proteção e o *Coping* (estratégias de enfrentamento) (GRUNSPUM, 2012; INFANTE, 2005; LIBÓRIO; UNGAR, 2010; OLIVEIRA; GODOY, 2015; MARTINS, et al. 2012; PESCE et al., 2004; PINHEIRO, 2004; POLETTI, 2007).

Adolescência e início da vida adulta

Segundo Schoen-Ferreira, Faria e Silves (2010), a palavra adolescência vem do latim *adolescere*, que significa crescer, e foi utilizada em 1940 pela primeira vez na língua inglesa para aludir às idades de 14 a 21 anos para os homens e 12 a 21 anos para as mulheres.

Sabe-se que a adolescência é uma fase tão importante quanto qualquer outra fase do desenvolvimento humano, evidenciada por diversas oportunidades, riscos, início do amor, vida profissional e a participação ativa na sociedade adulta. Esta fase inclui ainda, alguns comportamentos que facilitam a limitação das possibilidades e ainda podem excluir opções (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Sprinthall e Collins (apud FERREIRA; FARIA; SILVARES, 2010) reiteram que independente de época ou cultura, sempre existiram nas pessoas componentes psicológicos e fisiológicos característicos da adolescência, mesmo antes de reconhecerem a adolescência como é reconhecida atualmente. Um exemplo é a amizade, muito presente na adolescência, ressaltando a necessidade de encontro com o outro, característica presente desde o princípio da

sociedade, apesar de diferentes culturas ou épocas (BRUN,2007 *apud* FERREIRA, FARIA; SILVARES, 2010).

A adolescência passou a ser considerada um estágio diferenciado do desenvolvimento humano apenas no final do século XIX e início do século XX (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010).

Esta etapa do desenvolvimento, bem como todas as fases que envolvem o desenvolvimento humano, é constituída de intensas mudanças fisiológicas, psíquicas e relacionais. É necessário que o indivíduo nesta fase esteja inserido em ambientes que demonstre segurança, apoio, proteção e que estes sejam confortáveis. Sendo desta forma, efetivamente favoráveis para o desenvolvimento cognitivo, emocional, sexual e psicológico.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS (1965), o Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2007) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2007), a adolescência é compreendida dos 10 aos 20 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA compreende esse período dos 12 aos 18 anos (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010).

Serra (1997 *apud* FERREIRA; FARIA; SILVARES, 2010) afirma haver várias formas de ser adolescente, ou seja, mesmo compartilhando características com outros jovens, o indivíduo é marcado de maneira única por suas experiências ao longo de suas vivências e inserção em grupos diversos, atitudes, valores e filosofia de vida.

Kalina e Laufer (1974 *apud* SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES 2010) compreendem a adolescência de maneira distinta da puberdade, sendo esta caracterizada por mudanças corporais e hormonais apontando fenômenos fisiológicos, ao passo que adolescência se refere aos componentes psicossociais deste mesmo processo.

Segundo Bee (2011), há variações quanto ao padrão em que ocorrem as mudanças da puberdade em meninos e meninas, assim como, dentro do mesmo grupo sexual. Como a adolescência coincide com o início da puberdade, ela sofre influência da mesma.

Com base em sua própria vida e ainda em suas pesquisas com adolescentes de diferentes sociedades, Erikson (1968 *apud* PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006) alega que para se tornar um adulto único, coerente e com um papel valorizado na sociedade é preciso ter a crise de identidade *versus* confusão de papeis, e a adolescência tem como sua principal tarefa confrontar essa crise. Demandas relacionadas à identidade aparecem diversas vezes ao longo da vida adulta, eventualmente se resolvem plenamente na adolescência.

Kalina e Laufer (1974 *apud* SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010) ainda pontuam a adolescência como a fase em que o indivíduo salta em sua própria

direção, ou seja, como ser individual, salientando ser a adolescência o segundo grande salto para a vida.

Sendo assim, diz-se que geralmente a adolescência inicia-se com mudanças corporais da puberdade e termina com a introdução social, profissional e econômica na sociedade adulta (FORMIGLI; COSTA; PORTO, 2000).

Segundo Mota e Rocha (2012), a adolescência é reconhecida como precursora da passagem do indivíduo para a vida adulta, ou seja, a passagem para a independência e consolidação da autonomia. Para que o estágio da entrada no desenvolvimento da vida adulta seja efetuado de maneira adaptativa é necessário que estes desafios de identidade tenham resolução equilibrada.

O período de desenvolvimento da vida adulta pode ser considerado um dos períodos mais importantes da vida humana, tendo em vista que as decisões mais relevantes são tomadas nesse período. Há várias tarefas que compõem essa fase de vida adulta como, ajustamentos pessoais, a escolha de um cônjuge, iniciar uma família, assumir responsabilidades cívicas, ajustar-se socialmente a grupos da mesma idade e interesse, estabelecer-se profissionalmente, dentre outras. Todas essas experiências do indivíduo promovem transformações relacionadas aos seus interesses e ao seu sistema de valores (ROSA, 1996).

Dentre as tarefas citadas acima, é possível perceber a entrada na universidade como antecedente à tarefa de estabelecer-se profissionalmente, possibilitando vivências e desafios nessa etapa de escolha e transição desenvolvimental.

Entrada na Universidade

O percurso para a entrada na Universidade abrange significativas mudanças na vida dos indivíduos. Acontecimentos característicos dessa transição como o distanciamento dos familiares com a saída de casa, exigências sociais de uma maior autonomia e mudanças no círculo de amigos podem ocasionalmente gerar importantes estressores acadêmicos, dificultando ao ingressante uma adaptação efetiva.

Os estudantes do ensino superior, segundo Silva e Teixeira (2013), vivem experiências que são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Compreende-se que durante o processo, desenvolvem uma série de movimentos adaptativos proporcionando transformação. Sendo assim, o estudante potencializa seu processo de passagem até a posição de profissional. Com base nisso, os autores destacam que esse pode ser um período conflituoso, pois é uma transição de identidade como também de contextos (ambientes).

De acordo com Silva e Soares (2001), a passagem representa o ultrapassar de um obstáculo, ou seja, uma mudança para um estado mais acentuado e amadurecido, porém conflituoso, pois além dos desafios citados anteriormente, ocorre também nessa transição de passagem a elaboração do luto pela morte da criança e o nascimento do adulto.

Conforme Polydoro (2000 *apud* IGUE et al., 2008), diversos autores pontuam como muito significativa para o indivíduo a transição para a entrada na universidade, tendo em vista ser este um momento simultâneo às mudanças e adaptações da adolescência e vida adulta.

Segundo Polydoro, (2000 *apud* CASANOVA; POLYDORO, 2010) e Tinto (1988 *apud* CASANOVA; POLYDORO, 2010), há várias características pertencentes ao trajeto de integração e ingresso à universidade. Afirmam que esse processo evidencia a agregação da dinâmica relacional entre o estudante e as vivências acadêmicas, e apontam como os estudantes vivenciam esse período e como lidam com as possíveis dificuldades presentes no processo de adaptação

Esse processo de ingresso e integração, conforme Polydoro (2000 *apud* CASANOVA; POLYDORO 2010) e TINTO (1988 *apud* CASANOVA; POLYDORO, 2010), compreende quatro domínios principais, sendo o primeiro o acadêmico, que remete às novas exigências de estudo, às responsabilidades, aos ritmos, às estratégias de aprendizagem e às diferentes formas de avaliação; o segundo o social, referindo-se aos padrões de relacionamentos interpessoais, inserção em diferentes grupos e de maneira mais madura; o terceiro o pessoal, caracterizando o sentido de identidade, conhecimento mais abrangente de si mesmo, desenvolvimento da autoestima e da visão pessoal de mundo; e por último o quarto, sendo este carreira/vocacional, refere-se ao domínio cuja caracterização é voltada para a busca de identidade vocacional, tomada de decisões e compromissos com as metas estabelecidas.

De acordo com Kuh e colaboradores (2005 *apud* SOARES et al., 2014), entre as diversas características presentes na transição à entrada na universidade, destacam-se as expectativas dos estudantes quanto a esse processo. Estas são entendidas como cognições, motivações e afetos com que os alunos investem e chegam ao ensino superior. Essas expectativas podem sofrer alterações sendo influenciadas pelas experiências educacionais, fatores familiares, sociais e econômicos, e ainda pelas informações oferecidas pela universidade aos ingressantes. Diversos autores apontam a multidimensionalidade desse processo. Sendo assim, compreende-se que um dos principais fatores de ajustamento do aluno ao ensino superior e o ingresso efetivo seja conferido às vivências acadêmicas, que incluem a qualidade de condições pessoais, características institucionais e grupos de integração.

Segundo Gomes e Soares (2013 *apud* SOARES *et al.*, 2014), baseado em seus estudos, o desempenho acadêmico do estudante apresentava-se menor quando suas expectativas sobre seu desenvolvimento institucional e utilização dos recursos da instituição eram maiores. Porém, quando o estudante coloca suas expectativas sobre sua vocação e envolvimento curricular, o desempenho era maior. Isso possibilita ressaltar que, quando o aluno ingressante confia em sua aptidão pessoal, mais do que nos recursos institucionais e ambientais, eles apresentam bem-estar psicológico e autoconfiança, potencializando melhores resultados.

Fundamentado nas teorias e estudos apresentados na literatura explorada neste trabalho, é possível observar que são muitos os desafios e dificuldades dos jovens ingressantes ao contexto universitário, bem como a contribuição que cada ambiente em que o jovem está inserido pode trazer ou não para o desenvolvimento favorável neste período da vida, além de suas características intrínsecas. Diante disso, é fundamental enfatizar a importância do olhar específico das instituições para os estudantes nesse período de ingresso.

MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de campo, com abordagem quantitativa. Foi realizada em uma universidade situada na cidade de Taubaté, interior do estado de São Paulo.

Foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados:

(1) Escala de Resiliência: O instrumento foi criado por Wagnild e Young, em 1993, e é utilizada para medir resiliência e níveis de adaptação psicossocial positiva em face de eventos da vida importantes. A escala de resiliência na cultura brasileira foi adaptada por Pesce et al. (2005).

A escala de resiliência contém 25 itens com respostas em uma escala likert de 7 pontos, que variam de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os escores da escala variam de 25 a 175 pontos, com valores altos indicando resiliência elevada (PESCE et al., 2005).

(2) Questionário para obtenção de dados sócio-demográficos e aspectos relativos à percepção e vivência de desafios no contexto universitário: Questionário composto por 14 questões, sendo 13 de múltipla escolha e 1 questão aberta, desenvolvido por Resende e Oliveira (2015), a fim de se obter dados sócio-demográficos (sexo, idade, estado civil, entre outros) e investigar a percepção do jovem sobre seu processo de adaptação ao contexto universitário, os principais desafios vivenciados nesta etapa do desenvolvimento, os fatores de proteção presentes na sua vida que contribuem para o enfrentamento dos desafios.

A população foi formada pelos alunos das primeiras séries de uma universidade dos seguintes cursos: Psicologia, Biologia, Educação Física, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Enfermagem (todos da área de Biociências). Todos os alunos do primeiro ano dos cursos foram convidados a participar, sendo essa amostra formada de maneira não probabilística e por acessibilidade, ou seja, formada pelos alunos que aceitaram participar. Sendo assim, a presente pesquisa abrange uma amostra de 339 alunos.

Participaram alunos de ambos os sexos e de qualquer estado civil. Os únicos critérios para inclusão dos participantes na amostra eram: ser aluno do primeiro ano do curso superior e ter entre 18 e 30 anos (o que caracteriza a fase adulto-jovem). Apesar dos critérios apontados acima, alguns poucos alunos com idade superior a 30 anos (13 participantes) manifestaram o desejo de participar a fim de contribuir com a pesquisa. Tendo em vista o interesse e disponibilidade dos mesmos, foi dado a estes o direito de participação.

A aplicação dos questionários foi realizada de forma individual e cada universitário que aceitou participar da pesquisa assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização dos dados por ele fornecidos.

A análise da Escala de Resiliência foi realizada a partir da proposta de Perim et al. (2015). Perim et al. (2015) propõem o emprego de cinco fatores descritos originalmente por Wagnild e Young, sendo eles: autossuficiência, sentido de vida, equanimidade, perseverança e singularidade existencial. Nesta pesquisa utilizou-se esta proposta de Perim et al. (2015) constituída pelos cinco fatores descritos.

Segundo Perim et al. (2015), os cinco fatores apresentados como características fundamentais de resiliência e os itens correspondentes são: *autossuficiência* (itens 02, 09, 13, 18 e 23), que diz respeito a crença que o indivíduo tem nele mesmo e o autoconhecimento de seus limites; *sentido de vida* (itens 04, 06, 11, 15 e 21), consiste na percepção real de sentido de vida, indicando que o indivíduo acredita que há um sentido para viver; *equanimidade* (itens 07, 12, 16, 19 e 22), que está relacionada a capacidade de encarar os eventos da vida de forma flexível e positiva, podendo estar relacionado ao bom humor; *perseverança* (itens 01, 10, 14, 20 e 24), diz respeito a capacidade de seguir em frente e continuar a vida, apesar da adversidade; e *singularidade existencial* (itens 03, 05, 08, 17 e 25) que consiste no sentimento de ser único e que por este motivo as experiências devem ser encardas de forma individual, acentuando o sentimento de liberdade.

De acordo com Perim et al. (2015), os escores da Escala de Resiliência de Wagnild e Young variam entre 25 e 175, significando, de acordo com a pontuação obtida, maior ou menor

grau de resiliência. Sendo assim, os escores até 125 indicam baixa resiliência, escores entre 125 e 145 pontuam resiliência média e os escores superiores a 145 revelam resiliência alta.

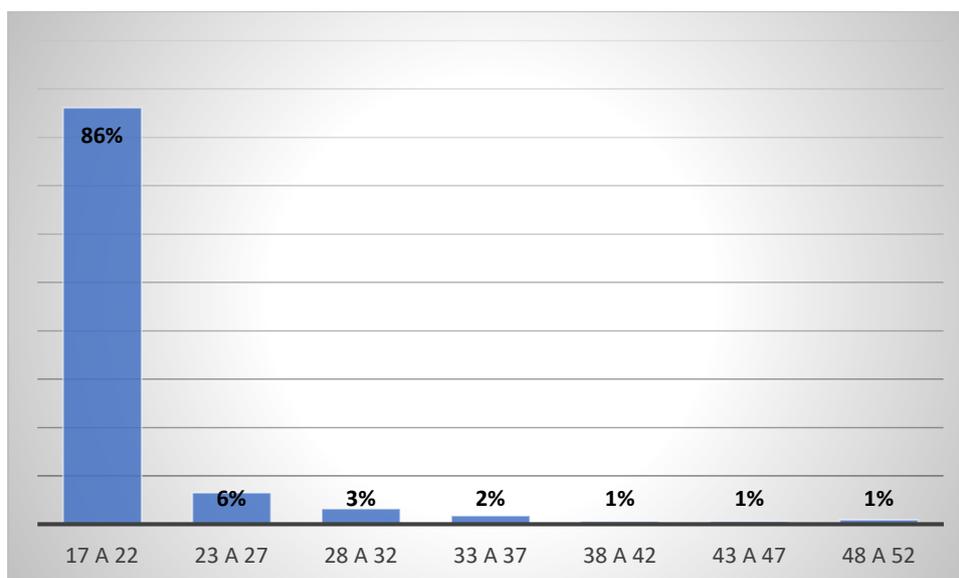
A análise da pesquisa foi realizada a partir de comparações e integração das características e dados levantados na Escala de Resiliência e questionário sociodemográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

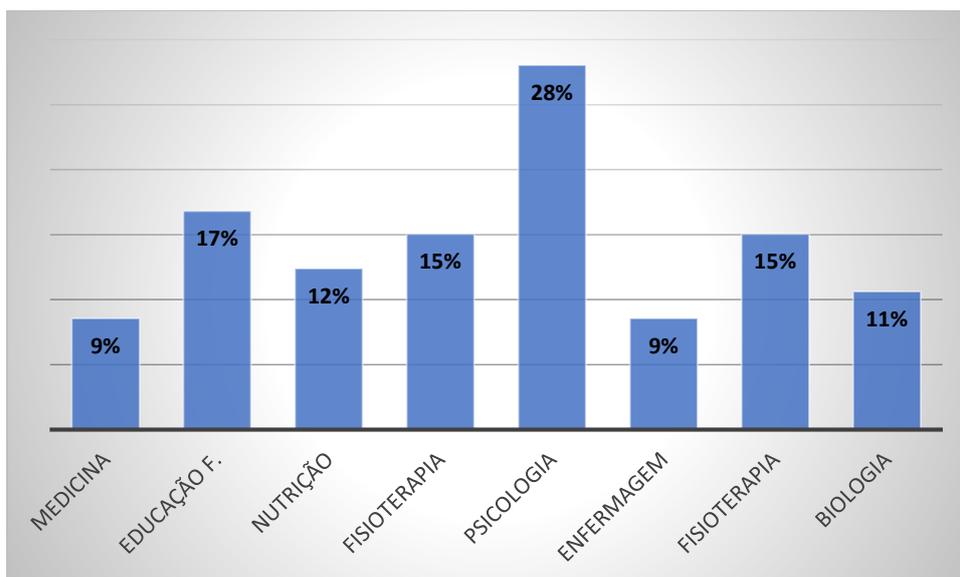
Participaram desta pesquisa 339 estudantes ingressantes, dos cursos de graduação de Biociências de uma universidade situada no interior do estado de São Paulo. Destes, 230 (68%) representam o sexo feminino e 109 (32%) representam o sexo masculino.

Dos 339 participantes, 292 (86%) possuem idades entre 17 a 22 anos. Essa idade representa a transição do final da adolescência e início da vida adulta (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010), como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1- Idade dos participantes

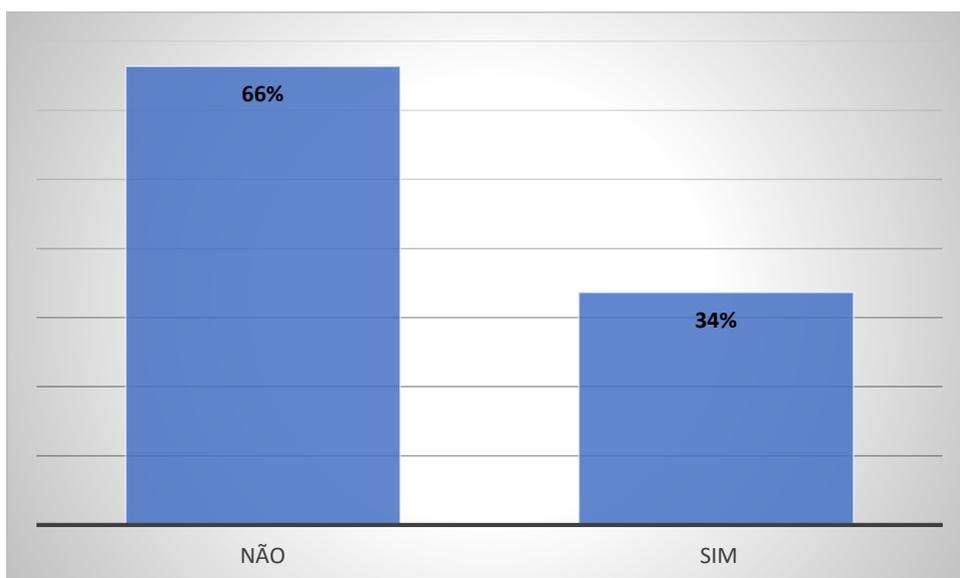


Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Gráfico 2- Curso

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

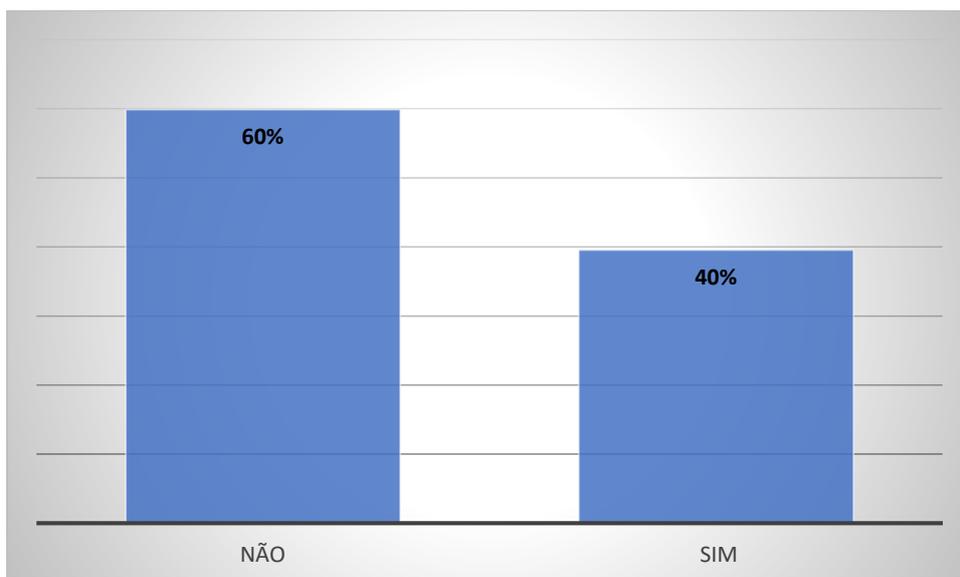
No Gráfico 2 é exposta a amostra de estudantes ingressantes dos cursos de biociência. Sendo dividida por cursos, é possível observar maior representatividade de ingressantes no curso de psicologia com 95 alunos (28%); 29 alunos (9%) do curso de Medicina; 57(17%) da Educação Física; 42 (12%) Nutrição; 51 (15%) Fisioterapia; 29(9%) Enfermagem e 36(11%) Biologia.

Gráfico 3-Trabalho

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

O Gráfico 3 apresenta os alunos que trabalham e estudam, sendo que 225 alunos (66%) não trabalham e 114 alunos (34%) trabalham.

Gráfico 4- Mudança ou deslocamento de cidade



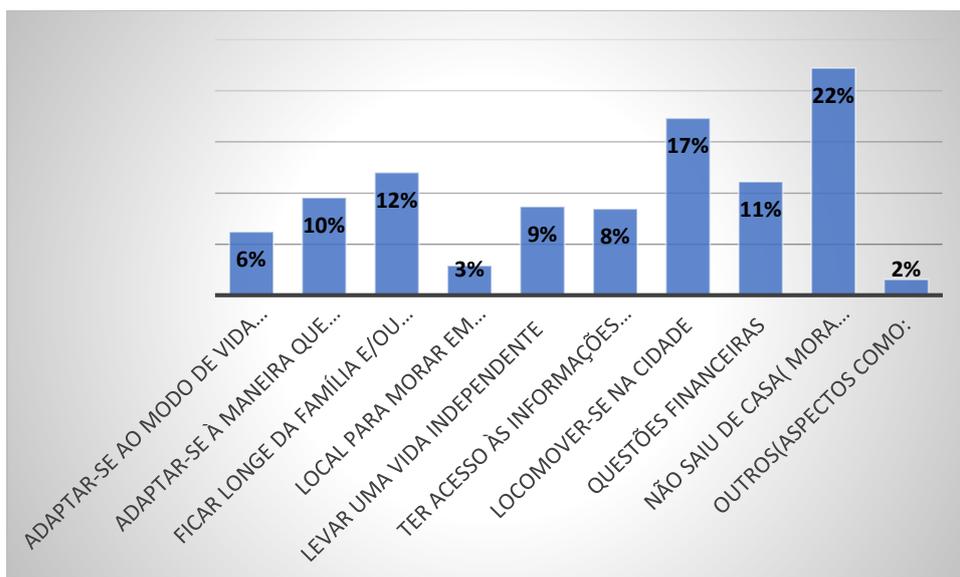
Fonte: Dados da pesquisa de campo

O Gráfico 4 apresenta os alunos que necessitam se deslocar de cidade para estudar ou que precisaram mudar-se para o mesmo fim. Pode-se observar que, 203 alunos (60%) residem na cidade e 134 (40%) precisaram mudar de cidade ou se deslocar de cidade para estudar.

Percepção e vivência dos desafios e enfrentamentos no contexto universitário

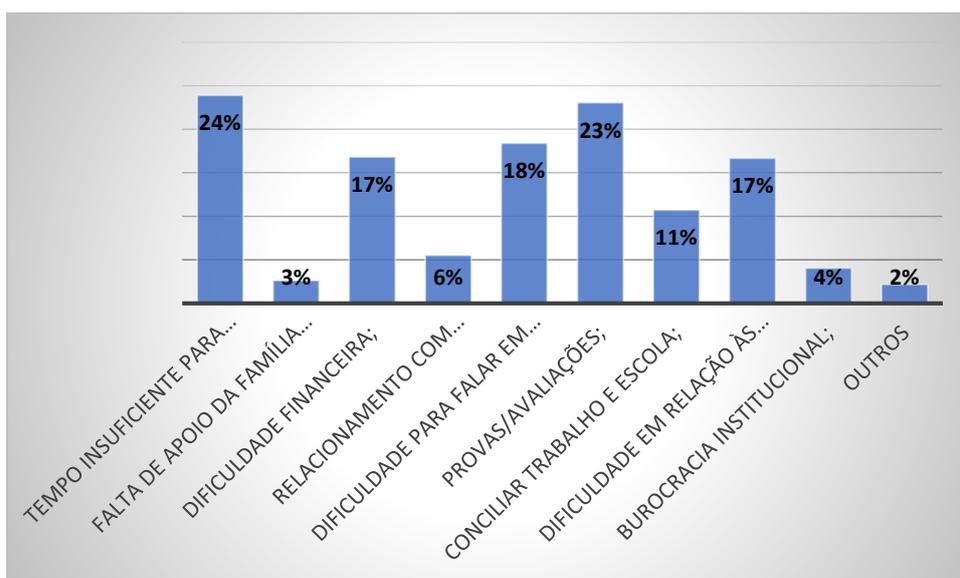
Sobre os desafios e dificuldades:

O Gráfico 5 apresenta as maiores dificuldades pontuadas pelos universitários ingressantes que necessitam locomover-se de suas cidades para a cidade de Taubaté ou mudar-se para a mesma.

Gráfico 5- Dificuldades de adaptação na cidade de Taubaté-SP

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Conforme o Gráfico 5 é possível observar as três maiores dificuldades assinaladas pelos participantes. Percebe-se que 22% não saíram de casa, ou seja, não pontuaram dificuldades em relação ao processo de adaptação na cidade, pois não mudaram de suas cidades de origem, e apenas estudam em Taubaté; 17% sinalizou a dificuldade de locomover-se na cidade e 12% assinalou a dificuldade de ficar longe de suas famílias.

Gráfico 6 -Desafios/dificuldades no contexto acadêmico

Fonte: Dados da pesquisa de campo

O Gráfico 6 representa respostas sobre as dificuldades/desafios no contexto acadêmico apontados pelos participantes (toda a amostra de ingressantes sem características específicas como no gráfico anterior). É possível observar que as quatro maiores dificuldades apontadas foram: tempo insuficiente para estudar (24%); provas/avaliações (23%); Dificuldade para falar em público, tal como apresentação de seminários (18%) e dificuldade em relação às matérias/disciplinas e dificuldade financeira com 17% cada. Os participantes que assinalaram a opção “outros” (2%) consideraram ainda como dificuldades a leitura intensa, dificuldade de conciliar trabalho e estudos, desgaste físico por viajar todos os dias.

Conforme explicam Resende e Oliveira (2018), na pesquisa realizada com alunos ingressantes ao contexto universitário em 2015, dentre as quatro maiores dificuldades apontadas pelos participantes, três convergem com as respostas apresentadas nesta pesquisa e uma diverge. As que convergem são: tempo insuficiente para o estudo, falar em público e a dificuldade financeira. A questão que diverge é quanto à questão de conciliar trabalho e estudos, pois embora este desafio tenha sido ressaltado na opção “outros”, não foi observado como um dos maiores desafios.

Tendo em vista a similaridade entre as pesquisas, pode-se destacar as características como: todos os participantes serem universitários ingressantes; a proximidade entre os anos nos quais as pesquisas foram realizadas; a área de realização das pesquisas (cidade de Taubaté) e a diferença mínima no total geral da amostra, sendo a de Resende e Oliveira (2018) composta por 317 participantes e a presente pesquisa composta 339 participantes, o que potencializa a convergência entre as três maiores dificuldades supracitadas.

No que tange à dificuldade relacionada à conciliação entre trabalho e estudo, é possível pontuar a divergência de resultados podendo estar associada aos participantes inseridos em cursos diferentes aos desta pesquisa, (a saber Direito, Pedagogia, Comércio do Exterior, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Arquitetura e Urbanismo e Recursos Humanos), que se prestou a analisar apenas alunos de cursos da biociências (Psicologia, Biologia, Educação Física, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Enfermagem).

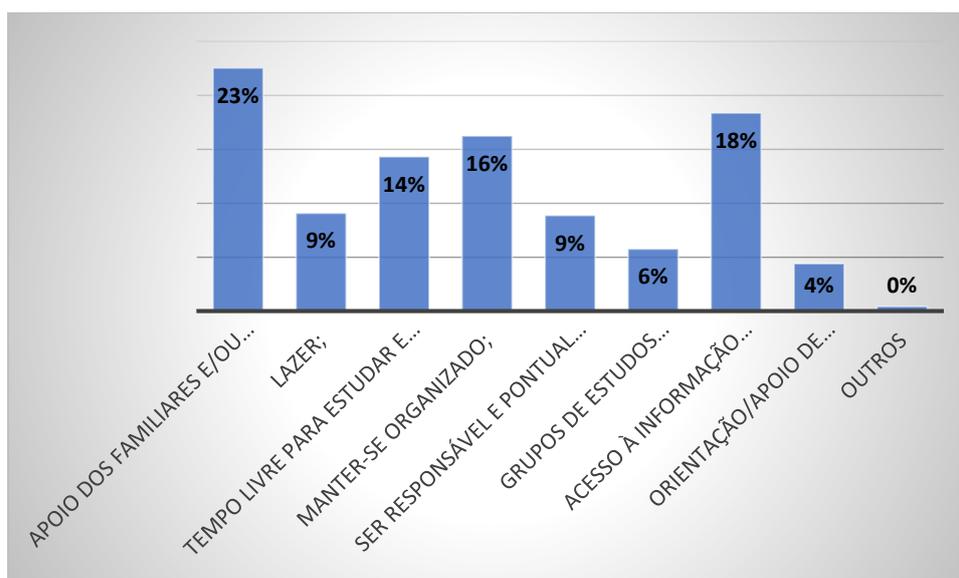
Segundo Carlotto (2013 *apud* RESENDE; OLIVEIRA 2018) e Soares *et al.* (2006 *apud* RESENDE; OLIVEIRA 2018), especificamente nos anos de ingresso, o contexto universitário compõe-se de relevantes estressores para o jovem estudante. Estes estudantes terão de enfrentar uma sequência de desafios que envolvem a vida acadêmica, sendo eles no âmbito social, pessoal, institucional e vocacional. Os desafios mais relevantes são: a saída de casa, mudança nos círculos de amizade, exigências da sociedade quanto a uma maior autonomia e cobrança por um bom desempenho acadêmico, problemas em administrar o tempo de forma apropriada

para um desenvolvimento favorável, entre outras situações oriundas do ingresso ao ensino superior.

É possível observar a confirmação destes desafios no presente trabalho. Muitas vezes com a saída de casa e mudança de cidade o estudante fica longe de sua família, precisando assim, se reorganizar e assumir algumas tarefas não destinadas a ele antes. Essas mudanças, unificadas à adaptação à nova cidade e forma de viver nela, dificultam ainda mais a organização e administração de tempo para exercer as atividades acadêmicas e ainda obter tempo em atividades de lazer.

Quanto aos facilitadores para o enfrentamento dos desafios existentes na vivência acadêmica (Gráfico 7), é possível observar os três mais pontuados pelos participantes desta pesquisa: o apoio dos familiares e/ou amigos (23%); acesso à informação englobando internet, livros e outras fontes de informação (18%) e manter-se organizado (16%).

Gráfico 7- Facilitadores no contexto acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Conforme assinalam Resende e Oliveira (2018), em sua pesquisa com alunos ingressantes no ano de 2015, os três maiores facilitadores apresentados em ordem de relevância foram: ter acesso às informações necessárias, como internet, livros, entre outros, apoio de familiares e/ou amigos e manter-se organizado com as atividades diárias.

É possível observar que embora em ordem de relevância divergente, os três maiores facilitadores deste presente trabalho convergem com os resultados obtidos em 2015. Vale ressaltar que as pesquisas foram feitas ambas na cidade de Taubaté interior de São Paulo,

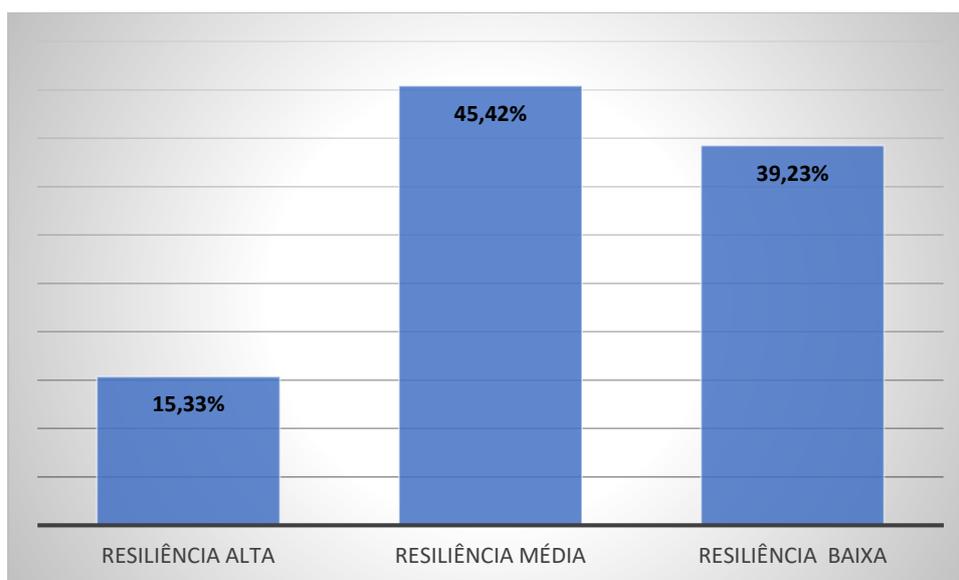
entretanto os cursos que compõem as amostras das pesquisas não coincidem, havendo maior abrangência de cursos na pesquisa de 2015.

Considerando os resultados apresentados acima e os estudos de Teixeira, Castro e Piccolo (2007 apud RESENDE; OLIVEIRA 2018), observa-se que os dados são convergentes. Os autores consideram o apoio dos familiares um facilitador no enfrentamento dos desafios, pois embasados em seu estudo, constataram que os estudantes se perceberam fortemente apoiados por seus familiares, sendo que as relações com pessoas significativas representam muita importância na forma como o jovem se adapta ao contexto acadêmico.

Dados de resiliência

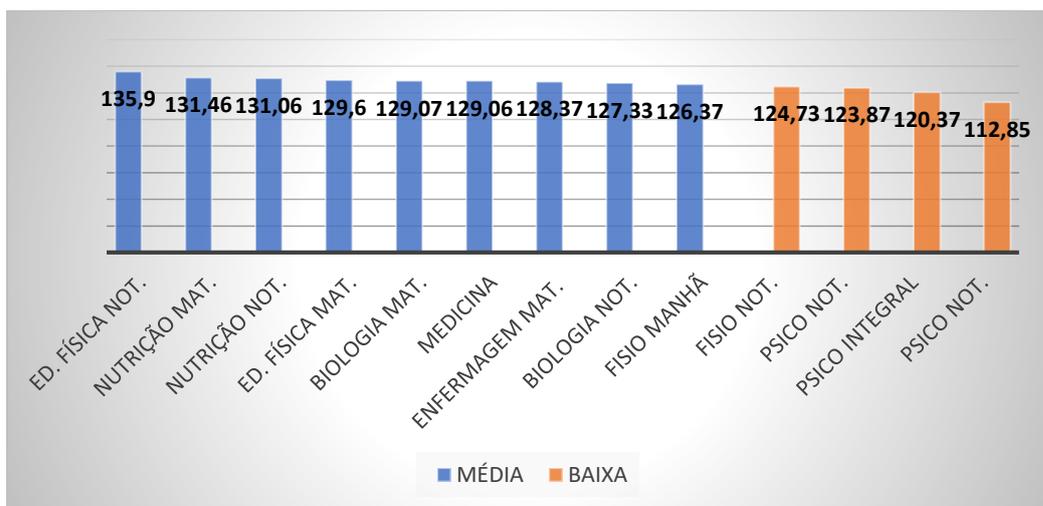
Nesse tópico serão apresentados dados dos níveis de resiliência de alunos no geral. Estes dados serão apresentados em gráficos e tabelas para melhor compreensão.

Gráfico 8- Nível de resiliência dos participantes no geral.



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Apresentaram nível de resiliência alta 52 alunos o que representa 15,33% da totalidade, nível médio 154 representando 45,42% e nível baixo 133 representando 39,23% (Gráfico 8).

Gráfico 9- Nível de resiliência apresentado nos cursos

Fonte: Dados da pesquisa de campo

O Gráfico 9 apresenta o nível de resiliência apresentado pelos alunos de cada curso sendo: nível médio Educação física (matutino e noturno), Nutrição (matutino), Biologia (matutino e noturno) Medicina, Enfermagem (matutino), Fisioterapia (manhã) e nível baixo os alunos dos cursos de Fisioterapia (noturno), Psicologia (noturno e integral), não havendo nestes dados a indicação de nível alto de residência.

O nível de resiliência por faixas etárias, apresentados pelos participantes de 17 a 22 anos apresenta-se em um escore de 125, pontuando nível baixo. Alunos de 23 a 27 anos apresentaram escore de 138 (nível médio); alunos na faixa etária de 28 a 32 anos apresentaram escore de 119 (nível baixo); alunos de 33 a 37 anos apresentaram escore 139 (nível médio). Alunos de 43 a 47 anos apresentaram escore de 155 (nível alto) e alunos de 48 a 52 anos apresentaram escore de 136 (nível médio).

Segundo Silva *et al.* (2012 *apud* RESENDE; OLIVEIRA 2018) pesquisas têm apontado para o fato de que a o nível de resiliência varia de acordo com a idade. Os autores ressaltam ainda que quanto maior a idade do indivíduo mais resiliente é. Foi possível observar no presente trabalho que a amostra de participantes com níveis mais altos de resiliência são os participantes mais velhos.

Acreditamos que essa maior resiliência possa estar relacionada a uma maior experiência de vida, ao enfrentamento de desafios e aprendizagens que obtiveram ao longo da vida e acreditamos que esse é um aspecto que deva ser explorado com maior profundidade em estudos posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi caracterizar o nível de resiliência de uma amostra de jovens universitários ingressantes e compreender a influência da resiliência para a vivência positiva e saudável desse período. Com base nesse objetivo evidenciou-se que os alunos universitários ingressantes, na sua maioria, obtiveram um nível de resiliência média baixa, com 45% com nível médio de resiliência e 39% com nível baixo de resiliência, de uma amostra de 339 participantes e somente 15% apresentou nível alto.

Verificou-se ainda características quanto ao processo de adaptação do jovem ingressante quando este precisa deslocar-se de sua cidade para estudar, destacando-se dificuldades como locomover-se na cidade, ficar longe da família, e questões financeiras.

Quanto às dificuldades e aos desafios encontrados no processo de adaptação ao contexto acadêmico, foram constatados aspectos negativos como tempo insuficiente para estudar, provas e avaliações e ainda dificuldades de falar em público em trabalhos e seminários. Quanto aos aspectos positivos e facilitadores deste processo, observa-se ser o apoio da família e amigos, acesso à informação (internet, biblioteca entre outros) e ainda manter-se organizado. Acredita-se que estes contribuem para o desenvolvimento da resiliência, auxiliando-os a lidar e ressignificar as dificuldades nos contextos acadêmicos, social e psicológico.

Compreende-se que a análise deste estudo buscou relacionar o contexto acadêmico e o fenômeno do processo de desenvolvimento da resiliência, sendo possível identificar os fatores de proteção e as estratégias de enfrentamento, permitindo um olhar mais preciso quanto à compreensão da vivência acadêmica do jovem ingressante. Essa compreensão possibilita um olhar preventivo sobre o desenvolvimento de psicopatologias resultantes do estresse presente nesse contexto, e permite ressaltar o quanto a universidade pode ser uma facilitadora para a saúde e bem-estar do aluno, tendo em vista que, a maior parte que se refere às principais dificuldades ou desafios vivenciados pelos jovens está concentrada no próprio contexto acadêmico.

Fundamentado nisso, compreende-se a necessidade de a universidade movimentar-se de maneira a propor auxílio/ações para as dificuldades e desafios apresentados neste trabalho e potencializar os fatores de proteção.

Para tal, sugere-se eventos/ações que alcancem os alunos ingressantes e faça-os sentir pertencentes, tais como:

- Realização da “semana do ingressante”, em que seriam tratados e orientados assuntos pontuados como dificuldades e desafios de forma prática, que poderiam contar com a

colaboração de egressos com relato de vivência e ressignificação dos desafios, além de profissionais pertencentes aos departamentos, para possibilitar aproximação e desenvolvimento de vínculos.

- Desenvolvimento de aplicativos que facilitem alunos quanto às dificuldades de adaptação na cidade, contendo neste, informações relevantes da cidade, auxiliando-os na locomoção.
- Fortalecimento das ações do PAPS (Programa de Apoio Psicossocial da Unitaú), focando em ações de promoção de saúde (Ex: rodas de conversa, palestras, etc.).

Considera-se relevante a contribuição do presente estudo para o conhecimento mais amplo sobre os fatores que envolvem uma adaptação saudável e efetiva no contexto acadêmico e o processo de resiliência neste. Porém, com base na complexidade do assunto e os vários fatores envolvidos, compreende-se que deva ser explorado com maior profundidade em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 255-267, abr. 2010 Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000200002. Acesso em: 09 out. 2019.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento** .12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BASSO, Cláudia et al . Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. **Revista brasileira orientação profissional**, São Paulo , v. 14, n. 2, p. 277-288, dez. 2013 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200012. Acesso em 05 nov. 2019.

CARLOTTO, R. C. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão sistemática de literatura. Paraná: **Revista Psicologia Argumento**, 2013. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppgp/images/dissertacoes/2012-2013/rodrigo-carlotto.pdf>. Acesso em: 28 out, 2019.

FORMIGLI, V. L. A., COSTA, M. C. O.; PORTO, L. A. Avaliação de um serviço de atenção integral à saúde do adolescente. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.16, p.831-841, jul./set. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0895.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

FREIRE, H. B. G.; NORIEGA, J. A. V. Coping em Estudantes Universitários: Relação Com Áreas Do Conhecimento. **Psicologia para América Latina**. n.21 México. 2011. Disponível

em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2011000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2019.

GRUNSPUM, H. A Criança Resiliente – Resiliência e Vulnerabilidade na Criança. In: ASSUMPCÃO JÚNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. (Org.). **Situações Psicossociais na Infância e na Adolescência**. São Paulo: Atheneu, 2012.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia Ensino & Formação**, vol.1, n.2, Brasília, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2019.

IGUE, É A; BARIANI, I C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluídos. **Psico-USF (Impr.)**. Itatiba, v. 13, n. 2, p. 155-164, dezembro de 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200003. Acesso em 01 nov. 2019.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; et al. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 23-38.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBORIO, R. M. C.; UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n3/08.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

LINDSTROM, B. O significado de resiliência. **Revista Adolescência Latinoamericana**, v.2, n.3, p.133-137, 2001. Disponível em: http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302001000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 de set. 2019.

MARTINS, M. C. F. et al. Resiliência: uma breve revisão teórica do conceito. In: REZENDE, M. M.; HELENO, M. G. V. (Org). **Psicologia e Promoção de Saúde em cenários contemporâneos**. São Paulo: Vetor, 2012. p. 97-1560.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 9, n. 2, p. 267-278, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006. Acesso em 27 de out. 2019.

OLIVEIRA, A. L. de; GODOY, M. M. da C. O processo de resiliência do jovem aprendiz e as estratégias de conciliação estudo-trabalho. **Boletim de psicologia**, São Paulo, v. 65, n. 143, p. 175-191, jul. 2015 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432015000200006&lng=pt&nrm=iso > Acesso em: 30 out. 2018.

OLIVEIRA, K. S. da; NAKANO, T. C. de. Avaliação da resiliência em Psicologia: revisão do cenário científico brasileiro. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 73-83, abr. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2018.

OMS. **Relatório do desenvolvimento humano**: liberdade cultural num mundo diversificado. New York (NY): Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2004. Disponível em: <http://www.undp.org/undp/hdro>. Acesso em: 13 abr. 2018.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-397.

PESCE, R. P. et al. Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.20, n. 2, p. 135-143, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2>. Acesso em: 27 maio 2018.

PERIM, P. C., et al. Análise fatorial confirmatória da versão Brasileira da Escala (ER- Brasil). **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.8, n.2, p. 373-384, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202015000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2019.

PINHEIRO, D. P. N. A Resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, v.9, n.1, p. 67-75, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09>. Acesso em: 05 set. 2018

POLETTI, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para jovens em situação de risco**. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

ROSA, M. O jovem adulto. In ROSA, M. **Psicologia Evolutiva**. 8ªed. Rio de Janeiro: Petropolis, 1996. cap.10, p.9-51.

RUTTER, M. Anual Research Review: Resilience – clinical implication. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 54, n. 4. p. 474-487, 2013.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, vol.26, n.2, p.227-234, junho de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722010000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 20 out. 2019.

SILVA, S. R. M. et al. Resiliência e promoção da saúde. **Texto e Contexto: enfermagem**, v. 14, p. 95-102, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072005000500012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 09 out. 2019.

SILVA, C. S. C. da; TEIXEIRA, M. A. P. Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. **Paidéia**, Porto Alegre, Vol. 23, n.54, p.103-112, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v23n54/0103-863X-paideia-23-54-00103.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

SILVA, A. L. P.; SOARES ,D. H. P. **A orientação profissional como rito preliminar de passagem:** sua importância clínica, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 115-121, jul./dez. 2001.Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v6n2/v6n2a16.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019

SOARES ,A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior, **Psicologia-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abril 2014.Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n1/a06v19n1.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

SOUZA, M. T. S.; OLIVEIRA, A. L. Fatores de proteção familiares, situações de risco, comportamentos e expectativas de jovens de baixa renda. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H (Org.). **Adolescência e juventude:** Vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011, p.47-76.

Nossos agradecimentos ao Programa de Iniciação Científica da Universidade de Taubaté (PIBIC-Unitau) pela bolsa concedida.

SAÚDE MENTAL DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE E COVID-19: REVISÃO SISTEMÁTICA

Rebeca Poliane de Oliveira

Renan da Costa Roque

Paulo Francisco de Castro

INTRODUÇÃO

A rotina em hospitais costuma ser intensa e extremamente desgastante para os profissionais de saúde. A alta exigência, a responsabilidade, a cobrança interna (entre a equipe de trabalho) e externa (pacientes e seus familiares), os riscos de contaminação, a constante convivência com o sofrimento e a morte e as desgastadas relações na equipe de profissionais são alguns dos fatores que tornam o trabalho nesse ambiente mais estressante e danoso à saúde mental (BALDO, 2011; GIANINI, 2012 apud BERTONCELLO, 2017).

Ademais, foi constatado que o trabalho na área da saúde é um dos que mais produzem queixas ao bem-estar físico, mental e social, principalmente pelo caráter emergencial e pela demanda de cuidado, relacionada ao luto quando há perda do paciente (BALDO, 2011; GIANINI, 2012 apud BERTONCELLO, 2017). As principais doenças físicas relatadas foram ligadas ao sistema osteomuscular e ao tecido conjuntivo (ROCHA; SAITO; PINTO, 2019). Das consequências psicológicas foram: depressão, ansiedade, tal como as sensações de insuficiência, medo da perda do paciente e, apoiando-se nesses fatores, sentimentos ambivalentes quanto a prática laboral (BERTOLETTI; CABRAL, 2007).

Tendo em vista os aspectos destacados, há a hipótese de que em contextos extremos, como em pandemias, todos esses fatores prejudiciais sejam altamente potencializados. Sendo assim, esta pesquisa fará um breve apontamento das informações relacionadas à pandemia do COVID-19, tal como sobre a saúde mental dos profissionais da saúde em meio a esse contexto.

TEORIA

No dia 31 de dezembro de 2019, foi identificado na cidade chinesa, Wuhan, casos de pneumonia. Uma semana depois foi constatado a identificação de um novo Coronavírus, nunca identificado antes em humanos (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020).

A doença pode ser transmitida por meio de gotículas do nariz ou da boca que se disseminam quando um infectado tosse, espirra ou fala, que podem contaminar objetos e superfícies. Os sintomas são bem parecidos com o de uma gripe comum, como febre, tosse e dificuldade de respirar, sendo que 1 a cada 6 pessoas infectadas desenvolvem sintomas mais graves como pneumonia, síndrome respiratória aguda e insuficiência renal, que podem levar a morte (ESCOLA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2020). Com uma contaminação rápida, no dia 11 de março de 2020 a COVID-19 (nome dado ao novo Coronavírus), foi classificado pela OMS como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020).

No dia 26 de fevereiro foi confirmado o primeiro caso de COVID-19 no Brasil e menos de um mês depois foi registrada a primeira morte, no dia 17 de março. Cerca de dois meses depois o país já apresentava mais de 244 mil casos confirmados e 16.201 óbitos. No dia 19 de junho o número de contaminados alcançou a marca de 1 milhão, e o Brasil se apresentava em segundo no mundo com mais mortes por COVID-19 (SANARMED, 2020).

De acordo com o registro até o dia 10 de outubro de 2020, o Brasil constava com 5.055.888 pessoas infectadas e 149.639 mortes por COVID-19 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Por isso, os materiais emitidos pelo Ministério de Saúde enfatizam que os procedimentos mediante à pandemia de COVID-19 são diversos, minuciosos e exigem ainda mais dos profissionais da saúde. Ainda assim, considerando a fácil transmissão do vírus, até o dia 10 de outubro de 2020 foram feitas 3933 denúncias, no site da Associação Médica Brasileira (2020) por profissionais de saúde relatando falta de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), sendo as máscaras tipo N95 e PFF2 as mais relatadas. Ainda, no dia 14 de maio de 2020 foram registrados 31,790 casos de profissionais da saúde infectados (CERIONI, 2020). Por consequência, o sistema de saúde está passando por um momento de superlotação e sobrecarregamento dos funcionários que trabalham nesse meio.

Porém, além dos EPIs e do conhecimento teórico necessário, também são exigidas nesse contexto habilidades emocionais, visto que lidar com o sofrimento e morte de pacientes é algo comum na rotina de profissionais hospitalares que normalmente geram relatos de sensação de impotência e incapacidade diante do imutável (ARAÚJO et al., 2002). A elevada demanda de infectados e a consequente superlotação de hospitais então, desafia ainda mais os profissionais de saúde a lidar com seus aspectos emocionais.

Acredita-se que, durante uma pandemia, entre um terço e metade da população pode sofrer sintomas psicopatológicos. Entretanto, nem todos os problemas psicológicos são caracterizados como doenças, visto que é comum que os indivíduos se encontrem em estado de

alerta, preocupados, confusos, estressados e com sensação de falta de controle frente às incertezas do momento, já que essas são reações normais frente a uma situação anormal. Por outro lado, é importante estar ciente dos possíveis transtornos que podem ser desencadeados, tais como: depressão, luto patológico, abuso de substâncias viciantes, transtorno de adaptação e estresse pós-traumático (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020).

Todos esses problemas e questões são ainda mais intensificados quando se trata de profissionais que estão na linha de frente do combate ao vírus, como verificou Lai et al. (2020, apud HUARCAYA-VICTORIA, 2020): um estudo em 34 hospitais chineses, com a participação de 1257 profissionais de saúde, identificou que 50,4% apresentavam sintomas depressivos, 34% insônia e 71,5% demonstraram sinais de estresse durante a pandemia de COVID-19.

Ademais, mesmo fora de um contexto epidêmico, é recorrente os profissionais de saúde passarem por situações que desencadeiam sofrimento psíquico, como já dito anteriormente, ou até mesmo transtornos mentais e comportamentais. Frequentemente os trabalhadores desse meio relatam dificuldades de lidar com as demandas afetivas dos pacientes, de estabelecerem uma boa relação na equipe, medo de contaminação por doenças transmissíveis, falta de apoio de serviços psicológicos e somatizações, tais como dores articulares, alergias, alterações digestivas, entre outras (BERTOLETTI; CABRAL, 2007). Faz-se importante então entender a relação estresse e estressor, isto é, o processo de adaptação a situações novas e desafiadoras por meio de estratégias de enfrentamento (MIYAZAKI; SOARES, 2020).

Em acréscimo aos fatores acima, também foi constatado que os funcionários da saúde possuem dificuldade em relatar sintomas de ordem psíquica, diferentemente daqueles que são manifestados fisicamente. Porém, quando indagados sobre esses sintomas físicos, afirmam que o adoecimento mental pode ser um dos motivos que contribui para o agravamento ou surgimento de doenças somáticas (ARAUJO et al., 2002; SATO; BERNARDO, 2005). Portanto, percebe-se que o âmbito da saúde mental para os próprios profissionais da saúde ainda não é suficientemente discutido e por isso, o trabalho do psicólogo no contexto da saúde dos trabalhadores não recebe a devida atenção.

Para que o estresse laboral não prejudique a saúde mental dos profissionais, deve-se atentar quanto aos fatores de proteção, sendo eles: a qualidade de redes sociais dentro e fora do trabalho, prática de atividades físicas e vínculo da instituição com o funcionário (mesmo em afastamentos), contando com visitas e grupos terapêuticos organizados por psicólogos da própria instituição (BERTOLETTI; CABRAL, 2007). Sendo conhecidos esses fatores, pode ser

elaborada uma intervenção eficiente para que as condições de trabalho dos profissionais da saúde sejam aprimoradas, proporcionando assim, o devido suporte a esses trabalhadores.

Quanto a proposta interventiva, o oferecimento de serviço de apoio psicológico, mais especificamente a psicoterapia breve, pode auxiliar no fortalecimento dos fatores de proteção, que possibilitam o enfrentamento dos danos causados a saúde mental dos profissionais de saúde durante a pandemia (MIYAZAKI; SOARES, 2020). Esse tratamento é indicado em casos de crises emocionais e de queixas específicas, pois segue como princípios a definição de um conflito focal e o estabelecimento de alguns meses como o tempo de tratamento (ALMEIDA, 2010; apud FIORINI, 2004). Suas características de intervenção podem ser adequadas a alguns casos, impedindo o avanço de danos psíquicos maiores.

Entretanto, como apontado por Miyazaki e Soares (2020) em outros casos há a possibilidade de o psicólogo estabelecer apenas um contato com o profissional de saúde. Mesmo assim, esse tipo de intervenção psicológica é a mais recomendada, pois permite que o sujeito elabore estratégias de enfrentamento, prevenindo assim o agravamento dos sintomas psicológicos ou até mesmo o início de uma psicopatologia, como exposto anteriormente.

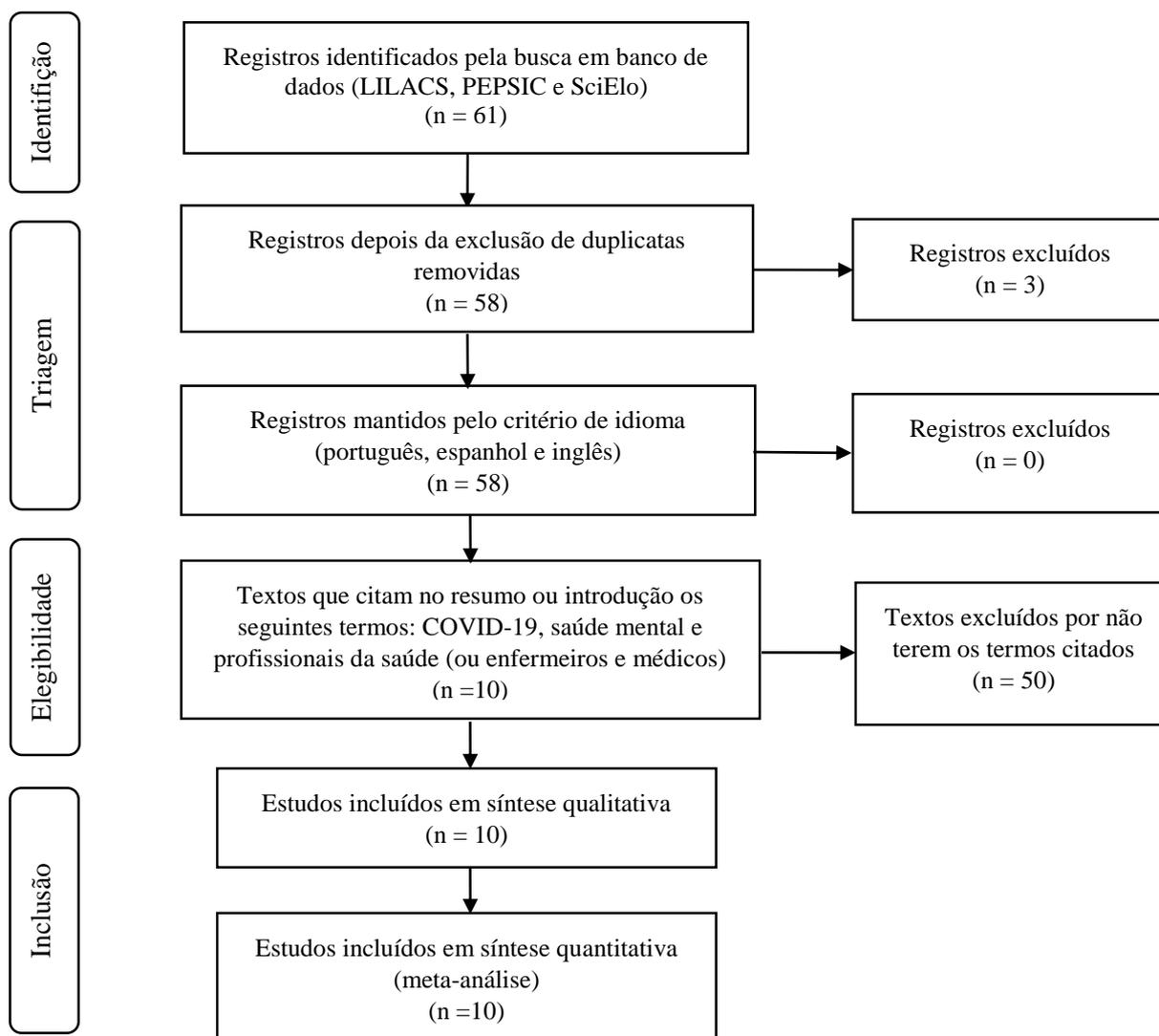
OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo foi identificar, por meio da leitura de diversos materiais, o impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental dos profissionais de saúde. Utilizando da revisão bibliográfica, o primeiro objetivo específico é identificar e analisar a produção de materiais científicos disponíveis nas bases de dados nacionais que abordaram a saúde mental do profissional de saúde durante a pandemia de COVID-19. A partir disso, o segundo objetivo específico é apontar as mais eficazes intervenções a serem feitas nesse contexto, com esses profissionais.

MÉTODO

Para o levantamento de dados foi feita uma revisão bibliográfica, durante o mês de maio de 2020, sistematizada na Figura 1 (MOHER et al., 2009), nos bancos de dados LILACS, Pepsic e SciElo, utilizando as palavras-chave Covid “AND” Profissionais “AND” Saúde, encontrando no total 61 textos. A próxima etapa foi a eliminação de duplicatas (n=3) e de artigos que não estivessem nos idiomas: português, espanhol e inglês (n=0).

Figura 1 – Metodologia de coleta de dados



Fonte: elaborada pelos autores.

Em sequência, foram lidos os resumos (ou introdução, caso não houvesse resumo) dos 58 textos, que passaram por outro processo de seleção, visando excluir os arquivos que não continham informações sobre todos os seguintes termos: COVID-19, saúde mental e profissionais da saúde (ou semelhantes, como: enfermeiros e médicos). Foram excluídos por fim, 48 textos. Foram selecionados então 10 textos, que abordam o tema de saúde mental dos profissionais da saúde em meio à pandemia do COVID-19.

Os arquivos não passaram por uma seleção por tipo de texto (artigo, recomendação, guia técnico, entre outros) visto que a produção de material sobre o tema “saúde mental dos profissionais da saúde em meio à pandemia do COVID-19”, em específico, é escassa. Por isso,

foram mantidas, além de 5 artigos, 2 recomendações de atuação no contexto de COVID-19, 1 comunicação breve, 1 editorial e 1 manual técnico.

RESULTADOS

Após a busca dos dados foi realizado uma caracterização e sistematização dos seus resultados, na qual foram identificados em 10 textos seus aspectos formais e de conteúdo. A produção da parte teórica do presente trabalho foi feita após a leitura de diversos materiais (cartilhas, guias teóricos, recomendações e artigos). As informações relacionadas ao tema foram descritas para que ao longo do trabalho seja feita uma discussão e comparação de materiais produzidos em outros países e outras línguas com aqueles disponíveis em bancos de dados brasileiros, como será apontado a seguir.

Aspectos Formais

Todos os textos selecionados datam no ano de 2020, visto que os primeiros casos de COVID-19 foram registrados no final de 2019. Portanto, as informações relacionadas ao tema foram produzidas recentemente.

A respeito do tipo de texto (TABELA 1), o artigo representa a metade do material selecionado (n=5); em seguida, recomendações (n=2). Os outros tipos de produção (comunicação breve, editorial e guia técnico) representam, cada um, 10% (n=1) do material.

Tabela 1 – Tipo de texto

Tipo de texto	n	%
Artigo	5	50%
Recomendações	2	20%
Comunicação breve	1	10%
Editorial	1	10%
Guia técnico	1	10%
Total geral	10	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Sobre os periódicos nos quais os textos selecionados foram publicados (TABELA 2), 20% (n=2) destes não possuem vínculo a um periódico. Os Cadernos de Saúde Pública possuem o maior número de publicações (n=2), sendo que o restante dos periódicos apresentou apenas 10% (n=1) de publicações sobre o assunto investigado.

Tabela 2 - Nome do periódico

Nome do periódico	n	%
Não se aplica	2	20%
Cadernos de Saúde Pública	2	20%
Biblioteca Central do Ministério da Saúde	1	10%
Cogitare Enfermagem	1	10%
Comunicação em Ciências da Saúde	1	10%
Estudos de Psicologia	1	10%
Revista Enfermagem UERJ	1	10%
Revista Psicologia Organizações e trabalho	1	10%
Total geral	10	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Dentre os materiais analisados, 30% (n=3) possui 4 autores. Em seguida, 20% (n=2) dos textos tem 3 autores. Além disso, vale apontar que o maior número de autores, em um só texto, foi de 19, correspondendo a 10% (n=1) do material.

Tratando-se da origem dos textos (TABELA 3), 60% foram produzidos no Brasil e seus autores representam os estados: Paraná, Santa Catarina, Bahia, São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, além de Brasília (DF). Os outros 40% foram produzidos por autores da Guatemala (10%), Colômbia (10%) e Peru (20%).

Tabela 3 - País de origem dos autores

País de origem dos autores	n	%
Brasil	6	60%
Perú	2	20%
Colômbia	1	10%
Guatemala	1	10%
Total geral	10	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Outra informação analisada foi a instituição na qual os autores possuem vínculo (TABELA 4). Utilizou-se como total 57 registros de instituições (um por autor), que participaram da produção dos 10 textos. A instituição com maior vínculo de autores foi a MINSA/DGIESP/DSAME (n=14), seguida pela Universidade Federal de Santa Catarina (n=5) e pela Universidade Estadual de Campinas (n=3). Houve 9 instituições com dois autores (n=2) e 17 com apenas um autor vinculado, representando 29,75% da quantidade total de autores.

Tabela 4 - Instituição dos autores

Instituição dos Autores	n	%
MINSA/DGIESP/ DSAME	14	24,56%
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	5	8,77%
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	3	5,26%
Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT)	2	3,51%
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ	2	3,51%
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	2	3,51%
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2	3,51%
Universidade Federal do Rio Grande (UFRG)	2	3,51%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2	3,51%
Instituto de Evaluación de Tecnologías en Salud e Investigación IETSI, EsSalud	2	3,51%
PUCP/Departamento de Psicologia	2	3,51%
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2	3,51%
Outros	17	29,75%
Total geral	57	100,00%

Fonte: elaborada pelos autores.

Contatou-se que 60% (n=6) do material consiste em pesquisas, enquanto 40% (n=4) representa orientações. Ainda, observa-se que a pesquisa teórica foi mais recorrente dentre os textos analisados (n=8), sendo que foi apresentado apenas uma pesquisa de campo. Somente um texto não se adequou nesse critério, pois consiste em um editorial de chamada para a publicação de artigo, demonstrando que há necessidade e urgência na produção científica sobre esse tema.

Em relação aos instrumentos utilizados para coleta de dados, o material bibliográfico foi o método mais utilizado, enquanto apenas uma pesquisa, ou seja, 10%, fez uso do questionário online. Essa última, abordou a relação da percepção do estresse com a pandemia de COVID-19, que recolheu respostas de 406 indivíduos, de idade entre 19 e 88 anos, sendo que 44.1% dos que responderam eram profissionais de saúde. Os autores concluíram que 15% dos participantes relataram sentir alto nível de estresse, associado ao COVID-19.

Aspectos de Conteúdo

Os aspectos de conteúdo da pesquisa feita foram organizados de acordo com o título do texto, aspecto estudado e principais resultados (QUADRO 1).

Quadro 1 - Aspectos de conteúdo

Título e autor do texto	Aspecto estudado	Principais resultados
Condições de trabalho e o impacto na saúde dos profissionais de enfermagem frente a covid-19 (MIRANDA, 2020)	O impacto do enfrentamento ao novo Coronavírus para a saúde física e psíquica dos profissionais de enfermagem.	O alto desgaste físico e emocional que faz parte da rotina dos profissionais de enfermagem, tem sido intensificado durante a pandemia do novo Coronavírus. Os profissionais não estão recebendo os materiais de proteção individual adequado e por isso, estão se contaminando. Portanto, é de extrema importância a presença e o posicionamento dos conselhos e associações de classe para garantir o bem estar desses profissionais, já que há necessidade emergencial de mudanças que colaborem com o combate à pandemia e fortaleçam a participação multiprofissional.
Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) (SCHMIDT, 2020)	Saúde mental (de profissionais da saúde da população) e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo Coronavírus.	Tanto a população em geral como os profissionais de saúde sofre impactos psicológicos devido ao COVID-19. No primeiro grupo, houve aumento de sintomas obsessivo-compulsivos, estresse, ansiedade e depressão. No segundo grupo, percebe-se a incidência dos mesmos sintomas, além de insônia, "traumatização vicária" (de profissionais que veem seus colegas na linha de frente/paciente com COVID-19). A intervenção psicológica por meios digitais pode ser uma forma de atuação de psicólogos nesse contexto, em ambos grupos.
Procedimientos para la preparacion y respuesta frente al nuevo coronavirus (PROGRAMA SALUD MENTAL, 2020)	Possíveis intervenções que podem garantir prevenção e enfrentamento de doenças mentais, na população geral e nos profissionais de saúde, durante a pandemia de Coronavírus.	É importante que as pessoas mais afetadas pela pandemia de Coronavírus recebam espaço de fala, para compartilharem seus sentimentos, sem que sejam comparadas com outros, já que cada pessoa tem seu próprio modo de responder a emergências. Além disso, uma das orientações interventivas é a de respirar 10 vezes profunda e lentamente, pois pode ajudar a relaxar e descansar. O uso de drogas e álcool se demonstra altamente prejudicial nesses contextos. Em contrapartida, o apoio social se faz totalmente necessário.
Recomendaciones clínicas para la prevención y manejo de problemas de salud mental en personal de salud en el marco de la pandemia por COVID-19 (FELICES; FLORES; GOMERO, 2020)	Recomendações clínicas para a prevenção e manejo de problemas e saúde mental nos profissionais de saúde que oferecem cuidados a pacientes suspeitos ou confirmados por COVID-19.	Durante a pandemia de COVID-19 os profissionais de saúde apresentam grandes potenciais para desenvolverem problemas de saúde mental, tais como: Distúrbios de ajuste, Transtornos de ansiedade, episódios depressivos, Síndromes de abuso e Síndrome de Burnout. Para auxiliar no cuidado e autocuidado da saúde mental desses profissionais, deve ser disponibilizado durante o horário de trabalho pausas ativas e saudáveis, que proporcionem um descanso adequado. Assim, há uma rotação do estresse e possibilidade de os profissionais entrarem em contato com seus familiares. É importante que seja organizado grupos onde há promoção de informações atualizadas, companheirismo, regulação emocional e autocuidado, orientando a uma alimentação saudável e a prática de atividades físicas. Caso algum profissional seja identificado na triagem com algum problema de saúde mental ou antecedentes desses problemas, deve receber um acompanhamento psicossocial por um profissional de saúde mental, ou então um plano de intervenção individualizado.

Continua

<p>Cuidado de la salud mental Del personal de la salud en el Contexto del COVID – 19 (RUIZ et al., 2020)</p>	<p>Procedimentos para o cuidado e autocuidado da saúde mental dos profissionais de saúde que oferecem atenção as pessoas com suspeita ou infectadas pela COVID-19.</p>	<p>Em um contexto de pandemia é comum que a população em geral tenha a saúde mental afetada. Porém, os profissionais de saúde são ainda mais vulneráveis, visto que: estão muito expostos a uma contaminação, não possuem material terapêutico suficiente para todos, enfrentam diversos dilemas éticos e morais, não há quantidade de profissionais suficiente em comparação à demanda, contato reduzido com seus familiares, maior esgotamento físico e psíquico tal como o sentimento de impotência por não conseguirem salvar a todos. Todos esses fatores podem influenciar diretamente em um mal desempenho do profissional em seus serviços, gerando as questões de saúde mental mais frequentes em situações críticas, como a atual pandemia de COVID-19: Reação ao estresse agudo, transtorno de adaptação, transtorno de ansiedade, episódios depressivos e síndrome de Burnout. Sendo assim, é importante que os profissionais de saúde tenham um tempo e um espaço adequado para descanso, para que haja uma alternância entre períodos de alto e baixo estresse. Todos devem receber instruções para o desenvolvimento do autocuidado e deve ser feita uma triagem com os profissionais para identificar problemas na saúde mental. Aqueles que apresentarem triagem positiva, devem ser encaminhados para intervenções individualizadas ou grupais.</p>
<p>COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho (CRUZ et al., 2020)</p>	<p>Chamada para publicação de artigos sobre saúde mental dos trabalhadores, com foco em profissionais da saúde.</p>	<p>Há diversos fatores que influenciam na saúde mental dos profissionais: temor pelo contágio, isolamento e confinamento. Esses, ocasionam em: exaustão, redução da empatia, ansiedade, irritabilidade, insônia e decaimento de funções cognitivas e do desempenho; aumento nos relatos de Transtornos Mentais Comuns (TMC), episódios de pânico e até Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT); tanto nos profissionais, quanto na população em geral. Considerando isso, foi feita uma chamada para artigos sobre esse tema serem publicados.</p>
<p>The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of healthcare professionals (ORNELL et al., 2020)</p>	<p>O impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental dos profissionais de saúde.</p>	<p>Diversas pesquisas sobre saúde mental em pandemias já evidenciaram os altos níveis de depressão, ansiedade e estresse na população em geral. As equipes de saúde são também muito afetadas, visto que há medo e inseguranças, que acabam prejudicando as relações humanas. Essa situação pode desencadear nos profissionais: Transtorno de Estresse Pós-Traumático, síndrome Burnout, trauma vicário e dilemas morais (interseccionados por fatores internos e externos ao profissional). Nesse grupo, observou-se também que as mulheres geralmente possuem maiores níveis de ansiedade - o que se explica pelo fato de a maior parte da equipe de enfermagem ser do sexo feminino, ou seja, as mulheres acabam estabelecendo um contato mais próximo aos pacientes. Então, para que os sofrimentos psíquicos fossem amenizados, foi proposto o monitoramento dos profissionais que se apresentam mais fragilizados, para prevenir futuros sintomas e amenizar aqueles já presentes.</p>

Continua

Perceived stress associated with COVID-19 epidemic in Colombia: an online survey (PEDROZO-PURO; PEDROZO-CORTÉS; CAMPO-ARIAS, 2020)	Pesquisa eletrônica sobre a relação da percepção do estresse com a pandemia de COVID-19.	Sabe-se que a pandemia pode desencadear diversos sintomas, tais como: ansiedade, estresse e sintomatologia depressiva. O artigo abordou a relação do estresse com a pandemia de COVID-19 na Colômbia por meio de um questionário (com a escala COVID-PSS-10), aplicado em profissionais de saúde e estudantes. Concluiu-se que 15% dos participantes relataram sentir alto nível de estresse, associado ao COVID-19. Esse estresse foi relacionado ao posicionamento das autoridades diante da pandemia, quarentena e pessoas próximas infectadas. O nível de estresse foi relativamente baixo se relacionado a estudos prévios de outras pandemias - o que pode ser explicado pelos sintomas da doença (parecidos com o da gripe) explorados na pesquisa e do contexto da pandemia (pesquisa feita em março, quando a pandemia não havia atingido as maiores taxas de contaminados e mortos). Foi apontado também que mais pesquisas devem ser feitas para estudar os aspectos psicossociais da pandemia.
Fatores de estresse nos profissionais de enfermagem no combate à pandemia da COVID-19: Síntese de Evidências (BARBOSA et al., 2020)	Influências da pandemia do COVID-19 (acrescida do contexto sócio-econômico da população brasileira) em profissionais de saúde	Foi abordada a influência de diversos fatores - aumento da carga de trabalho, medo de contaminar os familiares e de se contaminar, desinformação e raiva do governo e dos sistemas de saúde - na saúde mental dos profissionais de saúde, com foco na equipe de enfermagem. Há também a precariedade de profissionais e EPIs, acompanhada da taxa estimada de 15% de contaminação dos profissionais de saúde. Observou-se então a sobrecarga da saúde mental dos profissionais que estão atuando na linha de frente do COVID-19, pois são mais propensos a alterações cognitivas e emocionais de curto, médio e longo prazo, devido aos diversos fatores apontados. Alguns fatores de proteção foram: satisfação de necessidades básicas, apoio social, flexibilização da carga horária de trabalho, espiritualidade e religiosidade, acesso a serviços psicoterápicos e psiquiátricos e intervenções específicas para o contexto de pandemia.
Fatores de estresse nos profissionais de enfermagem no combate à pandemia da COVID-19: Síntese de Evidências (SAIDEL et al., 2020)	Intervenções em saúde mental de profissionais da saúde em tempos de pandemia de COVID-19	Os profissionais da linha de frente são os mais vulneráveis, mas de modo geral, todos profissionais de saúde enfrentam diversos fatores: questões emocionais (sentimentos de impotência, fracasso e estresse), relacionadas ao medo de contrair a doença e transmitir o vírus a familiares e as próprias questões físicas (risco de contração da doença e exaustão devido a carga horária). Sendo assim, intervenções imediatas são necessárias em alguns casos, visto que os sintomas psiquiátricos podem persistir mesmo após a pandemia, como estresse pós-traumático. Algumas medidas interventivas e preventivas seriam: o esclarecimento da doença e o uso adequado de equipamentos de proteção individual, além do mapeamento daqueles profissionais fragilizados emocionalmente e/ou com sofrimento mental anterior à pandemia, suporte emocional oferecido por meio de plataformas digitais.

Fonte: elaborada pelos autores.

Evidentemente, durante uma pandemia, o desgaste mental dos profissionais de saúde se intensifica, visto que a demanda de trabalho aumenta significativamente. Ruiz et al. (2020) e Barbosa et al. (2020) apontam que: 1) o medo de se contaminarem, e contaminarem seus familiares 2) a precariedade dos equipamentos de proteção individual 3) o sentimento de impotência perante o imutável, são fatores de grande influência na saúde mental dos profissionais de saúde, podendo afetar em uma diminuição no desempenho dos profissionais em seus serviços.

Entre os problemas psicológicos com maior potencial de desenvolvimento se encontram reação ao estresse agudo, transtorno de adaptação, transtorno de ansiedade, insônia, episódios depressivos e síndrome de Burnout (FELICES, FLORES, GOMERO, 2020; RUIZ et al., 2020), sendo também mencionado como bem recorrente a traumatização vicária (SCHMIDT, 2020) e o estresse pós-traumático (CRUZ et al., 2020; SAIDEL et al., 2020).

De acordo com Felices, Flores e Gomero (2020) e Ruiz et al. (2020) os profissionais devem ter pausas que proporcionem uma rotação no nível de estresse e um descanso adequado, ou seja, deve haver uma flexibilização na carga horária de trabalho, como destaca Barbosa et al. (2020). Além disso, é importante que haja um mapeamento dos profissionais que já apresentavam transtornos mentais e uma triagem para identificar os problemas de saúde mental que estiverem se desenvolvendo, para que a partir disso sejam promovidas intervenções psicológicas individuais, grupais ou por meios digitais (RUIZ et al., 2020; SAIDEL et al., 2020).

Em sequência, alguns textos apresentam a importância do desenvolvimento do autocuidado (FELICES; FLORES; GOMERO, 2020; RUIZ et al., 2020). Outros autores ressaltam ainda a importância da garantia institucional da satisfação das necessidades básicas dos profissionais de saúde (BARBOSA et al., 2020). Em conjunto a isso, as instituições e associações devem monitorar as notícias, esclarecendo sobre as características da doença; devem também disponibilizar os equipamentos de proteção individual e incentivar seu uso adequado (SAIDEL et al. 2020).

Quanto às práticas interventivas no contexto de pandemia, o Programa Salud Mental (2020) apresentou um exercício prático de respirar 10 vezes profunda e lentamente, para que os profissionais consigam se tranquilizar por meio de uma técnica interventiva simples e de livre acesso. Esse estudo também apontou que o uso de drogas e álcool podem prejudicar ainda mais o estado físico e emocional dos trabalhadores, causando o efeito oposto do exercício relatado anteriormente. Ainda sobre exercícios, Felices, Flores e Gomero (2020) indicam a prática de atividades físicas como um fator de proteção, em conjunto com uma alimentação saudável. Barbosa et al. (2020) aponta também a importância da prática espiritual e religiosa por parte desses profissionais inseridos no contexto de pandemia.

Devido a urgência de estudos sobre a pandemia do COVID-19, dois materiais (CRUZ et al., 2020; PEDROZO-PURO; PEDROZO-CORTÉS; CAMPO-ARIAS, 2020) destacam a necessidade de produção científica sobre os aspectos sociais da pandemia e em específico, a saúde mental dos profissionais da área da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados observados, é possível identificar os potenciais agravantes psicológicos para os profissionais de saúde durante uma pandemia e seus respectivos estressores, exigindo então a elaboração de intervenções que previnam e tratem desses sofrimentos psíquicos. Além disso, é notória que a responsabilidade de garantir meios para que essas intervenções ocorram é das instituições das quais os profissionais pertencem. Por isso, o posicionamento dos conselhos e associações de classes são importantes para garantir que as instituições cumpram com seu compromisso. Desses deveres institucionais, destacam-se a identificação de trabalhadores com algum transtorno, ou com alguma predisposição e a promoção de intervenções psicológicas, suporte social e um local e tempo adequado para descanso.

Em consideração aos fatores apontados ao longo deste estudo, entende-se que as pesquisas no campo da saúde mental dos profissionais da saúde são necessárias. Por meio do estudo dessas questões, será possível oferecer à população um serviço de saúde mais eficiente, pois os trabalhadores estarão mais aptos a enfrentar e atuar em situações extremas, como a pandemia do COVID-19. Além disso, proporcionará melhores condições de trabalho na área da saúde, possibilitando o manejo da saúde mental desses profissionais, diminuindo assim os casos de psicopatologias nesse campo laboral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A. Possibilidades de utilização da psicoterapia breve em hospital geral. **Revista da SBPH**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 94-106, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

ARAUJO, M. D. et al. Formas de produzir saúde no trabalho hospitalar: uma intervenção em psicologia. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 5, p. 37-49, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25836>. Acesso em: 10 out 2020.

ASSOCIAÇÃO MÉDICA BRASILEIRA. **Faltam EPISs em todo o país**. Associação Médica Brasileira, 2020. Disponível em: <https://amb.org.br/epi/>. Acesso em: 10, out. 2020.

BARBOSA, D. J. et al. Fatores de estresse nos profissionais de enfermagem no combate à pandemia da COVID-19: síntese de evidências. **Comunicação em Ciências da Saúde**, v. 31, n. 1, p. 31-47, 2020. Disponível em: <http://www.escs.edu.br/revistaccs/index.php/comunicacaoemcienciasdasaude/article/view/651>. Acesso em: 10 out. 2020.

BERTOLETTI, J; CABRAL, P. M. F. Saúde mental do cuidador na instituição hospitalar. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 103-110, mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2020.

BERTONCELLO, B. et al. Relações entre Estresse, Saúde Mental e Suporte Organizacional em um Hospital de Ensino. **Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, n.1, p. 523-528, jul. 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1245>. Acesso em: 10 out. 2020.

CERIONI, C. Brasil tem 31,7 mil profissionais de saúde infectados pelo Coronavírus. EXAME, 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/brasil-tem-317-mil-profissionais-de-saude-infectados-pelo-coronavirus/>. Acesso em: 20 outubro de 2020.

CRUZ, R. M. et al. COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 20, n. 2, p. I-III, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572020000200001&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 09 out. 2020.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **COVID-19: dicas e cuidados para enfrentar a pandemia**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.esalq.usp.br/boletim/covid-19-dicas-e-cuidados-para-enfrentar-pandemia>. Acesso em: 10 out. 2020.

FELICES, B. M. M.; FLORES, C. J. D.; GOMERO, D. G. **Recomendaciones clínicas para la prevención y manejo de problemas de salud mental en personal de salud en el marco de la pandemia por COVID-19**. Lima: EsSalud, 2020. Disponível em: http://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/04/1095420/salud_mental_personal_de_salud.pdf. Acesso em 10 out. 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendação para gestores**. São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19>. Acesso em: 10 out. 2020.

GARCIA, P. T.; REIS, R. S. Gestão Pública em Saúde: O plano de saúde como ferramenta de gestão. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão, 2016. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/7360>. Acesso em 10 out. 2020.

HUARCAYA-VICTORIA, J. Considerações de saúde mental na pandemia de COVID-19. **Revista Peruana de Medicina Experimental e Saúde Pública**, Lima, v. 37, n. 2, p. 327-334, mar. /abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>. Acesso em: 10 out. 2020.

MINISTERIO DA SAÚDE (Brasil). Painel Coronavírus. **Coronavírus Brasil**, 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 de out. 2020.

MIRANDA, F. M. A. et al. Condições de trabalho e o impacto na saúde dos profissionais de enfermagem frente a covid-19. **Cogitare Enfermagem**, v. 25, n. 1, p. 1-8, maio. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72702>. Acesso em: 10 out. 2020.

MIYAZAKI, M. C. D. O. S.; SOARES, M. R. Z. Estresse em profissionais da saúde que atendem pacientes com COVID-19. **Associação Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto, p. 1-7, abr. 2020. Disponível em:

[https://www.sbponline.org.br/arquivos/To%CC%81pico 2 Gostaria de saber como o psic%C3%B3logo pode minimizar os efeitos do estresse em profissionais de saude Veja o T%C3%B3pico 2 da nossa s%C3%A9rie de textos voltados para aplica%C3%A7%C3%B5es de psicologia na pandemia COVID-19.pdf](https://www.sbponline.org.br/arquivos/To%CC%81pico%20Gostaria%20de%20saber%20como%20o%20psic%C3%B3logo%20pode%20minimizar%20os%20efeitos%20do%20estresse%20em%20profissionais%20de%20saude%20Veja%20o%20T%C3%B3pico%20da%20nossa%20s%C3%A9rie%20de%20textos%20voltados%20para%20aplicar%20as%20es%20de%20psicologia%20na%20pandemia%20COVID-19.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

MOHER, D. et al. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement, 2009. 6(7). doi:10.1371/journal.pmed1000097.

Disponível em: <http://www.prisma-statement.org/>. Acesso em 10 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa – covid-19 (doença causada pelo novo coronavírus). **Organização Pan-Americana da Saúde**, 2020. Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#. Acesso em: 22 jul. 2020.

ORNELL, F. et al. The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of healthcare professionals. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p.1-6, abr. 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000400504&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

PEDROZO-PUPO, J. C; PEDROZO-CORTES, M. J; CAMPO-ARIAS, A. Perceived stress associated with COVID-19 epidemic in Colombia: an online survey. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, jun. 2020. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000506003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

PROGRAMA SALUD MENTAL (Guatemala). Procedimientos para la preparacion y respuesta frente al nuevo coronavirus. Guatemala: **Ministerio de salud publica y asisistencia social**, 2020. Disponível em: <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/08/1096349/0019.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.

ROCHA, F. P.; SAITO, C. A.; PINTO, T. C. N. O. Absenteísmo-doença entre profissionais de saúde de um hospital público estadual em São Paulo. **Revista Brasileira de medicina do trabalho**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 355-362, jun./maio. 2020.

Disponível em: <https://www.rbmt.org.br/details/472/pt-BR/absenteismo-doenca-entre-profissionais-de-saude-de-um-hospital-publico-estadual-em-sao-paulo>. Acesso em: 10 out. 2020.

RUIZ, H. M. et al. **Guía técnica para el cuidado de la salud mental del personal de la salud en el contexto del COVID-19**. Lima: Ministerio de Salud, 2020. Disponível em:

<http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5000.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SAIDEL, M. G. B. et al. Intervenções em saúde mental para profissionais de saúde frente a pandemia de Coronavírus. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 28, p. e49923, maio 2020. ISSN 0104-3552. Disponível em:

<http://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/06/1097213/mental-health-interventionseng.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SANARMED. **Linha do tempo do Coronavírus no Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 10 de out. 2020.

SATO, L; BERNARDO, M. H. Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. **Ciência e Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 869-878, dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000400011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

SCHMIDT, B. et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, n. 1, p. 1-13, maio. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100501. Acesso em: 10 out. 2020.

SEMENTE DO MAL: A PSICOPATIA INFANTIL SOB A ÓTICA PSICANALÍTICA

Prof. Dr. Daniel Cardozo Severo

Emilie dos Santos Machado

INTRODUÇÃO

Rhoda é uma menina encantadora e adorável, que conquista todos os adultos ao seu redor, mas que não é bem vista pelas crianças que a conhecem. A menina é a personagem principal do livro “Menina Má” (MARCH, 1954), traduzido do título original *The BadSeed* em inglês ou Semente do Mal em português, do autor e romancista William March. A protagonista vive uma trama, no mínimo, curiosa: no início do livro, a criança mostra-se ansiosa em ganhar uma medalha de uma competição, esta vai parar nas mãos de outra criança, que, na visão de Rhoda, não merecia ganhá-la. Alguns dias depois, essa criança aparece morta e Rhoda é a última pessoa a ter tido contato com ela. O livro está se desdobrando em fatalidades, a pequena Rhoda é uma psicopata, sem empatia, cruel e maldosa.

Visando inúmeros fatores e variáveis que tangem o Transtorno de Personalidade Antissocial e as nosologias acerca da infância e adolescência, o objetivo deste trabalho correspondeu à discussão e compreensão ao que se refere o termo Psicopatia Infantil, uma vez que o Transtorno de Personalidade Antissocial só é diagnosticável em pessoas com mais de 18 anos. Esta pesquisa perpassou por âmbitos científicos e judiciais, promovendo um maior debate quanto à classificação de doenças mentais na infância e na adolescência. Com base nos artigos levantados, esta pesquisa teve como intuito de descrever no que se baseia o Transtorno de Personalidade Antissocial, diferenciando-o do Transtorno Opositivo Desafiador e Transtorno de Conduta. Buscou-se compreender se através de um prévio diagnóstico clínico, é possível a realização de um prognóstico na fase adulta destas crianças. Para tal compreensão, adotou-se o referencial psicanalítico.

A psicopatia foi descrita a primeira vez em 1941, pelo psiquiatra americano Hervey M. Cleckley em “A Máscara da Sanidade” (1941), que, segundo o autor, descrevem-se em dezesseis critérios, baseados em características interpessoais e afetivas como, por exemplo, comportamento antissocial inadequadamente motivado, egocentrismo patológico, juízo empobrecido e falha em aprender com a experiência. Tal estudo serviu de referência a Robert Hare, onde definiu-se o “transtorno de personalidade” como sendo um conjunto específico de comportamentos e traços de personalidades inferidos (HARE, 2013).

A maioria dos estudiosos defende que a psicopatia tem seus primeiros indícios e sintomas na infância ou adolescência, ela se apresenta como uma perturbação derivando de um comportamento antissocial e ausência de características afetivas, resistentes a tratamentos (SANTOS, 2013). Todavia, segundo a literatura científica como CID-10 (OMS, 2011) e DSM-V (APA, 2013), a criança é um ser em desenvolvimento, logo não se fala em Transtorno de Personalidade Antissocial, pois este é caracterizado por uma personalidade que só poderá ser mais bem definida aos 18 anos de idade em diante.

Tomando como marco de estudo inicial a Psicanálise, está se baseando que é possível explicar sobre distúrbios de comportamentos através de uma investigação sobre as experiências na infância, ou que tais experiências possam “mostrar” como esta criança se comportará ao longo de seu desenvolvimento psíquico e emocional. Entretanto, mesmo com o assunto estando sempre em alta, a Psicanálise distancia-se de rótulos em pessoas, não estigmatizando-as em um transtorno. A clínica psicanalítica valoriza um entendimento sobre o sujeito ser o protagonista do seu sintoma/problema/queixa, fazendo a psicopatia não aparecer como uma estrutura clínica (neurose, psicose e perversão), dificultando assim o acesso e estudo sobre o tema (SANTOS, 2013).

A psicopatia infantil tornou-se um enredo de difícil compreensão, circundando vários campos de estudos, desde áreas da saúde como judiciais, coexistindo com limites éticos e legislativos. Estudiosos como Robert Hare, já citado, colocam entre 1% e 3% da população mundial como psicopatas; para a psiquiatra brasileira Ana Beatriz Barbosa Silva, no Brasil 20% dos prisioneiros são psicopatas.

Há um empasse atualmente no que se refere ao caráter inato ou adquirido da psicopatia, também há discussões acerca de posicionamentos judiciais que proíbem diagnósticos de psicopatia infantil, pois os consideram imputáveis e não promovem a rotulação de jovens e crianças com este transtorno.

Os psicopatas, à luz da legislação, não são considerados como doentes mentais, portanto o Código Penal os elenca como sendo semi-imputáveis, pois é fato que estes não são capazes de agir conforme as regras éticas e morais. A Constituição diz que são considerados penalmente incapazes os menores de 18 anos, e, nesse mesmo viés, surge o seguinte apontamento, que também são incapazes para serem submetidos à medida socioeducativas, uma vez que o objetivo final é reeducá-los e devolvê-los a sociedade.

Órgãos como o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) publicaram sobre o aumento significativo da violência no Brasil. Em 2019 o UNICEF divulgou um relatório sobre a situação de crianças e adolescentes no Brasil, na faixa de 10 a 19 anos; o estudo mapeou 10

idades, calculando cerca de 2,6 milhões de jovens expostos à violência. De 1990 a 2017, o número de assassinatos passou de 5 mil para 11,8 mil ao ano, um aumento de 120% no cenário da violência.

O trabalho fez-se necessário para áreas não apenas da saúde, mas como também legislativas e judiciais. A relevância desta pesquisa dá-se pelo auxílio em diagnósticos psiquiátricos, no debate da psicopatologia descritiva e em apoio da psicologia psicanalítica como um recurso imprescindível na formulação de diagnósticos e prognósticos.

A presente pesquisa é de tipo exploratório, que, segundo Gil (2008), tem como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, apresentando menor rigidez em seu planejamento. Envolve um levantamento bibliográfico e documental, pois se relaciona com assuntos que são pouco explorados. O delineamento deu-se através da revisão narrativa da literatura. A revisão narrativa tende a não utilizar de critérios sistemáticos na análise crítica da literatura, a fim de não esgotar as fontes de informação (CORDEIRO, et al., 2007). Este tipo de revisão apresenta uma literatura mais aberta, não exigindo um protocolo rígido na confecção, e, ao buscar-se fontes de pesquisa, não delimita-se pré-determinismo.

PERSONALIDADE

Segundo Widiger (2011 apud DALGALARRONDO, 2019, p. 270), a personalidade seria “o modo característico como uma pessoa sente, pensa, reage, se comporta e se relaciona com outras pessoas” ou como Bastos (1977, apud DALGALARRONDO, 2019, p.270) constitui ser um conjunto de traços psíquicos que estão integrados por características individuais, relacionando-se com o meio que vivem, por tendências inatas e experiências ao longo da vida. A literatura segue na busca de constituir uma tipologia humana, procurando aspectos para definir a personalidade e que, dentre estes aspectos, estão às noções de constituição corporal, o temperamento, caráter e os traços de personalidade.

Há diversas outras teorias que se propõem a estudar os traços de personalidade, como métodos empíricos e psicométricos. O modelo empírico mais utilizado dentre os cientistas é o Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CCF ou Big Five), que aborda os agrupamentos extroversão/introversão, neuroticismo/ estabilidade emocional, também os grupos responsabilidade/desinibição, sociabilidade/antagonismo e abertura à experiência/fechamento. Ainda segundo o DSM-V (APA, 2013), o transtorno acontece quando tais traços mostram-se inflexíveis e mal adaptativos, causando prejuízo funcional e sofrimento subjetivo.

O CID-10 – Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento –(OMS, 2011) define o Transtorno de Personalidade Antissocial (TPAS) como uma disfunção entre o comportamento e as normas sociais, que são caracterizados por seis fatores, dentre estes estão: indiferença insensível pelos sentimentos alheios e incapacidade de manter relacionamentos, embora não haja dificuldades em estabelecê-los. Ainda nesta classificação, está descrito o transtorno de conduta, que ocorre durante a infância e adolescência e que poderá dar apoio a um diagnóstico de TPAS futuro.

Os transtornos de personalidade podem ser diagnosticados em crianças e adolescentes nos casos em que os traços mal adaptáveis e precisos da personalidade dos indivíduos estejam difusos e que não se relacionem com algum outro tipo de transtorno mental específico (APA, 2013). O TP tende a permanecer ao longo da vida, sendo relativamente constante no ciclo vital do sujeito, não se limitando a apenas um episódio ou como uma fase/surto.

SEMENTE DO MAL

A expressão “Semente do Mal”, *badseed* em inglês, oriunda do romance de William March de 1954, onde conta a história de uma adorável menina que se revela uma assassina a sangue frio, cujas tendências foram herdadas de uma mãe também assassina. Tal expressão, no entanto, não diz respeito às crianças como psicopatas sanguinários, mas à ideia de que crianças perversas podem nascer em lares normais, estáveis e amorosos, ou seja, remete à situação de que algumas pessoas já nascem assim. Entretanto esta teoria, embora sirva como um recurso confortante para pais que não querem aceitar a responsabilidade de ter criado filhos “problemáticos”, não está de acordo com a totalidade das crianças que demonstram distúrbios na conduta.

Partindo deste pressuposto, de acordo com a CID-10 (OMS, 2011), os transtornos de conduta constituem-se por um padrão repetitivo agressivo ou desafiador, uma conduta antissocial. Estes comportamentos devem estar abarcados por atitudes de violência e atos criminais ou antissociais persistentes, não devendo ser confundido com travessuras infantis ou rebeldias adolescentes. A CID-10 (OMS, 2011) também afirma que, em alguns casos, o Transtorno de Conduta (TC) pode anteceder ao Transtorno de Personalidade Antissocial, também são frequentemente associados a ambientes que são insatisfatórios para o desenvolvimento da criança, tais como família e/ou escola.

Para um diagnóstico do transtorno, deve-se levar em consideração o nível de desenvolvimento desta criança como, por exemplo, a partir dos seis anos de idade podem

ocorrer episódios de birra, pois é uma etapa normal de seu desenvolvimento. Já níveis excessivos de brigas, intimidações, crueldade com animais ou outras pessoas, destruição grave de propriedade, roubos e comportamentos gerais que provocam violência, desobediência grave e persistente, são categorias para um diagnóstico psiquiátrico, não sendo estes atos isolados ou atípicos (OMS, 2011).

No que se remete a traços de personalidade e indicadores encontrados nos transtornos de conduta, o DSM-V (APA, 2013) explica a presença dos chamados “Especificadores”; estes são características indicativas que se mostram através de um padrão típico de funcionamento interpessoal e também emocional dos indivíduos. De acordo com o manual é de importância verificar, além dos especificadores, os relatos feitos por outras pessoas que convivem e conhecem o sujeito, dentro de um longo período de vivência e diferentes tipos de relacionamentos e ambientes. Para o TC mostram-se que a minoria dos indivíduos indica o especificador de emoções pró-sociais limitadas, onde muitas vezes os sujeitos são rotulados como insensíveis e desprovidos de emoção. Tais indivíduos também podem apresentar especificadores como emoções fortes, audácia e insensibilidade a punições, alguns também tendem a se envolver em agressões planejadas a fim de obter ganhos (APA, 2013).

De acordo com o DSM-V (APA, 2013), as crianças diagnosticadas com este transtorno apresentam um padrão antes mesmo dos 13 anos de idade, tendo comportamentos como desrespeito contínuo aos pais, fuga de casa ou de escola e violência/agressividade. Estes indivíduos tendem a perceber o outro ou as coisas como sendo mais hostis e ameaçadoras como são de fato, respondendo com uma agressividade desproporcional e julgando-a como razoável. Há sintomas como baixo autocontrole, baixa tolerância à frustração, irritabilidade, imprudência, entre outros associados aos seus comportamentos e que também podem estar ligados a ideias suicidas.

Para compreender o prognóstico, é preciso elucidar o começo deste transtorno, seu desenvolvimento e curso. O TC aparece nos anos pré-escolares ou durante o período da fase intermediária da infância até a intermediária da adolescência. Há casos em que o transtorno é diagnosticado em adultos, sendo raros após os 16 anos de idade (APA, 2013). Quanto ao curso do transtorno, na maioria dos indivíduos pode haver remissão, não havendo sinais na fase adulta; para estes casos é típico o diagnóstico com início na adolescência, que tenham os sintomas mais reduzidos e leves. Entretanto para os indivíduos que acometem o transtorno ainda na infância, há um pior prognóstico, tendo indícios para um comportamento criminal e outros transtornos correlacionados, como o Transtorno de Personalidade Antissocial.

A gravidade do comportamento destas crianças pode provocar danos não só para si mesmas, como também para o ambiente em que estão inseridas (APA, 2013). O transtorno de conduta está associado ao início precoce de atos sexuais, consumo de drogas lícitas e ilícitas, podendo acarretar problemas de saúde futuros. Segundo o DSM-V (APA, 2013), este transtorno gera prejuízos graves e crônicos mais do que outros vivenciados por outras crianças em tratamentos judiciais.

Outro transtorno associado à infância e adolescência é o Transtorno de Oposição Desafiante ou Transtorno Desafiador Opositivo, conhecido como TOD. Este tipo de transtorno é visto em crianças abaixo da idade de 9 a 10 anos, segundo o CID-10 (OMS, 2011) caracterizado pela presença de atos de desobediência, atos desafiadores e provocativos, entretanto a diferença entre o TC e o TOD está na ausência de comportamentos antissociais ou agressivos mais graves, que tendem a violar e transgredir as leis e o direito dos outros. Tendo em vista essa diferenciação de transtornos, as autoridades de direito tendem a qualificar o TOD como sendo um transtorno de conduta menos grave, todavia não há estudos que os diferenciem como qualitativo ou quantitativo, mesmo que haja uma distinção entre os transtornos; portanto o TOD é encontrado em crianças mais jovens e não vem acompanhado de comportamentos episódicos de agressividade e violência (APA, 2013).

O DSM-V (APA, 2013) define o Transtorno de Oposição Desafiante como um padrão de humor irritável, onde identificam na criança ao menos quatro sintomas entre: perder a calma com frequência, facilmente incomodado, ressentido ou raivoso, questiona frequentemente figuras de autoridade, desafia e se recusa a receber regras, incomoda deliberadamente pessoas, atribui culpa a outros por seus maus comportamentos e a presença de índole vingativa.

PSIQUIATRIA DA INFÂNCIA

Se o diagnóstico psiquiátrico já se faz difícil para os adultos, no que tange às crianças torna-se mais complexo. De acordo com Bird e Duarte (2002, apud D'ABREU 2012), a dificuldade maior está inserida em problemas emocionais que se apresentam por meio de comportamentos desadaptados e desviantes. Outro fator exposto é que os critérios para um diagnóstico psiquiátrico infantil são derivados de diagnósticos psiquiátricos para adultos, evidenciando as poucas pesquisas voltadas à infância e adolescência.

Os manuais que listam os transtornos mentais, DSM-V e CID-10, irão relatar que estes são diagnosticados a primeira vez na infância ou adolescência. Entretanto, muitos destes transtornos apresentam-se de formas distintas, como residuais ou atenuadas na fase adulta.

Outra forma que se utilizam para a classificação de diagnósticos na criança ou adolescente são os chamados fatores externalizantes e internalizantes (APA, 2013). Os fatores denominados internalizantes, são os transtornos de ansiedade e humor, que aparecem de uma intensa dor internalizada ou emocional, sentimentos e dores que não estão aparentes e de difícil compreensão para a criança. Já os transtornos denominados externalizantes englobam a manifestação de comportamentos desafiador, hostil, agressivo, antissocial, desadaptativos para a idade.

Outro ponto a ser discutido quanto ao diagnóstico psiquiátrico infantil, são as chamadas comorbidades, se refere a duas ou mais manifestações de desordens ocorrendo juntas ou separadamente, estas apresentam cerca de 50% dos casos em diagnósticos de transtornos infantis. O DSM-V (APA, 2013) elucida sobre essas altas taxas de comorbidade que levam a diferentes hipóteses diagnósticas, trazendo uma maior vulnerabilidade da amostra e pobre validação destes transtornos. Há uma série de críticas quanto aos sistemas de comorbidades, sintomas denominados como, por exemplo, irritabilidade ou dificuldade de concentração, são associados a um diagnóstico falho com sobreposição de sintomas aos transtornos (D'ABREU, 2012).

A partir disto, há uma preocupação cada vez maior com os sistemas de classificações, pois atualizam-se mais categóricos e fragmentados, perdendo sua contextualização e problemas individuais da doença, indo em direção contrária ao próprio desenvolvimento da criança. O rótulo psiquiátrico dá determinada autonomia e poder às instituições médicas e educacionais, fazendo com que os aspectos de família e culturais sofram com desvalorização e centralizando no problema em questão e não no indivíduo. Para D'Abreu (2012), esse rótulo pode acatar problemas na autoimagem da criança, além da forma como o outro a enxerga e esta reage e percebe, pois tal diagnóstico servirá como um mantenedor de problemas.

Um diagnóstico feito e realizado minuciosamente e de forma precisa, fornecerá uma maior estratégia ao comportamento do indivíduo, auxiliando e sendo fundamental para a intervenção terapêutica. De acordo com um estudo realizado por Fleitlich e Goodman (2000 apud D'ABREU, 2012), as crianças brasileiras muitas vezes não recebem um adequado tratamento à sua saúde mental, pois nem chegam a serem consideradas com alguma desordem psíquica e com problemas clínicos.

Deste modo se faz a importância de uma identificação precoce dos sintomas psiquiátricos, pois tal diagnóstico serve de prevenção e tratamento, possibilitando auxiliar no prognóstico. Tendo ainda como resolução uma maior elaboração de tratamentos mais

assertivos, diminuindo riscos da desadaptação psicossocial na adolescência (FERREIRA, 2000 apud D'ABREU, 2012) e maior orientação aos pais ou responsáveis.

COMPREENDENDO OS TRANSTORNOS INFANTIS SOB A ÓTICA PSICANALÍTICA

É crucial que, para uma elaboração de um diagnóstico, discuta-se de onde originou tal doença, e, para isso, há de compreender sobre a libido. Em “Sobre tipos neuróticos do adoecimento”, Freud (1912, p. 71) inicia sua fala abordando que “[...] reconhecemos, através da psicanálise, que as vicissitudes da libido são decisivas para a doença ou a saúde nervosa”, afirma também que o estigma da predisposição neurótica advém da história do desenvolvimento da libido, em sua constituição sexual e influências da vida infantil.

O primeiro fator relacionado como causa do adoecimento neurótico é o impedimento. Isso ocorre no momento em que o indivíduo saudável, suprime sua necessidade de amor num objeto real do mundo externo, o qual é retirado sem que haja um substituto para ele. A cura virá mais facilmente através do destino do que pelo médico, pois este destino poderá repor a falta do objeto inicial a fim de possibilitar nova satisfação. Portanto, a possibilidade de um adoecimento advém da abstinência deste objeto, percebendo o quão importante ele pode ser. Freud (1912) descreverá que há duas possibilidades existentes para manter a saúde, a primeira esta em transformar a tensão psíquica em energia ativa, a fim de alcançar a satisfação da libido; a segunda forma é renunciar à satisfação libidinal, através da sublimação, de modo que escape do impedimento.

A primeira forma para o adoecimento se manifestar é por via da introversão da libido(FREUD, 1912).O indivíduo que vivencia seu sintoma atual, dependendo da intensidade dessa tendência infantil, passa a buscar saciá-la gerando uma relação conflituosa com sua realidade, formando então sintomas que termina em adoecimento manifesto. Todo este processo corresponde ao impedimento real que se reflete no resultado dos sintomas, onde a realidade buscará uma satisfação substitutiva.

A segunda maneira de o indivíduo adoecer não é da consequência da alteração do mundo exterior, que coloca o impedimento no lugar da satisfação, mas na tentativa de cumprir com as exigências da realidade, buscando se adequar e, com isso, encontrando dificuldades internas insuperáveis. O adoecer pelo impedimento pode ser posto pela incapacidade do indivíduo se adaptar à realidade, por esta impedir à satisfação da libido, todavia é claro que esta mesma

realidade não impede todos os tipos de satisfações, mas àquelas que são consideradas como únicas possíveis para ele (FREUD, 1912).

Freud (1912) caracteriza mais duas formas de adoecimento, sendo a terceira por inibição do desenvolvimento que se identifica na prática do tratamento, onde as pessoas adoecem porque a libido nunca abandonou as fixações infantis, o conflito entre o envelhecer cede à insuficiência e estaciona na vida infantil, e uma quarta forma de adoecimento, onde Freud (1912) relata acontecer com indivíduos, até então sadios, apresentarem uma alteração espontânea. Isso ocorre em determinados períodos da vida, juntamente com os processos biológicos, onde uma pessoa saudável atinge quantidades de libido aumentadas e rompe com o equilíbrio da sua saúde, criando condições para neurose. A libido insatisfeita, por decorrência da exigência com o mundo externo, torna-se patogênica.

Freud (1912) conclui seu texto advertindo sobre os caminhos do adoecimento, seja por impedimento, fixação, inibição do desenvolvimento: não se deve omitir o fator quantitativo em quaisquer reflexões, estes fatores irão permanecer ineficientes enquanto não atingirem quantidades determinadas libido. Só se pode mensurar a quantidade de libido de forma patogênica, quando ocorre a manifestação da doença, desta maneira que se consegue determiná-la. Ou seja, a predisposição da doença só acontece quando se há o adoecimento atual, trazendo à luz as neuroses.

No texto “Análise Finita e Infinita”, Freud (1937, p. 209) irá dialogar “[...] se há um término natural de uma análise, ou se é possível levar uma análise até tal término.”, em outras palavras sintetizadas, como se alcançaria a cura através da análise ou quais obstáculos impediriam esta cura analítica. Discorre sobre uma técnica que permita a redução dos sintomas e duração das análises, partindo dos relatos vivenciados por si mesmo e de seus pacientes, uma vez que o modelo médico atribuía à compreensão dos sintomas de maneira dispensável e tratava-as com desdém. O que cabe à praxe, o fim da análise é marcado quando o analista não se encontra no mesmo trabalho analítico que o paciente, tendo concluído seus enredos individualmente.

Entretanto, para a teoria implica-se, ao final da análise, se o paciente alcançou um ponto em que não lhe cabe à continuidade, pois não se integra outra mudança. Como se desta forma fosse possível obter uma normalidade psíquica absoluta, onde o analista confiasse na capacidade do paciente manter-se estável em seus recalques (FREUD, 1937).

Freud (1937) contextualiza então a utopia da cura, “é possível resolver de forma duradoura e definitiva, através da terapia analítica, um conflito entre a pulsão e o Eu, ou uma exigência pulsional patogênica em relação ao Eu?”, cabe aqui uma melhor colocação do

proposto: se é possível domar a exigência pulsional. Caso a força do Eu diminua, por motivos de doença ou esgotamento, as pulsões que foram domadas através da análise, poderão voltar à tona. Com a intensificação e retorno das pulsões, se originarão traumas.

Freud (1937) explica que todos os recalques, que um indivíduo adulto mostra, são oriundos da primeira infância, onde os mecanismos de defesa estão interligados a um Eu imaturo e fraco. Sendo assim, todos os recalques que se seguem não são considerados recalques novos, todavia os antigos, que se mantêm através do Eu a fim de dominar as pulsões. A análise permitirá que o Eu amadurecido e fortalecido ressignifique os recalques antigos, reconstruindo-os; também consegue cessar a influência das pulsões, mas não com regularidade, pois parte dos conteúdos e mecanismos antigos continuam inacessíveis pelo processo analítico.

Os mecanismos de defesa aparecem para afastar perigos, contudo, ao longo do desenvolvimento, eles tornam-se um perigo ao Eu. Ao exigir a defesa destes mecanismos, o Eu passa a caminhar juntamente com eles, requerendo uma grande carga psíquica que, ao se fixarem, transformam-se em reações regulares do caráter, repetindo ao longo da vida do sujeito sempre que vivenciarem uma situação semelhante ao início do desenvolvimento.

Perpassando por todos os indicadores, tais como relações pulsionais, mecanismos de defesa primitivos, resistência às frustrações, relação entre Eu e Isso, resistência e sublimação, autonomia, entre outras funções psicanalíticas, Freud (1937) irá enfatizar que a técnica psicanalítica tem a intenção de fortalecer o Eu, ampliando seu campo de percepção. Não é possível, portanto, prever o término natural da análise, mesmo que se atribuíssem múltiplas ferramentas no processo. Considera-se o final da análise quando ocorre uma supressão dos sintomas do paciente, onde o que fora recalçado é compreendido de modo que não se repita em processo patológico.

Tendo em vista os textos elucidados, há o que discutir-se sobre o objetivo da Psicanálise em debater quanto o diagnóstico e o prognóstico de doenças. O intuito está em mostrar que não há um Eu normal, pois sempre haverá um Eu anormal por conta dos mecanismos infantis. Com a concretização de suas análises, Freud compreende que para o adoecimento acontecer, este deverá ser manifestado no presente do indivíduo; não há doença trazida do passado, mas sim um evento atual que se predispõe do passado. A cura então se torna inválida, pois se a doença se manifesta no presente, o futuro a ela não é garantida, tornando então a análise infinita, pois não se consegue antecipar um adoecimento.

Como já discutido anteriormente, o transtorno de conduta e o transtorno de oposição desafiante, são os transtornos psiquiátricos mais frequentemente diagnosticados na infância, ampliando seu contexto não só para dentro de consultórios clínicos e psiquiátricos, com também

familiares, escolares e legislativos. Jovens e crianças muitas vezes são responsabilizadas pela violência e criminalidade cometidos na sociedade, entretanto há o que se discutir sobre o quanto esse comportamento reflete ou é intrínseco nesses indivíduos. Faz-se necessário explorar a teoria e clínica winnicottiana, para contextualizar sobre esse problema de Saúde Pública, seguindo seus escritos sobre “Privação e Delinquência” (1987) e “Da Pediatria à Psicanálise” (2000).

Em seus escritos, Winnicott (1939) contribuiu para a elucidação da agressividade e destrutividade inerentes do indivíduo. Ele distingue entre a tendência antissocial e delinquência, enfatizando que este conceito antissocial não foi designado para um diagnóstico clínico, mas para manifestação de comportamentos e atitudes, podendo aparecer episodicamente tanto em indivíduos neuróticos ou psicóticos, em determinados momentos e situações da vida.

Todavia, a clínica winnicottiana passou a considerar um fator decisivo para a compreensão desses fenômenos: o ambiente e a necessidade de um ambiente seguro e estável durante a infância. Winnicott (1939) deu-se conta das angústias infantis graves e da exposição que estas crianças estavam diretamente com a catástrofe, destruição e morte. Antes de tudo, é importante compreender o que Winnicott (1945) revela sobre os estágios iniciais do desenvolvimento emocional da criança. Quando existe um auxílio do seu próprio lar, a criança desenvolve o que o autor chama de ambiente interno, gerando uma capacidade para controlar-se. Logo, quando este ambiente interno não se desenvolve e a criança não consegue criar um bom ambiente interno, ela necessitará de um controle externo, ou seja, esta criança irá recorrer à sociedade uma estabilidade não encontrada em seu ambiente familiar.

A criança que sofre com privação no período inicial de vida, onde há falhas no apoio ao Eu no período do amadurecimento emocional, pode produzir reações divergentes e que mudem o percurso natural do crescimento, corroborando com perturbações de um ambiente deficitário e não facilitador. Para este período inicial do desenvolvimento emocional infantil, tais intrusões não devem ser constantes, assim como a ausência ou perda de objetos que visem à vivência do externo, levando em consideração que se deve prevalecer da subjetividade e não a objetividade (WINNICOTTI, 1945).

Winnicott (1939) discorre que de todas as tendências inerentes aos seres humanos, a agressividade é sempre escondida e disfarçada, atribuída a agentes externos. A agressão tem dois significados, ela constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração e é uma fonte de energia do indivíduo. Entretanto, mesmo que inerente aos indivíduos, ela só se desenvolverá quando for experienciada no momento ou necessidade do processo de amadurecimento.

No que diz respeito à delinquência, compreende-se que há uma privação afetiva, manifestando o comportamento antissocial. É então que Winnicott (1946;1956) irá debater sobre o crime e a doença patológica e como crianças antissociais manifestam sua delinquência com a privação da vida familiar. Como anteriormente relatado, a criança que não encontra em seu lar segurança, busca em outro ambiente algo que supra sua angústia, procura uma estabilidade no ambiente externo para não enlouquecer. Essa privação no ambiente familiar e a perda de uma boa experiência, em estágios iniciais do desenvolvimento, geram falhas e consequências do processo de amadurecimento. É necessário que o bebê atinja a maturidade total do Eu, para que este permita ao indivíduo já crescido, perceber que a causa do seu sofrimento não é interna, mas sim externa pelo ambiente (WINNICOTTI, 1945;1946).

Logo na primeira infância é possível identificar atos e comportamentos antissociais na criança, através da compulsividade que começa a incomodar a mãe e o ambiente. Winnicott (1956) define dois aspectos que aparecem nesses momentos, onde a interação com a figura materna está vinculada ao roubo e à mentira, já a destrutividade está relacionada com a figura paterna. No roubo a criança busca repor uma ausência, a tentativa de reaver um cuidado perdido, não apenas para obter aquilo, mas como a criança consegue obter. Enquanto que na destrutividade, a criança busca a estabilidade ambiental que pode suportar seu comportamento agressivo (WINNICOTTI, 1956).

Winnicott (1956) caracteriza a tendência antissocial através das pulsões inconscientes e o ato antissocial é uma expressão de esperança. A delinquência, portanto, implica na defesa antissocial, um pedido de ajuda, controle e segurança. Pois, uma criança que vivencia suas capacidades normais em um ambiente benéfico, desenvolve a capacidade de controlar-se. Já a criança antissocial, não teve a oportunidade de desenvolver seu ambiente interno, necessitando e buscando esse controle no ambiente externo (WINNICOTTI, 1946;1956). Quando então, constituída uma tendência antissocial no indivíduo, gera-se manifesto certo grau do “complexo de privação”. A criança que, manifestada e considerada como desajustada, pode ser levada à julgamento tribunal como indivíduo incontrolável. Uma vez julgada como delinquente, esta criança poderá ser encaminhada para reformatórios ou outros sistemas que visam “ajustá-las”. Se todos esses caminhos não funcionarem e fracassarem, esta criança já crescida, agora um jovem adulto, será considerada como “psicopata”. Um desenvolvimento emocional saudável torna a criança e o adolescente aptos para utilizar seus impulsos instintivos, como a agressividade, em forma de fonte de energia.

Winnicott (1956) ao discutir sobre a o diagnóstico psiquiátrico infantil, relata que este deve ser feito de forma minuciosa e cuidadosa da história da criança. Para o tratamento destas

crianças, os cuidados estão na possibilidade de experimentar um ambiente novo, onde os impulsos terão novas possibilidades de testá-lo.

Em suma, os fatores ambientais influenciarão na maneira que a criança ou adolescente irá lidar com suas tendências destrutivas. Caso o seu desenvolvimento emocional progrida de forma saudável, onde o ambiente lhe proporcione cuidados satisfatórios, a sua agressividade surge de forma madura. Winnicott chama atenção ao cuidado da criança, esta é um ser de complexidade, pois seus impulsos são extremamente fortes para um Eu ainda imaturo. O autor encerra ao mostrar que não se trata apenas de retificar o ambiente, mas abrir oportunidades no cotidiano desta criança ou adolescente, para que se modifique e substituam-se as referências anteriores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os manuais de classificação, assim como a legislação, não apresentam em sua literatura categorias de transtorno de personalidade antissocial em crianças, tornando um diagnóstico complicado, pois estigmatiza ser um problema comportamental e incurável do caráter da criança. A Organização Mundial de Saúde também aplica que os distúrbios de personalidade são transtornos imutáveis, dificultando o acesso a mais investigações no processo de tratamento destas crianças e adolescentes, pois se os órgãos e legislações apontam tais implicações aos comportamentos destes indivíduos, restringe o acesso ao estudo de vida destes sujeitos.

O diagnóstico psiquiátrico permeou em diversas problemáticas apontadas nesta pesquisa, tanto em sua precisão quanto à rotulação do indivíduo. Pode-se constatar que, alguns comportamentos encontrados em crianças, são tidos como atos normais oriundos de uma determinada fase ou idade da criança ou do adolescente, mostrando que a existência de algum comportamento mal adaptável não indica necessariamente a presença de um transtorno comportamental. Outro fator exposto e que retorna ao problema da falta de estudos e tratamentos apenas voltados à criança, é que os critérios para um diagnóstico psiquiátrico infantil são derivados de diagnósticos psiquiátricos para adultos, afastando a real problemática vivenciada por aquela criança ou adolescente. Os levantamentos dos estudos ainda apontaram que as crianças e adolescentes brasileiros, mal chegam a serem diagnosticados ou levados a tratamento, pois seus comportamentos não são considerados problemas de saúde.

Tomando como viés principal da pesquisa e no encontro de fenômenos psicanalíticos que permitiram a discussão da Psicanálise e o prognóstico, Freud mostrou que a cura através da análise não é possível, pois os fatores que abrangem o psiquismo não conseguiriam manter com

regularidade os mecanismos de defesa, recalque e força pulsional em sua plenitude. Freud (1937) ainda salienta que o objetivo da análise não está em curar o paciente do seu sintoma, mas sim fazê-lo fortalecer o seu Eu.

As discussões acerca do diagnóstico e prognóstico psiquiátrico estenderam-se para uma crítica que Freud (1937) faz sobre a importância dos sintomas, e, o quanto o modelo médico trata-os de maneira ineficiente. A teoria freudiana compreendeu a formação dos sintomas e como estes geram um adoecimento manifesto na vida do indivíduo, entretanto, pouco se tem a respeito do adoecimento manifesto na fase da infância, tornando difícil o acesso e compreensão da sintomatologia psicopática nessa idade.

Há o que se discutir quanto os problemas da criança que ainda são vistos como uma extensão dos transtornos psiquiátricos do adulto. Identifica-se também que, ao decorrer do desenvolvimento da criança e do adolescente, há uma colocação e insistência pelos manuais de classificação em antecipar os problemas dos indivíduos adultos, com isso invisibilizando-os novamente.

Estes apontamentos implicam importantes consequências para a clínica com crianças, onde mesmo na presença de um conjunto de sintomas, não indica um diagnóstico preciso, assim como a ausência destes não exclui a indicação para uma abordagem precoce ou mesmo preventiva de tratamento. Winnicott (1987) propõe o valor destes sintomas e que este seja o indicador para uma avaliação na história do desenvolvimento emocional da criança em relação ao seu ambiente e à cultura. Winnicott (1987) também define como normalidade a presença de conflitos inconscientes e de sintomas, de acordo com a fase de desenvolvimento da criança e do adolescente, pois a saúde mental está ligada à maturidade e uma criança pode apresentar qualquer sintomatologia a julgar por determinadas circunstâncias, devendo intervir quando forem reconhecidas alterações qualitativas do funcionamento mental no sujeito.

Para uma melhor crítica aos manuais de classificação, o DSM-V (2013) inicialmente aponta que caracterizar crianças com transtorno de personalidade antissocial é impreciso, pois sua personalidade não está desenvolvida. O que vai de encontro com a teoria winnicottiana de desenvolvimento emocional primitivo, onde Winnicott (1945) tratará da necessidade de um Eu amadurecido para proteger-se e sentir-se seguro, a fim de não adoecer. Em seguida, órgão como UNICEF apontaram a grande exposição à violência que as crianças e adolescentes sofre, o que parte do pressuposto de Winnicott (1939;1945;1964) da necessidade do ambiente permissivo, que facilita o desenvolvimento saudável da criança, fazendo-a estabelecer mecanismos de segurança e compreensão do seu sofrimento.

A julgar pela problematização do sistema legislativo e a empregabilidade de intervenções e reabilitações, Winnicott (1946;1956) vai mostrar que a criança uma vez atribuída como delinquente e encaminhada a reformatórios, é rotulada previamente como psicopata, pois o sistema ao vê-la fracassar, constata que não há maneira de ajustá-la à sociedade. Mais uma vez, nenhuma dessas maneiras compele ao diagnóstico inicial ou o prognóstico desta criança e adolescente. O desafio está em não rotular a criança e o adolescente como sendo um portador de um distúrbio antissocial, com isso não estabelecendo um crime a um ser em desenvolvimento. Winnicott (1987) trata deste assunto, pois é importante que tanto o penal, quando o terapeuta e o psiquiatra não rotulem antecipadamente a criança, pois esta, ao ser levada à julgamento, acaba por ser definida como um sujeito incontrolável e o sistema não consegue “ajustá-la”.

O diagnóstico na psicanálise se realiza inversamente ao diagnóstico na psiquiatria. A Psicanálise não visa à rotulação do adoecimento, apontando um modelo terapêutico juntamente com medicalização para tratamento, mas sim um questionamento sobre a raiz desse adoecimento e ferramentas para fortalecer o indivíduo e suas capacidades. Assim como compreender o ambiente que esta criança se desenvolveu e como acometeu seu sofrimento psíquico.

Compreender se os fenômenos psicanalíticos encontrados poderiam prognosticar um transtorno em fase adulta, mostrou que não há efetividade e que o processo de diagnóstico precisa ser detalhado e abrangente, o foco está no funcionamento psíquico da criança, de seus problemas, dos eventos vivenciados e do ambiente que está inserida. Por fim, é importante que, através da semiologia clínica, envolvam-se psiquiatras, judiciais, psicólogos, psicanalistas, na investigação do problema da criança e do adolescente.

Foi possível identificar, através dos dados coletados, que, sob a ótica psicanalítica, o diagnóstico clínico é uma antítese do diagnóstico psiquiátrico e que não se promove a estigmatização de distúrbios e problemas comportamentais na infância. Todavia, é importante a compreensão destes fenômenos e a visão global dos problemas psicológicos que possam se manifestar através do adoecimento psíquico, como elucidado anteriormente. Os fatores que corroboram um adoecimento prolongado levam em conta a problemática do Eu imaturo que não se fortalece, sendo assim, recorrendo aos seus conteúdos infantis, ou seja, não há como prever em si se a sintomatologia vai existir em um futuro, mas há de se fortalecer o Eu para que este ressignifique seus recalques e resistências. Quanto ao desenvolvimento na infância, a colaboração está em um ambiente permissível ao bebê, que poderá crescer saudável e

estruturado psicologicamente e cognitivamente. Assim, contribuindo para uma vida onde este indivíduo terá uma maior compreensão de si e de seu sofrimento.

É válido ressaltar que, mesmo não havendo um prognóstico ou cura para os transtornos ou os sintomas num geral, a problemática psicopatológica existe, e a psicopatologia deve ser focada em um construto dimensional, não apenas supondo ou pressupondo uma avaliação na ausência ou presença de sintomas.

A intervenção é necessária, mas partir para um fechamento de diagnóstico pode ser um risco para a criança ou adolescente, até mesmo dispensável a depender de casos. Quando identificados tais riscos no desenvolvimento e, se estas condições gerarem sofrimento psíquico e social é possível então estabelecer caminhos para tratamento, sem que estes estereotipem o sujeito, não tomando-o como um diagnóstico apenas, mas as suas possibilidades.

Em suma, cabem algumas medidas propostas com o intuito de evitar atribuições aos diagnósticos futuros. A cautela em oferecer diagnósticos psicopatológicos em crianças e adolescentes é de extrema importância, pois quando manejada adequadamente, geram maiores oportunidades de beneficiá-los com intervenções terapêuticas e ações preventivas. É preciso que haja um investimento maior nessas crianças e adolescentes, pois estas estão sujeitas a um sistema que as invisibiliza e as coloca como seres incontroláveis, sendo expostas à exclusão social, violência extrema, situações de risco de vida que perpetuarão ao longo de suas vidas, caso não haja um olhar cuidadoso e preocupação com seu futuro.

RERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais**, 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

CLECKLEY, H.M. (1941;1976). **The Mask of Sanity**. 5 th ed. Disponível em: <www.cassiopaea.org/cass/sanity_1.PdF>. Acessado em 08 de junho de 2020.

CRUZEIRO, A., L., S., et al. Prevalência e fatores associados ao transtorno da conduta entre adolescentes: um estudo de base populacional. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000900007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 de junho de 2020.

CORDEIRO, A., M., et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.** Rio de Janeiro, v. 34, n.6, p.428-431, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 de junho de 2020.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais** – 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAVOGLIO, T., R., et al . Personalidade e psicopatia: implicações diagnósticas na infância e adolescência. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 17, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2012000300014&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 de junho de 2020.

D'ABREU, Lylla Cysne Frota. O desafio do diagnóstico psiquiátrico na criança. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo , v. 5, n. 1, 2012 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822012000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 08 de junho de 2020.

FREUD, S. (1912). Sobre tipos neuróticos do adoecimento. In: **Neurose, Psicose e Perversão**. Trad. Maria Rita Salzano Moraes. ed.1. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FREUD, S. (1937). Análise finita e infinita. In: **Fundamentos da Clínica Psicanalítica**. Trad. Claudia Dornbusch. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. Editora Atlas: São Paulo, 2008.

HARE, R., D. **Sem Consciência: O mundo perturbador dos psicopatas que vivem entre nós (E-book)**. Artmed, 2013.

JUNG, C. G. (1971) Tipos psicológicos. In: **Obras Completas de C.G. JUNG**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARCH, W. (1954). **Menina Má**. Trad. Simone Campos. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (1993). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: **Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Trad. Dorgival Caetano; Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, M., J., M. Sob o véu da psicopatia: contribuições psicanalíticas; **Responsabilidades: revista interdisciplinar do Programa de Atenção Integral ao Paciente Judiciário** – Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, v. 3, 2003.

SCHECHTER, H. **Serial Killers: Anatomia do Mal**. trad. Lucas Magdiel; Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2013.

UNICEF. Situação mundial da infância - 2019. Brasília (DF): **Escritório da Representação do UNICEF no Brasil**; 2019.

WINNICOTT, D. W. (1939). Agressão e suas raízes. In: D. Winnicott (1987), **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. (1945). Desenvolvimento Emocional Primitivo. In: D. Winnicott, **Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas**, Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. (1946). Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In: D. Winnicott (1987), **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. (1956). A tendência antissocial. In: D. Winnicott (1987), **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. (1963). O desenvolvimento da capacidade de envolvimento. In: D. Winnicott (1987), **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. (1964). Raízes da agressão. In: D. Winnicott (1987), **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. (1987). Introdução à Winnicott. In D. Winnicott (1987), **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes.

SEXUALIDADE E AUTOESTIMA FEMININA

Dara Alexia De Felipe Braga

Adriana Leonidas de Oliveira

INTRODUÇÃO

A autoestima influencia na percepção do próprio corpo e na sexualidade do indivíduo, podendo ocasionar sofrimento para este quando negativa e poderá gerar falta de confiança para o ato sexual.

Para Toro *et al.* (2008), a autoestima é um sentimento de aceitação e apreciação de si mesmo que se une ao sentimento de competência e valor pessoal. O conceito que se tem de si mesmo não é herdado, e sim aprendido, mediante a valorização que o ser humano tem de seu próprio comportamento e da assimilação e interiorização da opinião dos demais. Ainda de acordo com os autores, a importância da autoestima é de que ela impulsiona a pessoa a agir, a buscar seus objetivos, e influi em muitos aspectos da socialização.

A sexualidade é um fenômeno complexo constituída por múltiplos aspectos, que variam de acordo com o contexto social, cultural e religioso, alterando a concepção e aceitação da sexualidade das mulheres ao longo da história (VIEIRA *et al.*, 2016).

Em relação aos benefícios da relação sexual, Blanco *et al.* (2017) dizem que a satisfação sexual é essencial para o bem-estar, sendo que uma vida sexual satisfatória traz maior capacidade de amor, satisfação e ajuste em relacionamentos íntimos, além de aumentar a autoestima, melhorar a saúde física e mental, a qualidade de vida, e trazer mais felicidade.

O objetivo do presente capítulo é apresentar o relato de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender e analisar a percepção da mulher sobre a relação entre a autoestima e sexualidade.

Nas próximas seções será apresentada uma breve contextualização teórica sobre os temas Autoestima, Sexualidade, Sexualidade da Mulher e Autoestima e Sexualidade, para posteriormente ser explicado o método da pesquisa de campo e os resultados alcançados e discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DE LITERATURA

Autoestima

A autoestima é a forma como a pessoa se sente consigo mesma que irá afetar aspectos da experiência pessoal, desde a maneira como se age no trabalho até as relações pessoais (BRANDEN, 1992). Essa autoestima possui dois componentes: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal sendo, então, uma espécie de soma de autoconfiança com auto respeito. Assim, de acordo com o autor, quando a autoestima é elevada, a pessoa se sente confiante, competente e merecedor. Autoestima é, então, o que a pessoa pensa e sente sobre si mesma, não o que os outros pensam sobre ela.

Para Coopersmith (1967), a autoestima seria o julgamento que o indivíduo faz e alimenta em relação a si mesmo, significando uma atitude de aceitação ou não aceitação que indicará o grau que o indivíduo se crê capaz, importante e fundamental para si e para os outros.

Para Rosenberg (1965), a autoestima é definida como uma experiência subjetiva que expressa o sentimento ou uma atitude de aprovação ou negação de si mesmo, indicando o ponto em que a pessoa se considera capaz, valiosa e significativa. Seguindo o mesmo pensamento, Sullivan (1973) diz que o aumento da autoestima é capaz de diminuir a vergonha e a angústia do indivíduo, dando a ele uma maior sensação de importância, maior autoconfiança e um bom humor. Por outro lado, segundo o autor, indivíduos com sentimentos negativos sobre seu corpo e peso acabam por exibir emoções e atitudes negativas em relação a si mesmas, o que seria a baixa autoestima.

Sendo a autoestima uma forma como a pessoa se sente consigo mesma, segundo Branden (1992), e que irá afetar aspectos da experiência pessoal, pode-se seguir para a compreensão da sexualidade, podendo assim entender a importância desta e a sua relação com a autoestima.

Sexualidade

Para a Organização Mundial de Saúde (2006), a sexualidade é expressa e experimentada por pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas e relacionamentos, mesmo que nem todos esses fatores sejam experimentados. A sexualidade é influenciada pela interação do biológico com fatores psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais. A saúde sexual é, então, um estado físico, emocional, mental e social de uma boa relação com a sexualidade, requerendo uma

positiva e respeitosa abordagem da sexualidade com os relacionamentos sexuais, possibilitando uma experiência de sexo seguro, livre de coações, discriminações e violência (OMS, 2006).

De acordo com Araújo et al. (2013), a sexualidade está presente em todas as etapas do ciclo vital humano, sendo reconstituído durante a vida através das influências de um determinado contexto social, cultural, econômico, religioso, educacional e psicológico de cada indivíduo. Já para Barreto e Heloani (2011), a sexualidade não se limita apenas às relações sexuais que envolvem o coito, mas também envolve gestos, atitudes, comportamentos e interações. Para os autores, há uma participação significativa da cultura em relação a sexualidade, já que esta envolve papéis sociais e é permeada por crenças, mitos, valores e atitudes. Sendo assim, a sexualidade se torna uma experiência individual que é inserida em contextos sociais específicos (ARAÚJO et al., 2013).

Para Freud (1969), a sexualidade ocorre nos indivíduos desde seu nascimento, e a prática sexual entre adultos é bem mais livre do que o proposto por teóricos moralistas do século passado. A sexualidade passa por um período longo e complexo de desenvolvimento até chegar a chamada sexualidade adulta, em que as funções de reprodução e obtenção de prazer se encontram em associação, tanto para o homem quanto para a mulher. O prazer, para o autor, é um objetivo da sexualidade humana, o que irá separar a sexualidade do significado exclusivo de reprodução.

A relação sexual representa um ato em que se obtém prazer, sendo este um fator importante e que deve estar presente nas práticas sexuais. A afetividade também é um fator importante para as atividades sexuais, em que a sexualidade vai muito além do ato sexual em si, tendo um papel essencial na relação, pois é a afetividade que completa a relação sexual. Ainda, a relação sexual é uma ação relacionada com a cumplicidade, o carinho e o sentimento. (VIEIRA et al., 2016, p. 8).

Sexualidade da Mulher

Segundo Basson et al. (2004), melhor foram sendo identificadas as diferenças entre as características femininas e masculinas aos estímulos sexuais à medida que o conhecimento sobre a sexualidade humana avançou. Tais diferenças são atribuídas aos fatores de ordem biopsicossocial, em especial os hormônios sexuais, a educação sexual e o ambiente. Assim como a diferença entre o Complexo de Édipo feminino e masculino, descrito por Freud (1976), os fatores e diferenças biopsicossociais descritos por Basson et al. (2004) entre o menino e a menina auxiliarão na formação da sexualidade feminina.

De acordo com Basson et al. (2004), a mulher tende à sensualidade e à sedução, já o homem costuma buscar a conquista e a posse no exercício da sexualidade. Assim, o

engajamento da mulher na relação sexual caminha desde a motivação pessoal baseada no desejo espontâneo até o estímulo que foi recebido pelo seu parceiro, ou até mesmo um estado de neutralidade sexual (BASSON et al., 2004).

A mulher, no estado de neutralidade sexual, segundo Basson et al. (2004), pode ter motivações não sexuais para iniciar uma relação sexual, podendo ter relações sexuais para obter recompensas ou ganhos que não sejam de ordem sexual, aumentando a intimidade emocional e a sensação de bem-estar. Dessa forma, a mulher sente-se amada, querida e acolhida.

Para a autora, a mulher pode atingir um estado de satisfação sexual sem que haja um orgasmo, a partir do momento que o seu objetivo na relação sexual é o aumento da intimidade emocional com o seu parceiro (BASSON et al., 2004).

Autoestima e Sexualidade

A relação sexual, de acordo com Rausch, Dekker e Rettenberger (2017), tem efeitos positivos na saúde mental, na auto aceitação, qualidade de relacionamento e imagem corporal. Similarmente, de acordo com os autores, a disfunção sexual é associada a uma redução da qualidade de vida, impactando em depressão, ansiedade e sentimentos estressores. A sexualidade está ligada à autoestima e, quando não considerada sua importância, possui efeitos negativos sobre a autoimagem, relações sociais e saúde mental (VIEIRA; COUTINHO; SARAIVA, 2016).

Pode-se notar a influência da autoestima sobre a sexualidade do indivíduo, a partir do momento em que a autoestima, segundo Coopersmith (1967), é o julgamento que este faz sobre si mesmo, indicando o grau em que se crê e sente capaz para determinados comportamentos, tendo influência também de uma de suas fontes: a comparação social (MICHENER; DELAMATER; MYERS, 2005). Ao se comparar com outras pessoas em seu meio social, ou até mesmo com famosos, a pessoa não se sente capaz por um desconforto com algo em seu corpo, que vê ser diferente daquela pessoa com quem se compara, diminuindo a sua confiança para o ato sexual.

A falta de uma sexualidade saudável também pode afetar o indivíduo, que irá diminuir a sua qualidade de vida, acabando por gerar depressão e ansiedade, segundo Rausch, Dekker e Rettenberger (2017), impactando de forma negativa a autoestima. O impacto é negativo, pois diminui a confiança da pessoa em si mesmo, que acaba não crendo em sua capacidade para se relacionar sexualmente, colocando em si a culpa do fracasso ou da relação não saudável, e acabará por evitar relações futuras.

Há uma influência da autoestima sobre o ato sexual, em que com autoestima elevada a pessoa se sente confiante com seu corpo e mente para o ato, enquanto que quando a autoestima está baixa, essa confiança é inexistente, acabando por gerar comparações com outras pessoas e desconforto em relação às próprias características (COOPERSMITH, 1967). Uma sexualidade saudável, segundo Rausch, Dekker e Rettenberger (2017), causa efeitos positivos na saúde mental, afetando diretamente na confiança que a pessoa sente com seu próprio corpo e melhorando a forma como ela se percebe. Na falta dessa sexualidade saudável, a qualidade de vida do indivíduo diminui, abaixando a sua autoconfiança, gerando comparações com outras pessoas e afetando diretamente a sua autoestima.

Portanto, é possível perceber a relação entre autoestima e sexualidade, a partir do momento em que a autoestima elevada aumenta a confiança do indivíduo e o faz se sentir mais confortável para a prática do ato sexual, enquanto que com uma sexualidade saudável, o indivíduo se sente bem consigo mesmo.

MÉTODO

Este artigo foi baseado em uma pesquisa quantitativa, exploratória e de levantamento. Essa pesquisa foi executada por meio de um questionário online utilizando a plataforma de formulários do *GoogleDocs*, em que alcançou mulheres de diversas cidades e estados do Brasil.

A amostra alcançada foi de 120 mulheres acima de 18 anos que já tenham tido relações sexuais, sendo divididas em grupos por faixa etária: (a) 60 mulheres jovens adultas que, segundo Papalia (2006), segue dos 26 20 anos aos 40 anos; e (b) 60 mulheres adultas maduras, faixa etária que segue dos 40 anos aos 65 anos.

Nesta pesquisa foi utilizado um questionário com 21 questões que abordaram aspectos Sociodemográficos, Autoestima, Sexualidade e a relação entre Autoestima e Sexualidade.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovada. O link do questionário online foi divulgado através de e-mail e Redes Sociais da internet.

Antes de responderem o questionário, as participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi apresentado *online* no momento da participação.

Para as perguntas fechadas do questionário, foi feito um tratamento estatístico utilizando o programa Excel do Microsoft Office com produção de gráficos e tabelas. Para as questões abertas, foi realizada uma categorização das respostas recebidas e realizada a confecção de tabelas para mostrar os resultados.

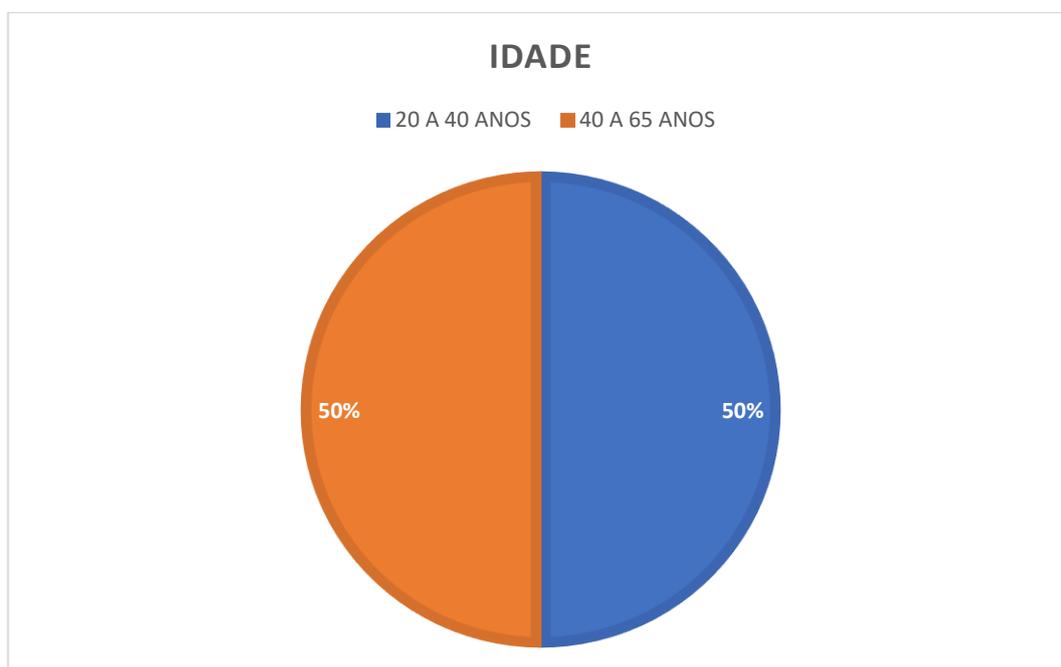
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo faremos a apresentação dos resultados obtidos junto a uma amostra total de 120 participantes, sendo 60 mulheres com idades entre 20 e 40 anos e 60 mulheres com idades entre 40 e 65 anos. Os resultados serão apresentados em quatro partes: (a) exposição da caracterização da amostra; (b) exposição dos resultados referentes às questões sobre autoestima; (c) exposição dos resultados referentes às questões sobre sexualidade; e (d) exposição dos resultados referentes às questões sobre a relação entre autoestima e sexualidade.

Caracterização da amostra

Quando divididas pela idade, o total encontrado nas respostas foi de 60 mulheres com idades entre 20 a 40 anos, que chamaremos de Adultas Jovens, e 60 mulheres com idades entre 40 e 65 anos, que chamaremos de Adultas Maduras, totalizando 120 participantes, como visto na Figura 1.

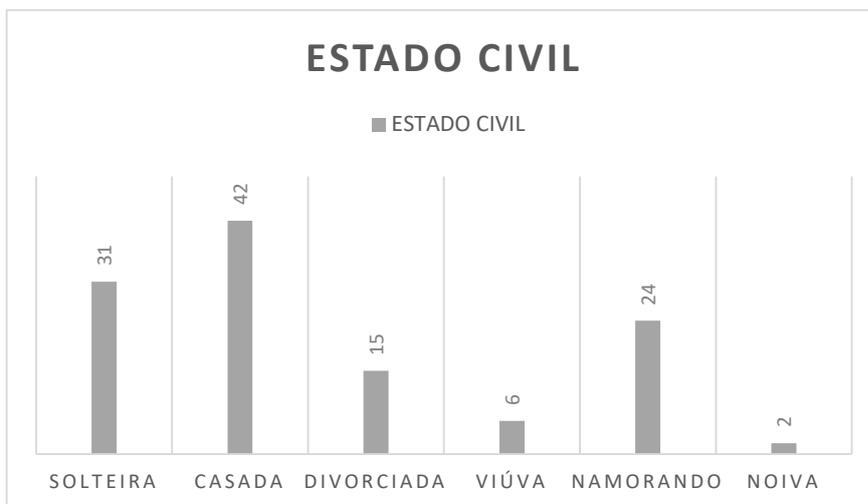
Figura 1 - Idade da amostra.



Fonte: Respostas do questionário online “Autoestima e Sexualidade da Mulher”.

Em relação ao Estado Civil, 35% das participantes são casadas, 25,8% são solteiras, 20% possuem namorado(a), 12,5% são divorciadas, 5% são viúvas e 1,7% são noivas. Através do estado civil das participantes, será considerado o número de 52 mulheres na classificação “sem parceiro(a) fixo(a)” e 68 mulheres na classificação “com parceiro(a) fixo(a)”.

Figura 2 - Estado Civil da amostra.

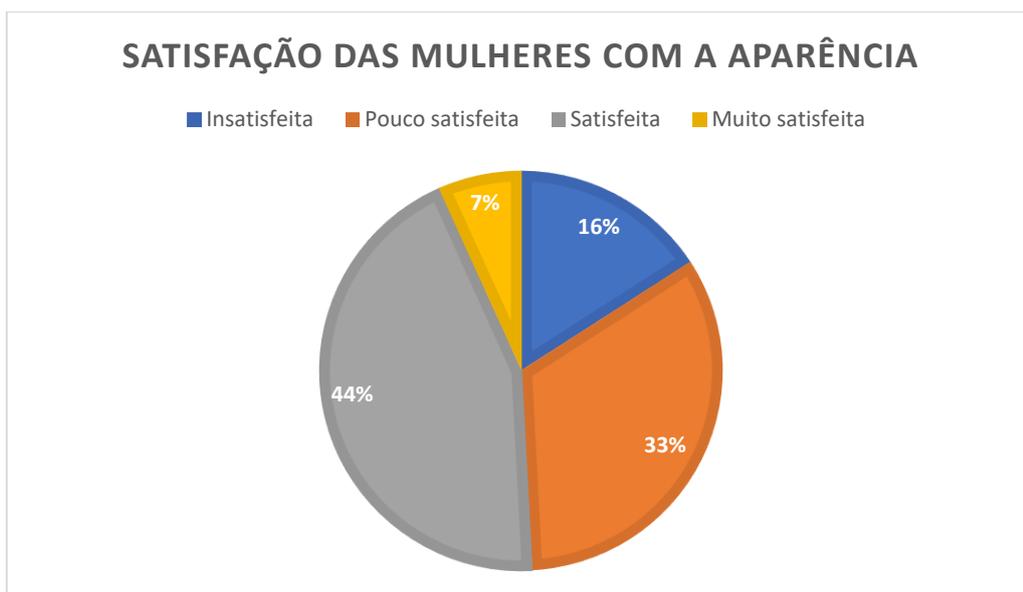


Fonte: Respostas do questionário online “Autoestima e Sexualidade da Mulher”.

Autoestima

No geral, cerca de 44,2% das mulheres apresentam satisfação com a própria aparência, e 6,7% apresentam muita satisfação com a aparência, o que indica uma boa autoestima para metade da população que participou da pesquisa. A porcentagem de 49,1% tende a não satisfação com a própria aparência, sendo 15,8% insatisfeitas e 33,3% pouco satisfeitas, como visto na Figura 3.

Figura 3 - Satisfação Geral com a Aparência



Fonte: questionário "Autoestima e Sexualidade da Mulher".

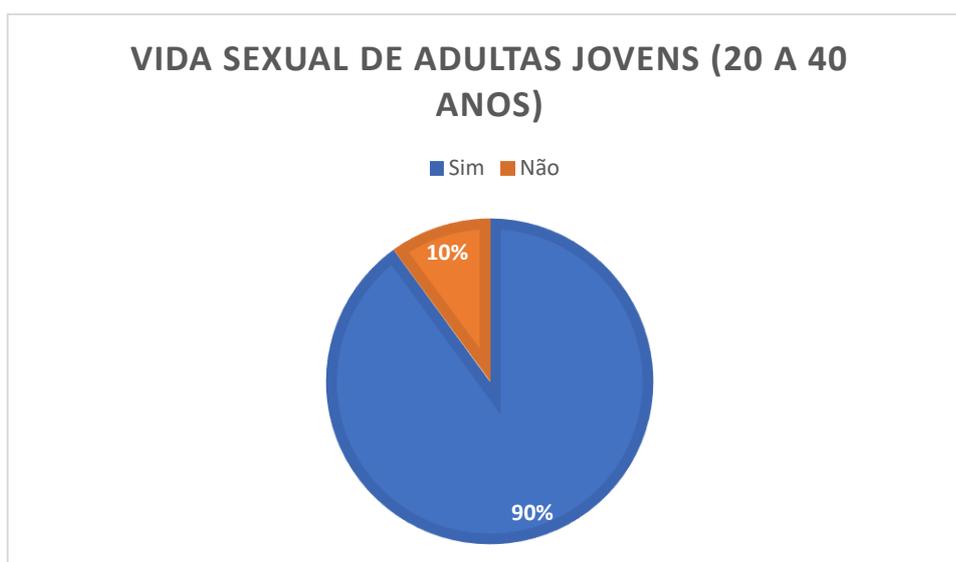
Mesmo que 50% das mulheres tenham demonstrado se sentirem satisfeitas com a própria aparência, um total de 80,8% das mulheres informou que há algo que lhes causa incômodo na aparência. Sendo assim, mesmo estando satisfeitas com a própria aparência, sempre há alguma coisa que irá causar algum incômodo no indivíduo, o que, muitas vezes, pode ser o motivo da insatisfação de muitas das participantes. Quando questionadas se caso pudessem mudar o que lhes causa incômodo, seriam mais felizes, 50,8% das mulheres responderam que sim, enquanto 44,9% responderam que talvez pudessem ser mais felizes caso houvesse essa modificação.

Assim como dito por Branden (1992), a autoestima, quanto elevada, traz maior sentimento de confiança no indivíduo para realizar novas atividades ou as atividades de rotina. Quando questionadas quanto ao nível de confiança quando se sentiam bem consigo mesmas, 97,5% das participantes afirmaram se sentirem mais confiantes quando se sentem bem com sua própria aparência, demonstrando como a auto aceitação é importante para que a mulher se sinta confiante e segura.

Sexualidade

90% das mulheres adultas jovens, com idades entre 20 e 40 anos, que participaram da pesquisa informaram possuir vida sexual ativa, enquanto 10% informou não possui uma vida sexual ativa, como pode ser visto na Figura 4.

Figura 4 - Vida Sexual de Adultas Jovens.

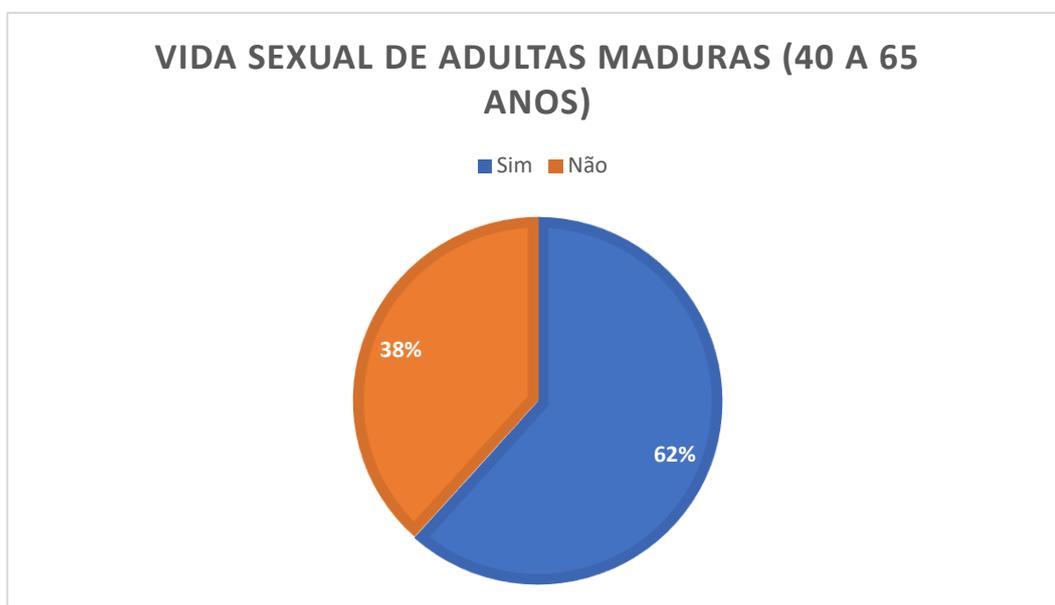


Fonte: Respostas do questionário online "Autoestima e Sexualidade da Mulher".

Quanto às mulheres maduras, com idades entre 40 e 65 anos, o número de participantes com a vida sexual ativa é menor, sendo de 62% as participantes que possuem vida sexual ativa e 38% as participantes que não possuem vida sexual ativa, como é possível ver na Figura 4. Muitas das mulheres entrevistadas relataram não possuírem um parceiro (a) para a prática da atividade sexual, sendo mulheres já divorciadas ou viúvas.

De acordo com Ramos (2001), as mulheres mais velhas passam por um período em que os familiares e, em alguns casos, a sua religião impõem certos tabus sobre a sexualidade de mulheres mais velhas, acabando por fazer parecer que o sexo após determinada idade é errado, principalmente se não há um(a) parceiro(a) fixo(a).

Figura 5 - Vida Sexual de Adultas Maduras.



Fonte: Respostas do questionário online “Autoestima e Sexualidade da Mulher”.

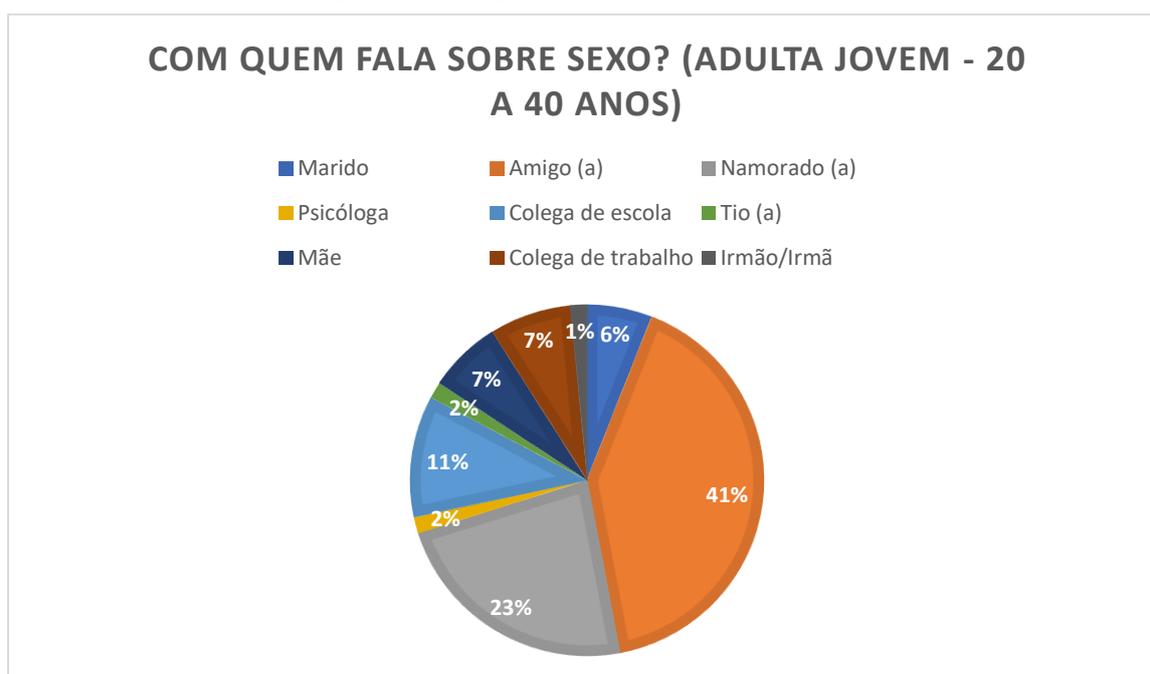
A diferença entre a vida sexual ativa de mulheres adultas jovens e adultas maduras que pode ser vista pela Tabela 1, será analisada com base no que nos afirmam Fleury e Abdo (2015 *apud* CREMA; TILIO, 2017). Os autores afirmam que há, com o passar dos anos, um comprometimento em relação à sexualidade da população feminina com idade mais avançada, que é resultado de uma diminuição no interesse sexual e na qualidade de vida sexual, que acarreta o abandono da sexualidade (FLEURY; ABDO, 2015 *apud* CREMA; TILIO, 2017).

Tabela 1 - Comparação de vida sexual ativa entre adultas jovens e adultas maduras.

	Adultas jovens	Adultas maduras
Ativa	90%	62%
Não ativa	10%	38%

Fonte: Respostas do questionário online "Autoestima e Sexualidade da Mulher".

Na Figura 6, podemos visualizar que 41% das respostas afirmam que as mulheres de idade jovem costumam conversar mais com seus amigos sobre sexo, tendo logo em seguida os seus respectivos namorados (23%), colegas de escola (11%), colegas de trabalho (7%) e suas mães (7%).

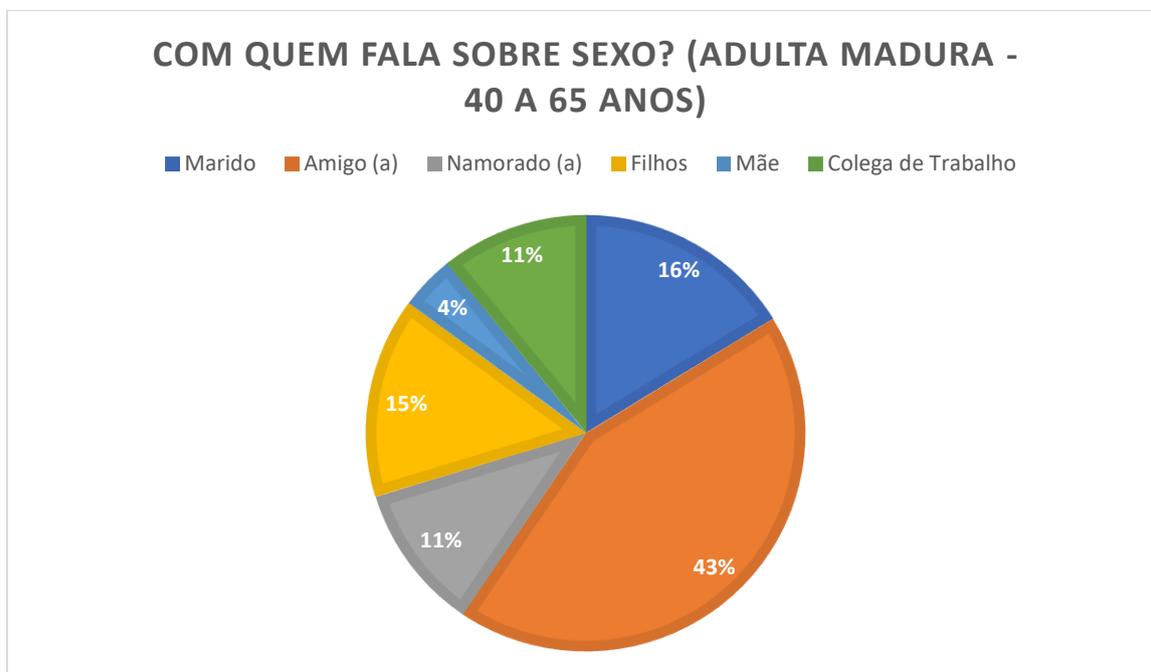
Figura 6 - Com quem a Adulta Jovem fala sobre sexo.

Fonte: Respostas do questionário online "Autoestima e Sexualidade da Mulher".

Na Figura 7 podemos visualizar que 43% das respostas afirmam que as mulheres em idade adulta madura costumam conversar com seus amigos sobre sexo, em seguida, firmam

falar sobre sexo com seus maridos (16%), com seus filhos (15%), seus namorados (11%) e os colegas de trabalho (11%).

Figura 71 - Com quem a Adulta Madura fala sobre sexo.



Fonte: Respostas do questionário online “Autoestima e Sexualidade da Mulher”.

Em comparação, as mulheres jovens tendem a conversar com muito mais pessoas em relação às mais adultas, em que se pode incluir psicólogos, colegas de escola, familiares, enquanto que as mulheres com idades entre 40 e 65 anos costumam manter o assunto somente entre os seus amigos, filhos e seus maridos/namorados. É possível refletir que mulheres mais novas possuem a sexualidade mais aberta por falarem mais sobre isso, enquanto mulheres mais velhas possuem a sexualidade mais reprimida pela sociedade, que julga como errado e pecaminoso falar sobre sexo (RAMOS, 2001).

Como dito por Oliveira (2014), o desenvolvimento humano é um processo de transformação na vida do indivíduo que se relaciona com fatores sociais, culturais, históricos e biológicos. Sendo assim, a história de desenvolvimento cultural e social dos indivíduos participantes da pesquisa pode ter culminado numa maior ou menor facilidade em falar sobre o assunto sexo para com outras pessoas. Podemos observar que muitas pessoas falam mais com seus namorados, maridos e familiares sobre o assunto, o que pode ser justificado pela sua história social vivida em seu ambiente familiar, visto que a forma como as pessoas agem dentro do núcleo familiar afetará o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, razões culturais – tais

como uma cultura mais reprimida em relação ao assunto – podem ter influenciado esses indivíduos, que possuem vergonha e acrescentam tabus sobre o assunto.

Quanto ao desempenho sexual, a idade apresenta uma diferença na satisfação das mulheres, sendo que as mulheres adultas maduras se encontram mais satisfeitas com seu desempenho sexual do que as mulheres adultas jovens. Tal diferença pode ser relacionada à situação histórico-cultural da pessoa, a partir do momento que esta é que fornecerá os modos de agir, pensar e sentir do indivíduo (OLIVEIRA, 2014, p. 214), trazendo para as mulheres maduras um maior conforto em relação a si, seu corpo e um maior conhecimento de si, seu corpo e o que lhe dá prazer, o que pode ser motivo para a sua maior satisfação com seu desempenho sexual.

Tabela 2 - Comparação da satisfação sexual entre mulheres adultas jovens e adultas maduras.

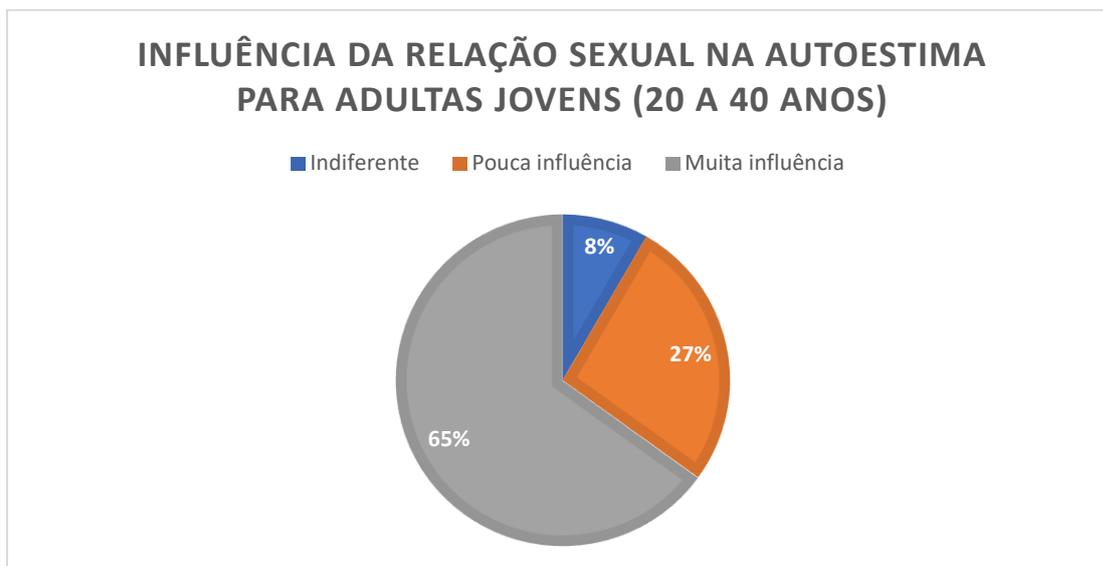
	Adultas jovens	Adultas maduras
Satisfatório	60%	78%
Nem satisfatório nem insatisfatório	37%	15%
Insatisfatório	3%	7%

Fonte: Respostas do questionário online "Autoestima e Sexualidade da Mulher".

Autoestima e Sexualidade

Conforme observado na Figura 8, 65% das mulheres jovens acreditam que a relação sexual influencia a autoestima, e 27% acreditam que essa influência é pouca e 8% acreditam que é indiferente, ou seja, não há influência da sexualidade sobre a autoestima.

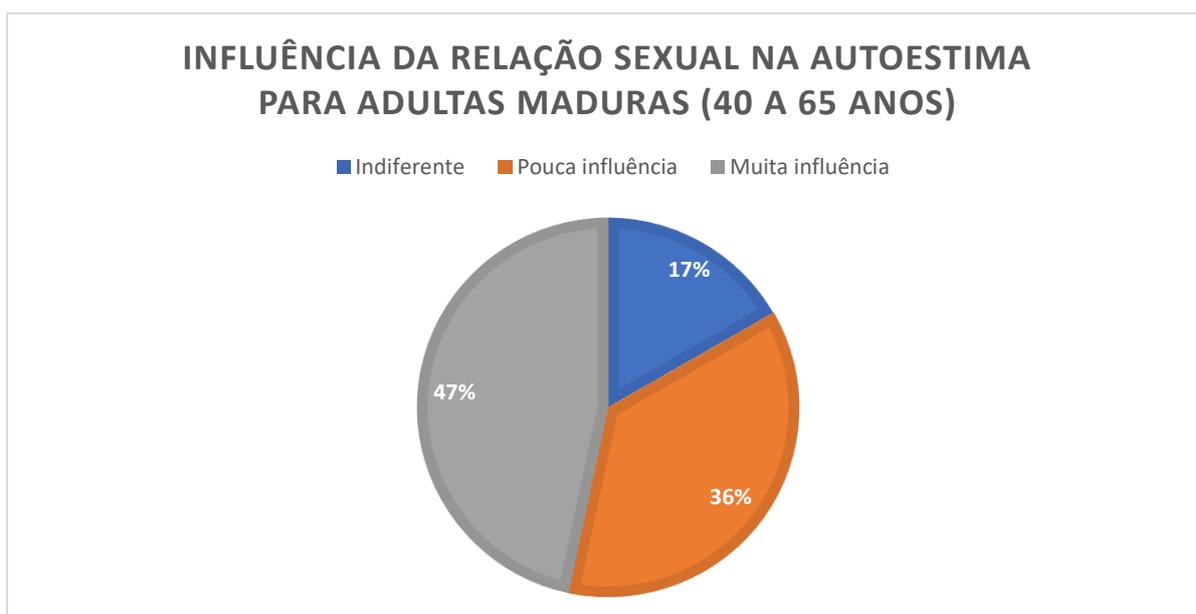
Figura 82 - Influência da relação sexual na autoestima para Adultas Jovens.



Fonte: Respostas do questionário online “Autoestima e Sexualidade da Mulher”.

Na Figura 9 observamos que 47% das mulheres mais velhas acreditam que a relação sexual influencia a autoestima, 36% acreditam que há pouca influência e 17% acreditam que é indiferente. É possível que a sexualidade possua influência sobre a autoestima, assim como dito por Rausch, Dekker e Rettenberger (2017), que afirmam que o ato sexual satisfatório aumenta a autoconfiança do indivíduo e, assim, a sua autoestima.

Figura 9 - Influência da relação sexual na autoestima para Adultas Maduras.



Fonte: Respostas do questionário online “Autoestima e Sexualidade da Mulher”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais se faz necessário o resgate do Objetivo Geral do trabalho, que era o de “Compreender e analisar a percepção da mulher sobre a relação entre a autoestima e sexualidade”. Acreditamos que foi possível, por meio do questionário *online* com 21 questões fechadas e duas abertas, respondido por uma amostra de 120 mulheres, alcançar o objetivo proposto.

Diante das respostas obtidas e a análise de resultados realizada, é possível observar que a satisfação com a aparência entre as mulheres adultas é dividida entre as participantes, sendo que metade está satisfeita com a aparência, e a outra metade tende a não satisfação. Essa satisfação com a aparência irá influenciar diretamente sobre a autoestima das mulheres que, no fim, acaba por trazer influência sobre as variadas experiências pessoais que a pessoa possui, ou seja, na forma como lida com seu social e consigo mesma. Como 50% das mulheres demonstraram a tendência a não estarem satisfeitas com a sua aparência, talvez possa ocasionar uma queda na autoconfiança para determinadas ações, em que a pessoa não se sente capaz de realizar uma atividade.

Como um total de 80,8% de participantes informaram que há algo que lhes causa incômodo na aparência, é possível observar que nem sempre se está completamente satisfeita, podendo haver algo que incomode e que faça, em alguns momentos, se sentir mal e mais insegura. A possibilidade de mudança do que lhes causa incômodo pode trazer felicidade, assim como pode manter o incômodo.

Em relação à percepção das mulheres sobre a relação com a atividade sexual, as mulheres adultas maduras mostraram que possuem a vida sexual menos ativa do que as adultas jovens, o que pode ser ocasionado devido aos inúmeros casos de divórcio nessa idade e até mesmo a morte do cônjuge, em que o indivíduo acaba por se voltar para a vida profissional ou para o cuidado com os filhos. Constatou-se na amostra não ter ocorrido a busca por um(a) novo(a) parceiro(a), não havendo atividade sexual com outras pessoas, o que talvez aumente a insegurança para se relacionar com novas pessoas. Essa diferença também se dá pois, com a idade mais avançada, as mulheres tendem a perder o interesse na atividade sexual por motivos fisiológicos ou psicológicos, acabando por abandonar a sua sexualidade.

Ainda, a sociedade pode vir a implicar fortemente sobre a sexualidade feminina, que impõe determinados padrões morais e transforma a sexualidade em um tabu, o que não permite que as mulheres, independentemente de sua idade, se relacionem com outras pessoas sem que haja um compromisso sério, acabando por reprimir seus desejos e não praticando o ato sexual.

Na percepção de sua sexualidade, foi analisado o quão satisfeitas as mulheres – jovens e maduras – estavam com o seu desempenho sexual. As mulheres mais velhas possuem maior satisfação, o que provavelmente se dá por conta de um maior conhecimento de si e do seu corpo, o que irá influenciar na atividade sexual. Porém, há uma pequena diferença, em que as mulheres que não possuem um(a) parceiro(a) fixo(a) e as mulheres que possuem um(a) parceiro(a) fixo(a) quanto à satisfação com seu desempenho sexual, sendo que o segundo grupo apresenta maior tendência à insatisfação. Isso pode ocorrer por conta de uma diminuição da atividade sexual dentro do relacionamento, devido problemas hormonais ocasionados com o passar da idade, um distanciamento do relacionamento ou outros aspectos influenciadores.

No que diz respeito à percepção das mulheres sobre a influência da autoestima na sua sexualidade, as mulheres entrevistadas apresentaram uma opinião em que acreditam que a sexualidade possui sim influência sobre a sua autoestima, a relação sexual satisfatória influencia positivamente a saúde mental, melhorando a auto aceitação do indivíduo e sua visão de imagem corporal. Já uma relação não satisfatória pode ocasionar problemas psicológicos, tais como depressão, ansiedade e sentimentos estressores que não permitem ter uma boa visão e aceitação de seu corpo e imagem.

Sendo assim, a percepção das mulheres sobre sua autoestima demonstra ser positiva, mesmo que apresentem algo que lhes causa incômodo sobre a sua aparência. Além disso, as mulheres hoje lidam melhor com sua sexualidade, podendo falar mais sobre o assunto com outras pessoas e em diversos contextos, o que as permite se conhecerem melhor e terem uma melhor relação com seu corpo e sua sexualidade. Para muitas delas, a autoestima possui sim influência sobre a sua sexualidade, o que traz maior confiança para a prática da relação sexual sem que haja um desconforto com algum aspecto de seu corpo, sentindo-se mais sensual para o(a) parceiro(a).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. A.; QUEIROZ, A. B. A.; MOURA, M. A. V.; PENNA, L. H. G. Representações sociais da vida sexual de mulheres no climatério atendidas em serviços públicos de saúde. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 22, n.1, p. 114-122. 2013.
- BASSON, R. et al. - Summary of the recommendations on women's sexual dysfunctions. In: Lue, T.F. et al. (eds.) *Sexual medicine – Sexual Dysfunctions in Men and Women*. Paris: **Health Publications**, 2004, pp. 975-985.

BARRETO, M.; HELOANI, R. Sexualidade e envelhecimento. In: TRENCH, B.; ROSA, T. E. C(Orgs.). **Nós e o outro: envelhecimento, reflexões, práticas e pesquisa** Instituto de Saúde: São Paulo. 2011.

BLANCO, A. I. O.; IZQUIERDO, D. G.; PÉREZ, L. V.; GODOY, J. F. Sexual satisfaction among young women: the frequency of sexual activities as a mediator. **Anales de Psicología**, v. 33, n. 3, p.732-742, Murcia, out. 2017.

BRANDEN, N. **Autoestima**: como aprender a gostar de si mesmo. 4 ed. Saraiva: São Paulo, 1992.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem**. Freeman , 1, 1967.

CREMA, I. L.; TILIO, R.; CAMPOS, M. T. A. Repercussões da Menopausa para a Sexualidade de Idosas: **Revisão Integrativa da Literatura. Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 753-769, set., 2017.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria sexual (1905). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Imago: Rio de Janeiro, 1969.

FREUD, S. Sobre as teorias sexuais das crianças (1908). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, ago., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em: 15 de fevereiro de 2019.

RAMOS, R. B. A. **O desejo não tem idade**: a sexualidade da mulher idosa. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Mestrado em Psicologia Clínica - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

RAUSCH, D.; DEKKER, ARNE; RETTENBERGER, M. The construct of sexual openness for females in steady intimate relationships. **PLOS ONE**, vol. 12, n. 6, 2017. Disponível em: < <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172274> >. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

ROSENBERG, M. **Society and the Adolescent self-image**. Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 326 p, 1965.

TORO, D. C.; RESTREPO, S. A., PORTILLA, N. D.; RAMIREZ, H. D. Autoestima y sexualidad en adolescentes: validación de una escala. **Investigaciones Andina**, v. 10, n. 16, Pereira: abril de 2008. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-81462008000100005&script=sci_abstract&tlng=es >. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

VIEIRA, K. F. L.; COUTINHO, M. P. L.; SARAIVA, E. R. A. A Sexualidade Na Velhice: Representações Sociais De Idosos Freqüentadores de Um Grupo de Convivência. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 196-209, Mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000100196&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

VIEIRA, K. F. L.; ARRUDA, M. V. S.; NÓBREGA, R. P. M.; VEIGA, P. M. M. Representação Social das Relações Sexuais: um estado transgeracional entre mulheres. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 329-340. abr 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n2/1982-3703-pcp-36-2-0329.pdf>>. Acessado em: 10 de janeiro de 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexual Health**. 2006. Disponível em: <www.who.int/topics/sexual_health/en>. Acessado em: 03 de janeiro de 2018.

**PARTE II - PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA
CONTEMPORANEIDADE**

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA: PRINCIPAIS DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Andreza Maria Neves Manfredini

Fernanda de Melo Ferreira

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde - OMS (2019), calcula que o TEA (Transtorno do Espectro Autista) afeta uma em cada 160 crianças no mundo e estima que existam 70 milhões de pessoas com TEA no mundo. Já no Brasil a estimativa é de que 2 milhões de pessoas possuam algum grau do transtorno. Com níveis de comprometimento classificados em graus leve, moderado ou severo, a síndrome pode atingir uma a cada 50 crianças, sendo sua prevalência maior em meninos, na proporção de 3 homens para 1 mulher.

Segundo Fombonne (2009 apud Freitas 2017), a prevalência do TEA é de 20 a 50 crianças afetadas a cada 10.000, sendo o terceiro lugar na lista dos transtornos do desenvolvimento. Conforme Karalunas et al (2014 apud Freitas 2017), estudos apontam um aumento da incidência do TEA nos últimos 20 anos, o que tem sido possível a partir do aperfeiçoamento dos procedimentos de diagnóstico, permitindo inclusive a identificação precoce, por volta dos 18 meses de idade.

Com o crescente número de alunos de inclusão com o diagnóstico de TEA e suas especificidades que dificultam o aprendizado escolar regular, levou-se a realizar esta pesquisa que, surgiu com a necessidade de evidenciar as dificuldades que ocorrem, visto que a criança incluída desde a educação infantil vai ter mais condições de seguir na escola e manter sua trajetória.

O objetivo desta pesquisa foi verificar e identificar as dificuldades e estratégias de enfrentamentos encontradas na inclusão escolar no ensino infantil de crianças com TEA a partir das bases de dados Scielo, Lilacs, PEPSIC, Bireme e Periódicos CAPES.

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). O que garantiu para pessoas portadoras de deficiências vagas em escolas públicas e particulares do país, bem como o direito de ser inserida em salas de aula tanto convencionais quanto especiais (constituídas somente de alunos com

deficiência) no intuito de integração deste aluno não só no ambiente escolar, mas também na sociedade.

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta na revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural, e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

A visão tradicional, em que o foco de atenção no ensino de crianças com deficiência está ancorado nas limitações, dificuldades e inadequações relativas às crianças, torna-se como barreiras para uma evolução dos processos de aprendizagem desses alunos. Desse modo, partimos para ter como foco o meio e as possibilidades garantidas para as crianças, uma vez que as adaptações curriculares são essenciais para que o ambiente escolar promova a participação desse alunado.

Nas próximas seções serão apresentadas uma breve contextualização teórica sobre os temas: TEA e Inclusão escolar do aluno com TEA, para posteriormente ser explicado o método da pesquisa e os resultados principais, discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DE LITERATURA

Entendimentos sobre o TEA

O TEA é um distúrbio neurológico caracterizado por comprometimento da comunicação social recíproca e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Os sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (APA, 2014).

Conforme APA (2014),

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não-verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deve causar prejuízo significativo. (p. 32)

Caminha et al. (2016) afirma que, a causa do TEA ainda não é conhecida. As teorias para explicar este enigma proliferam e vários fatores têm sido implicados na patogenia do transtorno, incluindo fatores genéticos, imunológicos e ambientais.

Não há um padrão de herança característico para o TEA, sugere-se que seja condicionado por um mecanismo multifatorial, no qual diferentes combinações de alterações genéticas associadas à presença de fatores ambientais predisponentes podem desencadear o aparecimento do distúrbio. As características do TEA podem ser encontradas em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social.

O TEA recebe o nome de espectro (spectrum), porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leves à mais grave.

APA (2014) apud Fiorini (2017, p. 17) define:

Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.

Segundo Walter (2001), indivíduos autistas apresentam comprometimento na interação social, que se manifesta pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais tais como o contato visual, a expressão facial, a disposição corporal e os gestos. Esse comprometimento na interação social manifesta-se ainda na incapacidade de desenvolver relacionamentos com seus pares e na sua falta de interesse, participação e reciprocidade social. Há comprometimento na comunicação, que se caracteriza pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da fala. Em pacientes que desenvolvem uma fala adequada, permanece uma inabilidade marcante autista de iniciar ou manter uma conversa. O indivíduo costuma repetir palavras ou frases (ecolalia), cometer erros de reversão pronominal (troca do “você” pelo “eu”) e usar as palavras de maneira própria (idiossincrática).

Walter (2001), cita que em relação às suas atividades e interesses, os autistas são resistentes às mudanças e costumam manter rotinas e rituais. É comum insistirem em determinados movimentos, como abanar as mãos e rodopiar. Frequentemente preocupam-se excessivamente com determinados assuntos, tais como horários de determinadas atividades ou compromissos. Apresentam também, ritmo imaturo da fala, com restrição na compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado; relacionamento anormal com os

objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriada aos adultos ou as crianças. Uso inadequado de objetos e brinquedos.

Conforme Vieira e Baldin (2017, p.4), o diagnóstico é clínico, realizado por meio da observação comportamental da criança, e entrevista com os pais. Muitas vezes é requerida a ajuda de outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos. O diagnóstico de TEA é dado por um neuropediatra ou um psiquiatra infantil após a avaliação de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, psicomotricista e outros que definem a necessidade da continuidade dos atendimentos para cada criança conforme sua necessidade, traçando objetivos de tratamento.

Segundo Brito e Carrara (2010) apud Nascimento e Cruz (2014, p.384), “estudos demonstraram que a intervenção adequada pode favorecer melhora no desenvolvimento da fala, linguagem e interação social, e diminuição de problemas de comportamento, ou seja, quanto mais precoce a intervenção, melhores podem ser os resultados obtidos.”

Conforme Vieira e Baldin (2017, p.4), uma vez que as causas biológicas do TEA ainda não foram determinadas, tratamentos definitivos e curativos por enquanto não são possíveis. Visto as dificuldades qualitativas na interação social, comunicação e presença de movimentos repetitivos e estereotipados dessas pessoas, é de grande preocupação a inclusão social e escolar, já que é de direito, e por isso a importância de se discutir sobre o olhar da inclusão escolar.

Inclusão escolar do aluno com TEA

Em termos de escolarização em contextos inclusivos, o ingresso desses alunos com TEA na escola regular é relativamente novo, o que tem trazido novos desafios à escola e aos professores que o recebem. A partir de um novo olhar, foram consideradas leis já existentes e foram criadas novas para facilitar este processo.

De acordo com Cabral e Marin (2017, p.2),

O movimento para inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola tem ocorrido mundialmente. Desde a década de 1990, com a Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos, juntamente com a Convenção de Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca, estabeleceu-se que toda pessoa (criança, jovem e adulto) deveria usufruir das oportunidades educacionais voltadas as suas necessidades de aprendizagem.

Em vista disso, o sistema educacional precisou se reorganizar em prol da inclusão escolar. Após o diagnóstico de TEA, a escola também se torna importante no processo de desenvolvimento da criança, assim como preconiza a Constituição Federal, Art. 205 (BRASIL,

1988). Segundo Nascimento e Cruz (2014), a escola é um lugar que favorece o desenvolvimento, o contato social e o aprendizado, não só da criança com TEA, mas de todas, e que por isso, deve ser feito no início da vida. Atualmente, nosso país vive um período de reestruturação nos métodos de ensino, abrindo portas para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais com a lei , conforme o Capítulo IV em Brasil (2015):

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Assim, escolas particulares e instituições públicas vêm desenvolvendo possibilidades para que as crianças com necessidades especiais façam uso do seu direito, buscando alternativas, especializações profissionais e obtendo diferenciais no processo de aprendizagem.

Em função da especificidade de cada aluno com TEA, consideramos que a inclusão das crianças com tal diagnóstico provoca discussões sobre formas de intervenção na escola. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento sobre as características de cada aluno para a construção das aulas e sua inclusão na turma, já que estes podem apresentar características diversas, como dificuldades de relacionamento interpessoal; aversão ao contato físico e a manifestações de carinho; atraso ou ausência de linguagem verbal, mímica e gestual; pouca responsividade a estímulos sonoros, fala e solicitações de interação; pouco contato visual com o interlocutor; pouco uso da expressividade facial para expressar emoções; comportamentos repetitivos, ritualizados e estereotípias; dificuldades para aceitar mudanças e novidades nas rotinas e na interação.

No Brasil, a presidente Dilma Rousseff sancionou em 27/12/2012 a lei nº 12.764, ou Lei Berenice Piana, decretada pelo Congresso Nacional, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, considerando a pessoa com tal transtorno um indivíduo com deficiência para todos os efeitos legais, abrangendo as necessidades do diagnóstico e principalmente definindo questões relacionadas a educação, como: em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. E também, Art. 7º, o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

Silva (2007) apud Teodoro, Godinho, Hashimine (2016, p.135) “aponta que crianças com TEA, na maioria dos casos, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais, e para isso é necessário que haja adaptações curriculares. ” Diante disso, torna-se necessário que o professor e todos envolvidos no aprendizado do aluno invistam em conhecê-lo para estabelecer as estratégias pedagógicas necessárias e possibilitar um aprendizado significativo, reconhecendo assim, os potenciais do aluno com TEA.

A permanência do aluno em sala de aula pode ser viabilizada pela presença de um acompanhante escolar especializado (AEE), que media o trabalho de inclusão. Esse profissional se caracteriza por estar junto com o aluno com necessidades especiais em suas atividades com a proposta de promover sua independência, autonomia, aprendizado e (re) inserção social no âmbito escolar.

A inclusão escolar e seu processo exigem uma sociedade entre educadores, escola e pais envolvidos para que possam atender adequadamente ao aluno. Contudo é notável que a inclusão decorra muito além de permanecer em uma sala de aula, é essencial que o educando faça parte da turma, que o mesmo possa interagir com os professores e as outras crianças, compreenda as questões pedagógicas e se desenvolva conforme as suas distinções e o seu ritmo de aprendizado, assim a seriedade do professor para ajudar sempre em tais conquistas a respeito dos desígnios e dos outros que nascerão ao transcorrer do desenvolvimento do aluno. (GLAT, BLANCO, 2009)

Perante os aspectos do diagnóstico do TEA e as leis que apoiam a inclusão escolar, é importante refletir sobre o trabalho pedagógico que busque tornar o conhecimento mais acessível ao aluno com TEA, favorecendo as possibilidades humanas de aprender, se desenvolver e se superar.

MÉTODO

Esta pesquisa é classificada como pesquisa bibliográfica em relação aos seus propósitos gerais, uma vez que é elaborada a partir de material já publicado, e tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com material já escrito sobre o assunto da pesquisa (FONSECA, 2002).

Na presente pesquisa foi utilizado o método de revisão sistemática, segundo Sousa e Ribeiro (2009) a revisão sistemática da literatura é um método planejado para se rever a literatura científica, a fim de identificar, selecionar e avaliar criticamente estudos que são relevantes sobre a questão de pesquisa escolhida.

Desse modo, realizou-se um levantamento de estudos nacionais que abordavam a inclusão escolar de crianças com TEA. A busca de produção do conhecimento científico realizado foi por meio das bases de dados disponíveis na web: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), PEPSIC, Bireme, Periódicos CAPES. Optou-se pela pesquisa nesses portais por indexarem estudos sobre saúde e educação que são avaliados por comitês científicos antes de sua publicação.

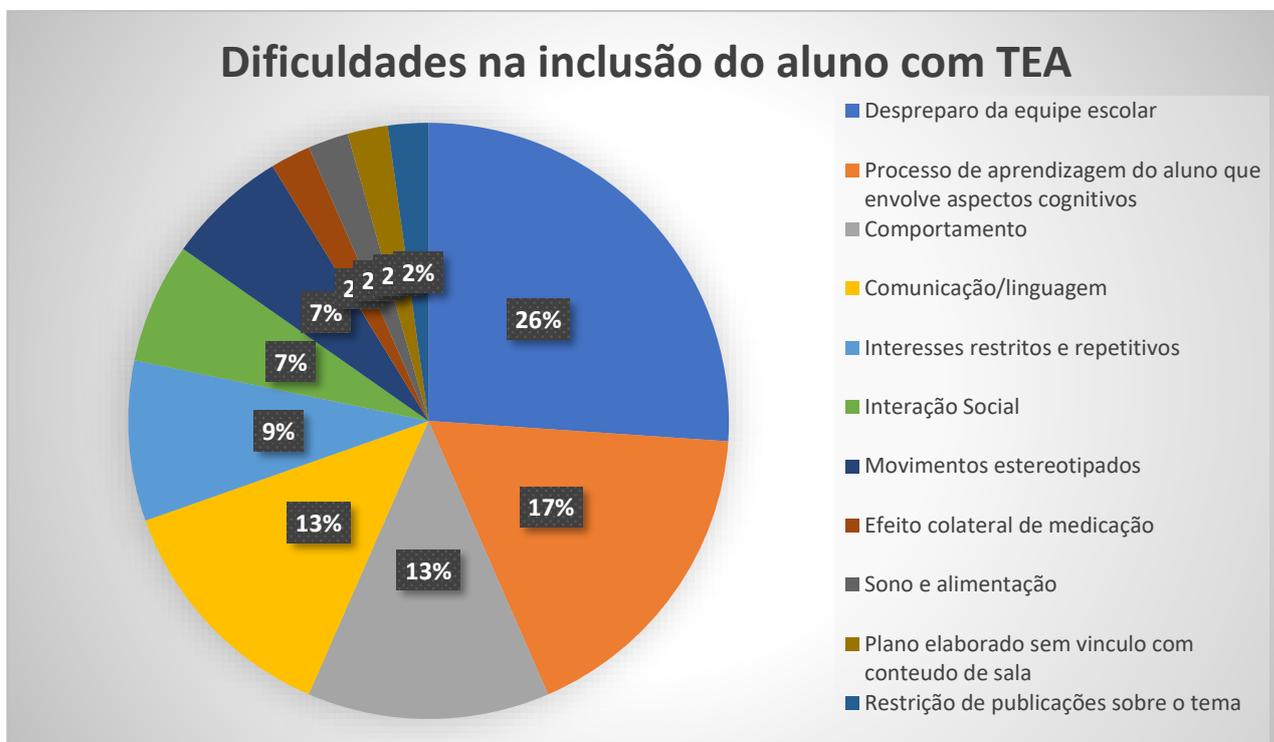
A partir disso, os descritores para busca nas bases de dados foram definidos como: inclusão escolar e TEA. O critério de inclusão das publicações foi em relação a todos os artigos que tiveram como objetivo a inclusão escolar de crianças com TEA e, que estivessem na língua portuguesa, independentemente de seu período de publicação. Foram excluídos os artigos cujo tema não contemplava o objetivo proposto neste estudo, trabalhos sem texto completo disponível gratuitamente e em língua estrangeira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos processos de leitura, foi possível criar categorias a partir dos objetivos propostos nesta pesquisa, nas quais foram denominadas de: 1) Dificuldades de inclusão do aluno com TEA e 2) Estratégias de enfrentamento para a inclusão.

Categoria 1 – Dificuldades de inclusão do aluno com TEA

Figura 1 – Dificuldades na inclusão do aluno com TEA



Fonte: Elaborado pela autora

Na primeira categoria, as dificuldades encontradas na inclusão escolar do aluno com TEA, foram organizadas nas seguintes subcategorias: despreparo da equipe escolar, processo de aprendizagem do aluno que envolve aspectos cognitivos, comportamento, comunicação e linguagem, interesses restritos e repetitivos, interação social, movimentos estereotipados, efeito colateral da medicação, sono e alimentação, plano elaborado sem vínculo com conteúdo de sala e restrição de publicações do tema.

O TEA é um dos transtornos do neurodesenvolvimento que mais compromete o funcionamento adaptativo de crianças no ambiente escolar. As alterações do comportamento podem ser de difícil manejo e exige dos educadores conhecimentos, habilidades e competências específicas do quadro clínico. O conhecimento das características diagnósticas do TEA é essencial para compreender como funcionam as crianças em sua mais ampla heterogeneidade.

Em relação ao aprendizado, a falta de conhecimentos sobre o aluno e suas necessidades influenciam na adaptação do material e confecção de proposta de currículo com o objetivo de potencializar as habilidades do aluno. Conforme Almeida, Mendes e Campos (2017, p. 305), “a forma com a qual o professor visualiza seu estudante potencializa ou inibe muitas das vezes a forma de lidar com ele”.

“Alterações atencionais, seja por fácil distração, déficit de auto-regulação de comportamento, déficit do controle inibitório ou foco exagerado da atenção são frequentemente observadas em crianças com TEA” (FARIA et al, 2018). Monteiro e Ribeiro (2018), colocam que esses fatores se tornam ainda mais difíceis no processo de ensino aprendizagem considerando os efeitos colaterais de medicamentos, como na disposição do aluno, dificuldades com sono e alimentação.

Embora seja estabelecido que os prejuízos em habilidades e repertórios ligados a comunicação, interação e comportamento sejam comuns, sabe-se que suas manifestações são variadas em frequência, intensidade e topografia. Segundo Walter (2000), indivíduos autistas apresentam comprometimento na interação social, que se manifesta pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais tais como o contato visual, a expressão facial, a disposição corporal e os gestos. Esse comprometimento na interação social manifesta-se ainda na incapacidade de desenvolver relacionamentos com seus pares e na sua falta de interesse, participação e reciprocidade social. Há comprometimento na comunicação, que se caracteriza pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da fala. Em pacientes que desenvolvem uma fala adequada, permanece uma inabilidade marcante autista de iniciar ou manter uma conversa. O indivíduo costuma repetir palavras ou frases (ecolalia), cometer erros de reversão pronominal (troca do “você” pelo “eu”) e usar as palavras de maneira própria (idiossincrática).

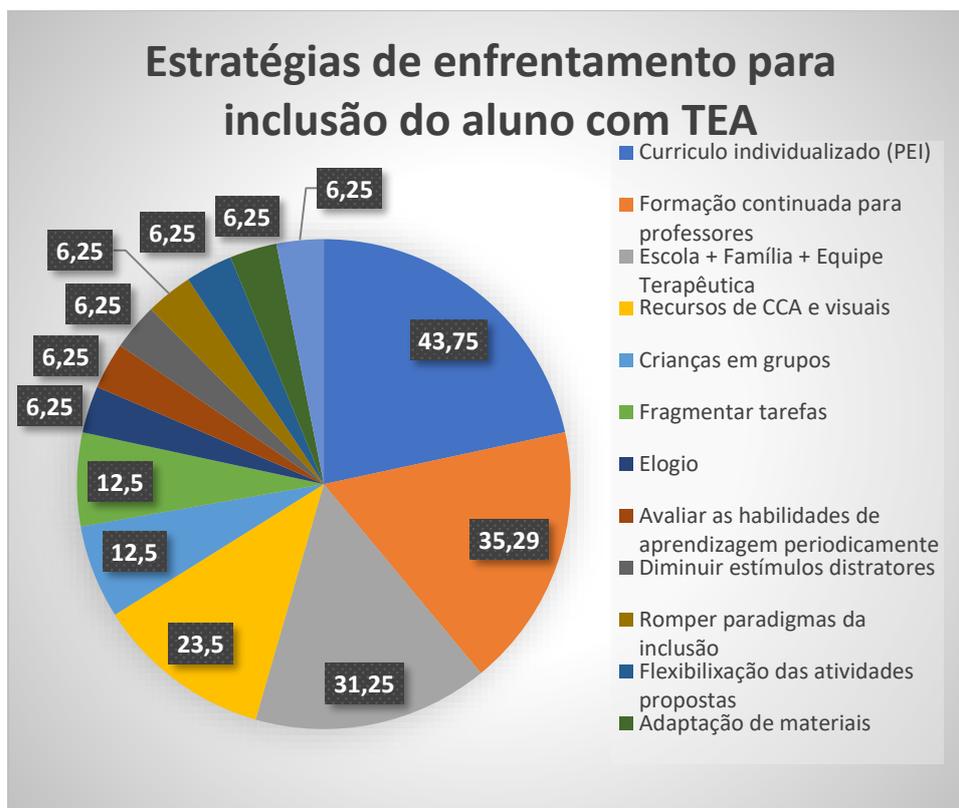
Na escola, busca-se um trabalho educativo que torna o conhecimento mais acessível ao aluno com TEA, por isso a presença do AEE é imprescindível para a formação do sujeito, mas, se sua ação for negligenciada, dificultando o acesso ao conhecimento necessário e adequado ao aluno com TEA, pode ocasionar o prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Embora essas crianças apresentem dificuldades na compreensão de metáforas e duplo sentido, evitam contato visual, apresentem estresse com mudança de rotina, comportamentos motores repetitivos (estereotípias), dentre outras, são capazes de aprender a seu tempo e alcançar nível de desenvolvimento diferenciado de acordo com suas potencialidades (MONTEIRO e RIBEIRO, 2018).

Cabral e Marin (2017), ressalta que são poucas as pesquisas na área, principalmente de âmbito nacional, sendo por este motivo a necessidade de novos estudos na área para apresentação de reflexões e questionamentos a respeito da inclusão do aluno com TEA.

Categoria 2- Estratégias de enfrentamento para a inclusão

Figura 2 – Estratégias de enfrentamento para inclusão do aluno com TEA



Fonte: Elaborado pela autora

Nesta segunda categoria, as estratégias encontradas na inclusão escolar do aluno com TEA, foram organizadas pelas seguintes subcategorias: currículo individualizado, Programa Educacional Individualizado (PEI), recursos de CCA e visuais, escola+família+equipe terapêutica, formação continuada para os professores, crianças em grupo, fragmentar tarefas, avaliar as habilidades de aprendizagem periodicamente, diminuir estímulos distratores, romper paradigmas da inclusão, flexibilização das atividades propostas, adaptação de materiais e leitura dialógica.

A dificuldade na comunicação se apresenta como um grande desafio para a inclusão do aluno com TEA no sistema de ensino regular. Portanto, o incentivo a comunicação por meio da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é essencial para o desenvolvimento social e cognitivo de indivíduos com TEA que apresentem disfunções na fala, contribuindo para facilitar no processo da sua inclusão escolar, como colocado por Togashi e Walter (2016), o uso da CCA pode ser um grande aliado da inclusão, favorecendo a fala e a interação com os possíveis interlocutores, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo da pessoa com TEA.

A leitura dialógica, visa contribuir com o processo de aprendizagem ampliando a comunicação expressiva da criança com TEA pela mediação da leitura (GUEVARA, QUEIROZ e FLORES 2017).

Outra estratégia colocada por Matos e Matos (2018), é a criação de momentos coletivos para ampliação das interações entre pares e ampliação da mediação de comportamentos adequados da criança e competências sociais. Para Monteiro e Ribeiro (2018 p. 914), “a escola regular deve ser o lugar de aprendizagem, convívio, integração e participação do aluno com TEA.”

Além da competência social, é necessário que as atitudes pedagógicas favoreçam o desenvolvimento cognitivo e o enfrentamento das dificuldades do aluno. Para isso, é imprescindível que as práticas educacionais ocorram em conjunto com as práticas terapêuticas e o apoio da família. É clara a importância dos serviços dos diferentes agentes educacionais como uma proposta de efetivação do processo de inclusão escolar, a partir do apoio a favor da aprendizagem. O papel dos familiares torna-se relevante nas necessidades escolares dos alunos com TEA, visto que estes possuem conhecimento sobre o tema além das características específicas do aluno.

Em função da especificidade de cada aluno com TEA, consideramos que a inclusão das crianças com tal diagnóstico provoca discussões sobre formas de intervenção na escola. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento sobre as características de cada aluno para a construção das aulas e sua inclusão na turma, já que estes podem apresentar características diversas.

Conforme Barbosa (2018), o PEI ou o currículo individualizado pode contemplar as habilidades acadêmicas, habilidades de vida diária, as potencialidades do aluno com metas/objetivos, metodologia, recursos didáticos e avaliação que corresponde ao perfil de cada aluno e suas especificidades.

O AEE deve estimular o aluno a desenvolver suas potencialidades individuais, permitindo-o derrubar as barreiras que dificultam seu processo de aprendizagem. Desse modo, é necessário um trabalho que o profissional AEE forneça auxílio para que o aluno conheça a si e suas possibilidades de aprendizagem.

Em relação a formação dos professores e equipe escolar, Schirmer et al. (2011) apud Togashi e Walter (2016), defendem a importância da formação continuada como uma meta para todos os educadores, como forma de comprometimento profissional, a fim de oferecer educação de qualidade, em todos os níveis de ensino. Compreende-se que o comprometimento do professor diante das ações pedagógicas tem relação direta com os recursos e meios de elaborar

a sua prática. Assim sendo, a formação continuada parece ser o meio mais eficaz para resultar em boas práticas com os alunos com TEA.

O desafio da alfabetização do aluno com TEA é citado por Schmidt et al. (2016) sendo eficaz com práticas alternativas, favorecendo as avaliações. Faria et al (2018) ressalta as atitudes favoráveis dos professores como avaliar periodicamente as habilidades de aprendizagem dos alunos e assim, planejar novas habilidades, também diminuir estímulos distratores que comprometem a atenção e concentração dos alunos, fragmentar tarefas escolares e dar pausas breves entre as tarefas e usar estímulos como elogios para estimular bons comportamentos do aluno em sala de aula. A percepção positiva com respostas de afeto é essencial para o sucesso da inclusão escolar, ampliando o interesse do aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir alunos com TEA em turmas regulares ainda é um assunto muito delicado no Brasil, dadas as peculiaridades do transtorno, tornando-se um grande desafio para a Educação e também para as áreas interdisciplinares.

A inclusão das crianças com TEA precisa permanecer muito além do seu comparecimento nas salas de aula, precisa desejar, especialmente, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, indo além das dificuldades. Na realidade o que é notado nas escolas regulares é a disponibilidade de vagas para essas crianças, entretanto, não se desenvolve alterações nas práticas pedagógicas. Assim sendo, dificulta o aprendizado e, portanto, não se realiza a inclusão de fato, já que apesar do direito legal de acesso à educação, a presença do aluno com TEA em sala de aula permanece um desafio.

Ao realizar a inclusão de crianças com TEA, as escolas precisam conscientizar que estes alunos têm os mesmos direitos dos demais, e assim devem recebê-los da melhor maneira possível, tendo uma preparação adequada com o suporte necessário frente as necessidades específicas. Torna-se fundamental o apoio de toda rede da criança com TEA, tais como: a professora, os colegas da turma, profissionais da saúde e as pessoas da família para o melhor desenvolvimento social, intelectual e afetivo. Desse modo, essa integração de diferentes sistemas, desafia a escola a repensar seu espaço e construir novas estratégias de ensino e formas de se relacionar-se com os outros.

Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, a escola é um ambiente fundamental no processo de socialização e no desenvolvimento emocional e afetivo. Portanto, não se trata apenas do aluno estar inserido no ensino regular, deve-se proporcionar aulas de qualidade a

qual o aluno com TEA se sinte integrado juntamente com seus pares e professor buscando sempre se desenvolver dentro de seu potencial.

REFÊRENCIAS

ALMEIDA, S.A.; MENDES, C. B. Q.; CAMPOS, P. H. F. Práticas educativas e as representações sociais elaboradas por professores sobre alunos com déficit intelectual, dificuldades de aprendizagem e o transtorno do espectro autista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35. 2017.

ASSUMPCÃO JR, F.B .;PIMENTEL, A. C. M. Autismo Infantil. **Rev. Bras. Psiquiatria**. vol.22 n.2. São Paulo. dez. 2000.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APA. **Diagnostic and Statistical Manual** – Mental Disorders. DSM-I.1952. Disponível em <http://dsm.psychiatryonline.org/data/PDFS/dsm-i-pdf>. Acesso em 29/04/2019.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, abr./jun. 2018.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.88-108, 2016.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Atividade docente e reflexões no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 14, n. 35, ago., 2017.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 163-172. 2018.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C.; BONDIOLI, R.M. Delineamento experimental em Análise do Comportamento: discussão sobre o seu uso em intervenções educacionais inclusivas - Psicologia USP, 2019.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Porto Alegre, v.28, p. 47-53, 2006.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp Acesso em: 29/04/2019.

BRASIL, **Lei 12.764** de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União** 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 29/04/2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Ministério da Justiça**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: CBIA, Unicef, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 29/04/2019.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. em rev.** vol.33. 2017.

CÁBRIO, R.C; CARNEIRO, R.U.C. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino fundamental II. **Temas em educação e Saúde**. v. 13, n.2, jul./dez. 2017.

CAMINHA, V. L. P. S.; HUGUENIN, J. Y.; ASSIS, L. M.; ALVES, P. P.; Autismo: Vivências e Caminhos. São Paulo: Blucher, v. 1, 139 p, 2016.

CAMPOS, C. SILVA, F. CIASCA, S. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Ver. Psicopedagogia**. 2018.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. V., CARREIRO, L. R. AMOROSO, V. PAULA, C. S. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n.61, abr/jun 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FIORINI, B.S. **O aluno com Transtornos do Espectro do Autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017.

FREITAS, P.M. Contribuições da Neuropsicologia para o Fenótipo Cognitivo do Transtorno do Espectro Autista e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. 2017.

GIL, C.A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017. 173 p.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GLAT, R. BLANCO, L.M.V. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. p.15-35. 2009.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. v 24, ano 14, Brasília. 2002.

GUEVARA, V. L. S; QUEIROZ, L. R.; FLORES, E. P. Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: Um estudo preliminar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**.v17. n 1. p 87-99. 2017.

JÚNIOR, A. F. B.; KUCZYNSKI, E. (Org.) . **Autismo Infantil**: novas tendências e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2015. v. 1. 324p.

MAGALHÃES, C. MORAES, C. CRUZ, J. SAMPAIO, L. **Práticas inclusivas de alunos com tea**: principais Dificuldades na voz do professor e mediador. Ceara, 2017.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017.

MATOS, D.C.; MATOS, P.G.S. Intervenções em psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 18 n. 211. dezembro de 2018.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ESPECTRO/>. Acesso em 10/05/2019.

MONTEIRO, S.; RIBEIRO, P. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, Brasil. v. 22, n. 2, dez. 2018.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum. Education**, 38(1), p. 51-59. 2016.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, L. R. M. Da Realidade à Inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista - TEA| nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Polyphonia**, v.25, n. 2, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a Partir da Análise da Produção Científica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.24, n. 125, dez. 2016.

OLIVEIRA, L. G. **A educação de crianças autistas: dificuldades e Possibilidades**. 2016.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

OSÓRIO, R. R. de P.; GOMES, V. L.; SILVA, R. de F. O Papel do Auxiliar Pedagógico Especializado na Inclusão do Autista. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 3, p. 50-65, dez. 2016.

OMS, **Transtorno do Espectro Autista**, 2017. Disponível em : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/es/> Acesso em: junho de 2019.

PAPIM, A. A. P. SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. LINS, 2013.

PIMENTA, P. R. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educ. Real**. vol.44 no.1 Porto Alegre. 2019.

PLAUTZ, A.N. **O aluno Autista nas Aulas de Educação Física**: as dificuldades e os caminhos para o processo de inclusão. Universidade Luterana do Brasil-ULBRA, Santa Maria. 2016.

RODRIGUES, I.B.; ANGELUCCI, C.B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 3, setembro/dezembro de 2018.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. v. 11 n. 1, São Carlos, p. 83-89, jan./fev. 2007

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

SANTOS, A. M. T. **Autismo**: desafio na alfabetização e no convívio escolar. Centro de Referências em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo: CRDA, 2008

SANTOS, M. MARTINS, M. Estratégias de enfrentamento adotadas por pais de crianças com deficiência intelectual. 2016.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. DE P., PEREIRA, D. M., OLIVEIRA, V. F. de Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), p. 222–235. 2016.

SILVA, K. F.W. Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso. 2007. 184 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

SOUSA, M. R.; RIBEIRO, A. L. P. Revisão sistemática e meta-análise de estudos de diagnóstico e prognóstico: um tutorial. **Arq. Bras. Cardiol**. vol.92, n.3, pp.241-251. 2009.

TEODORO, G. C.; GODINHO, M. C. S.; HACHIMINE, A. H. F. A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v.1, n. 2, p. 127-143, ago. 2016.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. de F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, set. 2016

VARGAS, R. & SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. 39(2), pp.207-214. Maringá. 2017

VIEIRA, N. M.; BALDIN, S. R. Diagnóstico e Intervenção de Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. 2017.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. Psicologia: Teorias e Pesquisa, Brasília, v. 30, n.1, p. 25-33, jan-mar 2014.

WALTER, C.C. de F. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil.** São Carlos UFSCAR, 2001 89 f. – dissertação mestrado.

MERITOCRACIA E FRACASSO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE UMA COORDENADORA DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UMA DIRETORA DE UMA ESCOLA PRIVADA

Débora de Almeida Chaves

Fernanda Cardoso Fraga Fonsêca

Gabriela Mello Moraes

Geovana Almeida Nunes da Silva

Jacieli Aparecida de Paula

Joice Raiane Silva

Patricia Regina Moreira Corrêa

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi produzido dentro da disciplina Psicologia dos Processos Educativos I e tem como objetivo ampliar os conhecimentos frente a meritocracia e o fracasso escolar partindo da experiência de uma coordenadora pedagógica de uma escola pública e de uma diretora de escola particular. Para isso, serão abordadas questões inerentes a esses assuntos, como o contexto em que ocorrem, o impacto na vida dos agentes escolares e as avaliações, que estão diretamente relacionadas ao sucesso/fracasso dos alunos.

Para complementar os dados colhidos no referencial teórico indicado, foram realizadas duas entrevistas, a primeira com uma diretora de escola particular e a segunda com uma coordenadora pedagógica de escola pública. Dessa forma, pretende-se ter uma visão mais abrangente desses fenômenos nos diferentes contextos a partir de visões de realidades opostas, no sentido socioeconômico, mas complementares no sentido pedagógico.

A meritocracia e o fracasso escolar têm efeitos que vão além da infância e adolescência, eles se estendem para vida adulta e refletem na sociedade em que vivemos. Estudá-los permite identificar os problemas que permeiam essas temáticas, bem como os agentes envolvidos nestes processos a fim de buscar soluções para os efeitos de curto e longo prazo que se apresentam frente a esses assuntos.

Nas próximas seções será apresentada uma breve contextualização teórica sobre o conceito de meritocracia, fracasso escolar e suas causas e o papel da avaliação no contexto escolar, para posteriormente ser explicado o método da pesquisa de campo e os resultados alcançados e discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DA LITERATURA

Conceito de Meritocracia

A meritocracia, segundo Soares e Baczinski (2018), seria o ideal que cada indivíduo receberia de acordo com suas virtudes, seu merecimento por tal, e isso independeria da classe social ocupada por cada um.

A meritocracia capitalista, dita pelos mesmos autores, é tida como uma forma de domínio das classes mais altas sobre classes inferiores, como um mecanismo de opressão a essa última, ou seja, totalmente contrário ao modelo descrito acima. Assim, a proposta não é de igualdade, mas uma justificativa para as posições diferenciadas de acordo com o lugar que cada indivíduo ocupa.

Portanto, quando se fala da meritocracia escolar, segundo Soares e Baczinski (2018), estamos nos referindo a um mecanismo que contribui para as desigualdades sociais, pois diferente da primeira definição, essa explicaria o porquê de os indivíduos estarem distribuídos nas classes sociais de acordo com o que o capitalismo propõe e aceita como justo, ou seja, os de classe alta e com poder no patamar de cima e os tidos como inferiores, dominados no patamar de baixo.

Na maioria das vezes, os indivíduos que ocupam a classe inferior, acabam acreditando que esse é o seu lugar de permanência, portanto, não lutam para sair deste, pois, permanecem reproduzindo aquilo que lhe é colocado colaborando, portanto, com a dita desigualdade social.

Como defendido por Soares e Baczinski (2018, p. 38):

[...] a meritocracia surge como um sistema onde os privilégios são distribuídos de acordo com o mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados e competentes, com o principal argumento a seu favor de que os governos meritocráticos são mais justos que os demais sistemas.

A respeito da meritocracia escolar, podemos afirmar que, de acordo com Soares e Baczinski (2018), esse termo caracteriza o sucesso como resultado de força de vontade e esforço. Em outras palavras, considerando que os indivíduos apresentam oportunidades iguais, somente seu mérito individual o diferencia do restante, sendo possível a distinção de quem merece algo e de quem não se esforçou o suficiente. Contudo, dever-se-ia considerar as variáveis que influenciam tal comportamento, pois, o meio externo contribui para que se obtenha uma resposta satisfatória.

Essa ideia de merecimento pelo esforço apresenta também um determinante: a classe social, já que sabemos que aqueles que possuem nível econômico elevado tem mais chance de

se sobressair do que aqueles que não o possuem, já que o dinheiro pode comprar bens e acesso a vários privilégios.

Com o intuito de defender essa ideia, a maioria das pessoas acabam apegando-se a alguns exemplos de indivíduos que conseguiram o sucesso por meio de seus próprios esforços, superando as barreiras impostas pela sociedade, e com isso, “acabam esquecendo ou desconsiderando que esses indivíduos são exceções e não a regra” (SOARES; BACZINSKI, 2018, p. 41).

Devemos considerar que nem todos possuem as mesmas oportunidades ou recursos para se concluir algo com total eficiência. Devido a isso, não podemos considerar que o mérito seria a melhor forma de avaliar um indivíduo por seus esforços, já que alguns têm mais facilidade e outros menos.

O termo meritocracia é utilizado pelas classes dominantes para se legitimar no poder, tirando assim proveito dos menos favorecidos por uma falha na construção do pensamento crítico – consequência essa do sistema educacional desatualizado, que até o momento atual tem como modelo a educação bancária. Em consequência disso, a classe menos favorecida acaba aceitando essa condição como se fosse natural e a mais viável no contexto apresentado.

Aproveitam-se disso para que a meritocracia seja aceita sem ao menos que uma opinião contrária seja dada. Esse processo, segundo Soares e Baczinski (2018), acaba caindo num ciclo vicioso, onde as pessoas sem acesso a uma educação de qualidade não são estimuladas a pensar, nem ao menos têm a chance de criticar, fazendo com que aceitem esse modelo sem questionamento e contribuindo para sua reprodução.

Fracasso Escolar

Segundo Patto (1999), a temática do fracasso escolar, em destaque ao cenário de dificuldade de aprendizagem escolar predominante entre as crianças brasileiras da classe desfavorecida, vem historicamente sendo representada através do cenário educacional, campo político, econômico e social.

Partindo dos estudos da mesma autora, o cenário educacional brasileiro foi demarcado pela realidade social e econômica desde os primórdios, isto é, desde a chegada dos portugueses às terras brasileiras. Segundo Ribeiro (1993), desde o período em que o Brasil era colônia de Portugal com o modo de produção baseada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, fato que contribuiu para o nascimento de uma sociedade altamente patriarcal fortemente caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras.

O caráter medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante, dando um ponta pé inicial para a desigualdade social e concomitantemente para a visão de mundo que se estabelecia através da ótica europeia (RIBEIRO, 1993).

Deste modo, podemos compreender que as origens históricas do fracasso escolar estão diretamente ligadas ao modo capitalista de compreender a realidade, à visão de mundo sob uma ótica europeia e como esse discurso preservava a situação de autoridade sofrida pelas famílias mais pobres (PATTO, 1999).

Após muitos estudos acerca do percurso que possibilitou a compreensão do nascimento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das Ciências Humanas – dando ênfase neste momento à Psicologia - Patto (1999) compreendeu que esse caminho percorrido permitiu descobrir a supremacia do pensamento liberalista e de ascensão da burguesia.

Visto que se fazia muito presente a crença na capacidade de uma sociedade igualitária e democrática, fazendo com que a escola fosse considerada um instrumento de ascensão e prestígio social, nesse cenário, Patto (1999) explica as desigualdades de uma sociedade com modo de produção capitalista que se tornou o foco de ciências como a Sociologia e a Psicologia.

Mediante o exposto, Jesus (2015) colabora na compreensão que o não aprender, ou seja, o fracasso escolar, tem história e esta história é caracterizada por um emaranhado de preconceitos e estereótipos. Essa realidade, na maioria das vezes, esteve relacionada à pobreza, ocasionando em uma naturalização do baixo desempenho escolar especialmente no que diz respeito às classes menos favorecidas.

Jesus (2015) destaca ainda que muitas escolas, infelizmente, se apropriam dessas teorias com ideologias capitalistas, argumentando em seus discursos que visam uma escola igualitária, no entanto, descarregam a culpa pelo fracasso escolar ora no aluno, ora na sua própria inadequação ao sistema ou a fatores externos.

Causas do Fracasso Escolar

A partir de um estudo realizado por Pezzi e Marin (2017, p.8) podemos observar “que o fracasso escolar é um fenômeno estudado mundialmente”. Tal expressão é normalmente utilizada referindo-se a dificuldades de aprendizagem e reprovação, por exemplo, podendo causar impactos negativos e significativos não apenas no aluno, como torná-lo inseguro quanto

sua autoestima e autoconfiança. E por se tratar de uma manifestação sócio-histórica, isto pode trazer consequências para a família, escola e sociedade.

O fracasso escolar deve-se a diversos fatores incluindo, por exemplo, à falta de empenho dos responsáveis, ao fator socioeconômico, ao papel dos atores da instituição escolar, ao de políticas públicas mal elaboradas e não fiscalizadas, à falta de apoio dos governantes quanto a atividades extraescolares, entre outros.

Podemos ressaltar quanto a responsabilidade dos cuidadores, a importância do acompanhamento junto à instituição, a atenção no momento das atividades em casa, na demonstração de interesse quanto ao desempenho, desenvolvimento e participação junto às atividades escolares que podem ajudar a mudar esse cenário.

Isso pode ser afirmado com o estudo realizado por Ribeiro, Ciasca e Capelatto (2016), o qual conclui-se que quando há estímulo e motivação no ambiente familiar, como o acompanhamento das atividades escolares; a possibilidade de realizar passeios escolares e extraescolares; o fornecimento de livros e brinquedos, e aplicação de rotina, as crianças tendem a apresentar um desempenho escolar mais satisfatório.

Porém, não são todas as crianças que têm as mesmas oportunidades, devido às condições como familiares sem formação acadêmica; nível socioeconômico baixo; escolas públicas precárias – tanto em relação a materiais quanto a qualificação dos profissionais da instituição.

Para os autores é importante que, além da escola auxiliar os responsáveis na forma de como podem trabalhar juntos, também deve ser realizada uma equiparação, no que se refere ao sistema de ensino nas diferentes classes sociais, pois, o “nível de escolaridade propicia uma renda per capita melhor” (RIBEIRO; CIASCA; CAPELATTO, 2016, p. 173), criando oportunidades das famílias futuras poderem investir em atividades extraescolares e de lazer.

É importante observar que a culpa não se limita aos alunos ou suas famílias, aos professores ou a escola. É preciso compreender e considerar que a parceria entre a “escola e família é essencial à aprendizagem, promovendo o sucesso escolar” (RIBEIRO; CIASCA; CAPELATTO, 2016, p. 173).

Para tanto, é necessário que haja intervenções na busca de modificação dos discursos a respeito do fracasso escolar, tanto para as famílias quanto para “aqueles que ainda centram o problema no aluno e que partem de dentro da própria escola” (PEZZI; MARIN, 2017, p. 11).

MÉTODO

Para alcançar os objetivos deste trabalho, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa, através do método de estudo de caso e entrevista estruturada.

De acordo com Yin (2001 apud GIL, 2002), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade. Já a entrevista tem como objetivo obtenção de dados pertinentes ao tema trabalhado. É considerada, também, uma forma de interação social entre o entrevistador e o entrevistado (GIL, 2008). Para este trabalho, utilizamos a entrevista estruturada, pois esta segue um roteiro para que se possa obter respostas às mesmas perguntas, a fim de serem comparadas. (MARCONI; LAKATOS, 2003)

Participantes

Para este estudo, tivemos a participação de duas entrevistadas, uma sendo coordenadora de uma escola pública e a outra diretora de uma escola privada. Ambas as escolas estão localizadas no Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo.

Local

As entrevistas foram realizadas e gravadas de forma remota, através do Zoom Cloud Meetings, um aplicativo de videoconferências.

Coleta de Dados

Foram realizadas duas entrevistas estruturadas, sendo uma com a coordenadora da escola pública, com duração de 3h03min e outra com a diretora de uma escola privada, com duração de 1h05min, a fim de se obter os dados necessários. Ambas as entrevistas foram gravadas e depois disso, transcritas.

Análise dos Dados

As entrevistas transcritas foram analisadas pelo sistema qualitativo. Segundo Rosa e Arnoldi (2014, p. 65), neste sistema

há a busca de uma *apreensão profunda de significados* nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões, interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do entrevistador, trazendo à tona, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseada na *qualidade*.

Assim, ainda segundo os autores, acessa-se o universo da vida cotidiana do entrevistado, apreendendo o caráter multidimensional dos fenômenos manifestados naturalmente e captando os significados diversos que podem ser trazidos com essas experiências. Cabe ao entrevistador realizar a decodificação correta desse significado que, apesar da flexibilidade do método, deve seguir com rigor seis momentos fundamentais: 1) construção do roteiro, 2) execução da entrevista e registro literal dos dados, 3) transcrição literal, 4) leitura das transcrições, 5) sistematização dos dados e 6) redação.

Esse sistema foi seguido neste estudo, levando aos resultados que se seguem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Meritocracia - Escola Particular

Com relação a primeira pergunta “O que na sua visão é a meritocracia escolar? Ela acontece na escola em que trabalha?”, a diretora da escola particular disse “acho que as pessoas têm que sentir vontade de fazer as coisas e não ser obrigada, sentir que tem uma força impulsionando no sentido financeiro” (sic). Completou relatando a forma como aplica a meritocracia na escola em que atua, isto é, retribuindo a conquista do sucesso almejado. Citou um exemplo utilizado na gestão escolar, no qual disse ter realizado a meritocracia a partir do lançamento da meta de alcançar o máximo de matrículas na escola. Quando a meta foi atingida, os funcionários – da limpeza ao administrativo – ganharam um prêmio.

Em contrapartida, relatou que quando se trata dos alunos de forma particular, a situação torna-se mais delicada, visto que ela se preocupa com os que não conseguem atingir as metas. Diante disso, costuma realizar atividades de meritocracia em grupo, pois “quando acontece de atingir a meta, a sala toda é premiada” (sic). Porém, quando há atividades individuais, a “premiação” é mais discreta, a equipe pedagógica entrega um bombom e toma cuidado para que os que não conseguiram atingir as metas não percebam a movimentação e se frustrem diante do fato, disse a diretora.

Segundo Soares e Bacinski (2018), é possível destacar que na visão meritocrática, mesmo os indivíduos sendo substancialmente iguais, algo que os diferenciam são seus méritos individuais, o que infere-se ser o caso pela fala da diretora quando cita sobre dar o bombom ao aluno que alcançou a atividade proposta pela escola.

A segunda questão abordada visou compreender a perspectiva da diretora e da escola a respeito dos alunos e como ela enxerga esses sujeitos no contexto escolar (Qual visão você

tem do aluno e como os percebe no contexto escolar?). Em sua resposta, relatou que “existem vários olhares” (sic), mas particularmente “tem um olhar geral” (sic), ficando atenta durante os intervalos e às salas de aula. Porém, a visão da escola – mais especificamente dentro da sala de aula – tem que ser individual, isto é, aquilo de que o aluno gosta é o que deve ser valorizado nele.

Posteriormente disse que essa é uma parte que os professores precisam estar muito atentos, bem como os auxiliares de sala, para enaltecer as competências dos alunos – fazendo referência as observações que esses agentes precisam ter diante do espaço de ensino.

Além disso, enfatizou que precisamos incentivá-los com o intuito de aprimorá-los, e para isso é necessário buscar as competências individuais consideradas importantes, que podem ser desenvolvidas através de uma pedagogia positiva, visando o desenvolvimento dos alunos.

A fala da entrevistada sobre si mesma denota uma preocupação com o seu trabalho diante do contexto escolar, isto é, o desenvolvimento de capacidades e competências dos educandos, como bem ressaltou ao longo da sua resposta.

Os autores Moraes *et al.* (2012) explicitam que educar a partir desse viés propicia a construção de pensamento crítico e isso pode ajudar no desenvolvimento do sujeito. Mourão e Esteves (2013) complementam que esse processo se dá através da aprendizagem individual, bem como coletiva. Porém, para que isso possa ser uma realidade, é preciso que a instituição forneça recursos necessários e os agentes da escola e da comunidade, possam auxiliar neste processo de construção e desenvolvimento.

Sobre as avaliações (você veem as avaliações como objeto classificatório ou diagnóstico? Explique), a diretora as considera como objeto diagnóstico, mas compreende que o sistema as vê como objeto classificatório. Completou dizendo que a partir disso é preciso mesclar essas duas visões para que seja possível obter uma visão global do aluno.

Segundo Zilio e Fonseca (2017), embora saibamos que a visão classificatória existe, é de grande valia considerar o modelo diagnóstico, pois é a partir deste que o processo avaliativo se torna mais valorizado, pois os acertos dos alunos são mais bem vistos que seus erros.

É possível identificar na fala da diretora que o modelo descrito pelos autores, não predomina, pois como relatado, há uma pressão do sistema que cobra fortemente posicionar os alunos, segundo suas notas. Assim sendo, como afirma De André (1996, p.43), “os alunos crescem desde as primeiras séries se comparando e competindo uns com os outros, gerando grupos hierárquicos e definindo aqueles que são melhores em algo, bem como aqueles que não

são tão bons assim nesse âmbito”. Consequentemente, a escola também passa a ser avaliada através de sua posição de referência dentro das redes de ensino.

Na última questão, ainda se tratando de meritocracia, foi questionada a visão sobre o método de medição de conhecimento dos alunos, a opinião da entrevistada a respeito do método mais eficiente e justo para avaliar os conhecimentos adquiridos por eles (Na sua visão, as provas são um método justo para medir o conhecimento de todos os alunos de forma igualitária?).

A diretora relatou não considerar justa a realidade de aplicações de provas, pois acredita ser importante utilizar diferentes metodologias para avaliação, uma vez que existem alunos que são mais desenvolvidos em um quesito do que em outro. Complementou dizendo que, quando há casos de alunos com dificuldade na competência interpretação de texto, é preciso fazer algo “mais lógico” (sic), exemplificando uma realidade no ambiente escolar. Por isso, disse acreditar que é preciso ter várias formas de avaliação para que essa “faça sua função” (sic).

Segundo Souza (2005), a avaliação fornece autonomia e promove a autoavaliação pelos alunos, os quais buscarão conhecimento para o seu desenvolvimento como sujeito ativo e para a sua formação.

A avaliação é uma forma de verificar se os educandos estão alinhados diante do contexto escolar no qual está inserido. Uma vez que o aluno apresenta um desnível avaliativo, fica perceptível a necessidade de investigação e de compreensão desses resultados. Diante disso, a autora ressalta que aprender é um direito de todos e a avaliação tem o papel de verificar se esse direito está sendo garantido.

Meritocracia - Escola pública

Os mesmos questionamentos foram feitos para coordenadora da escola pública e ao perguntar “o que na sua visão é a Meritocracia escolar? ela acontece na escola em que trabalha?”, ela respondeu essa pergunta com base na sua experiência em sala de aula como professora, dado que acompanha e acompanhou diversos alunos ao longo dos seus mais de dezesseis anos de profissão como professora. A sua visão é que esse assunto é “complicado”, pois vivemos em um sistema de medição, isto é, o aluno é visto pelo número que obtém em provas como ENEM e não as suas habilidades adquiridas ao longo da sua trajetória escolar.

Visto isso, a professora enfatizou que seu trabalho tem como proposta valorizar o comprometimento dos alunos através de metas traçadas para que eles compreendam e busquem alcançar essa proposta, cujo objetivo é fazer com que o aluno tenha o maior e o melhor aproveitamento no momento em que está na escola.

Além disso, a professora relatou que, quando existem casos de alunos que não alcançam o objetivo proposto, ela busca observar porque “o meu outro aluno não teria direito a esse mérito” (sic). Com isso, busca entender o porquê desse aluno não estar comprometido. A partir desse relato, ao longo da entrevista contou sobre diversos casos de alunos, com a atribuição de diferentes motivos externos ao aluno que explicam essa ausência de comprometimento: desde dificuldade de acesso à escola até problemas pessoais na família.

Muitos profissionais não possuem essa prática por acreditarem que o sucesso do aluno depende somente da vontade dele, esquecendo-se assim de outros fatores que o afetam fora da escola. Essa ideia, segundo Soares e Baczinski (2018) está presente na nossa sociedade, mesmo com diversos estudos que argumentem que o sucesso ou insucesso do aluno depende do ambiente à qual esse pertence. Isto é, se um aluno não tem acesso às mesmas oportunidades e condições que outro, logo, um se sobressairá e terá mais chances de ascender socialmente, devido ao seu acúmulo de capital cultural – como bem definiu Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A segunda questão abordada buscou compreender qual visão a entrevistada possui dos alunos e como os percebe no contexto escolar (Qual visão vocês têm do aluno e como os percebe no contexto escolar?). A coordenadora respondeu que “o aluno é a razão de existirmos na escola” (sic). Deixou bastante claro que todas as intervenções e tomadas de decisões visam melhorar o aprendizado do aluno, bem como relatou que tem consciência que é um desafio que eles entendam a importância da educação, dada a facilidade de acesso à informação pela *internet*, o que pode levar a uma desvalorização, por parte dos alunos, ao ensino realizado em sala de aula.

Conforme citado por Tonche (2014 *apud*. SILVA, 2012,) são vários os motivos que justificam o desinteresse dos alunos e que estão ligados à meritocracia. Alguns deles são: o excesso de alunos por sala; a ausência de recursos nas aulas; questões psicoemocionais; falta de estrutura familiar; o desemprego dos familiares; a ausência de uma boa alimentação, que consequentemente prejudica na absorção dos conteúdos dados em sala de aula; conflitos com colegas e professores; a reprovação do ano letivo; e não menos importante, as políticas governamentais.

A próxima pergunta tratou de como as avaliações são vistas: como objeto classificatório ou diagnóstico (Vocês veem as avaliações como objeto classificatório ou diagnóstico? Explique). Primeiramente, a entrevistada contextualizou como o sistema de ensino do estado de São Paulo propõe as avaliações. Ao final, respondeu sobre os dois tipos de

avaliações (classificatória e diagnóstica) e que a grande preocupação é com a cobrança que o Estado faz, enfatizando que esses almejam sempre bons resultados.

De acordo com Silva (2016 *apud* SOARES; BACZINSKI, 2018) o trabalho do professor do mesmo modo é agravado pela meritocracia estabelecida pelos estados e municípios – sendo este o foco dessa questão respondida. Os docentes, devido às decisões hierárquicas, ficam à mercê das práticas determinadas pelos governos no caso da avaliação educacional, pois as bonificações são baseadas nos resultados obtidos nos testes obrigatórios.

A última pergunta feita tratando do contexto da meritocracia foi: as provas são um método justo para medir o conhecimento de todos os alunos de forma igualitária? e qual o método de avaliação mais eficiente e justo para mensurar o conhecimento aprendido por todos?

Nessa questão a entrevistada respondeu que não é justo dizer o que é correto, pois, cada um de seus colegas de trabalho tem diferentes formas de avaliar seus alunos. Porém, a sua metodologia abrange vários aspectos para que cada aluno tenha a oportunidade de mostrar os seus conhecimentos e suas habilidades.

Fracasso Escolar - Escola Particular

A despeito do fracasso escolar, quando direcionada a pergunta “O que a escola pensa a respeito do fracasso escolar?”, a diretora da escola particular buscou argumentar que acreditava que poderia ser culpa da escola, mas paralelamente acreditava também que a família havia sua parcela de culpa.

Em seguida, argumentou que muitas das vezes a criança não está madura suficientemente para a série em que está, discorrendo que a escola é responsável por ter essa percepção e respeitar esse fato.

Além disso, manifestou sua opinião a respeito do fracasso escolar, dizendo que quando acontece é uma derrota para a família, para o aluno e para a própria escola. Salientou que em muitos conselhos de classe sentiu-se triste e chorou, pois precisou reprovar alguns alunos. Devido a esse evento, disse sentir-se como se não tivesse chegado no ponto necessário com o aluno, dado que não foram alcançados os objetivos esperados. Em suas palavras, ao reprovar um aluno, “Você dá um atestado de que você também não conseguiu (sic).”

Argumentou também que a escola que trabalha busca ter uma visão global em relação aos alunos, fazendo com que os professores busquem identificar em que os alunos são bons, passando o horizonte das disciplinas básicas como português, matemática, geografia, entre

outros. Finalizou sua fala discorrendo que acredita que quando se trata de fracasso escolar, todos tem que assumir um pouco da culpa.

Em seguida foi realizada outra pergunta a profissional questionando-a “de que forma o fracasso escolar afeta a educação? E quem você acha que é o maior atingido quando se trata desse fenômeno?”. A diretora argumentou que para ela o maior atingido pelo fracasso escolar é a sociedade, pois com a defasagem escolar do aluno, posteriormente ele sairá da escola e irá para o mercado e trabalho, para a sociedade, com uma visão negativa sobre si mesmo.

Relatou que se o aluno está há muito tempo na escola, repetindo por vários anos seguido, isso pode trazer alguma marca a ele. Discorreu sobre as diferenças de papéis, relatando que acredita que a primeira pessoa no âmbito escolar que deve dar suporte ao aluno é a professora, posteriormente a escola.

Em seguida o suporte a esse aluno deve ser passado aos responsáveis, para a família e se a família não conseguir ajudá-lo, deverão identificar qual a ajuda necessária para ele, podendo ser estendida a profissionais de outras áreas, como psicólogo, fonoaudiólogo, entre outros. Finalizou essa questão dizendo que acredita na importância do trabalho multidisciplinar.

Em seguida, ao ser perguntado “quem são os protagonistas para que o fracasso escolar ocorra?”, argumentou que para ela são os alunos e posteriormente ele acaba refletindo para sociedade.

Em outro momento fora perguntado à profissional “o que você considera de relevante importância para o combate ao fracasso escolar? Que medidas podem ser tomadas para que esse diminua sua prevalência?”. Neste questionamento a diretora disse acreditar que essa não é uma discussão nova e que irá perdurar para sempre.

Para ela o fracasso escolar sempre existirá, pois engloba fatores como desnutrição, pobreza, salientando neste tópico a importância das políticas públicas. A respeito do momento atual de pandemia, ela argumentou que por ser uma escola privada não precisaram abrir as portas para o fornecimento de merenda para os alunos, como podemos ver em algumas escolas públicas de vários estados do Brasil. Ainda sobre o fracasso escolar, ela acredita que muitas escolas públicas têm prejuízos no âmbito escolar, pelo fato da criança não ter uma condição boa de alimentação em casa e finalizou argumentando que todos devem combater o fracasso escolar.

Quando fora questionada sobre “como a escola resgata alunos que tiveram fracasso escolar para que não se sintam inferiores ou desmotivados em relação aos demais? Qual a importância de realizar esse resgate?”, a diretora respondeu que acredita que as crianças que são mais vulneráveis socialmente teriam que ter um suporte de políticas públicas, relatando

também que o suporte precisa ser além da alimentação e cesta básica, mas que deve existir um apoio de afeto e carinho, por parte de todos os profissionais.

Expressou que os projetos da diretoria de ensino são projetos de gabinete, pois, esses não são colocados em prática, e que muitas vezes eles não chamam professores que vivenciam as realidades mais atingidas na construção desses projetos. Acredita que falta envolvimento por parte da gestão neste quesito.

Mostrou em sua fala que acha muito importante buscar a autoestima do aluno durante as aulas, perceber se ele está faltando nas aulas, demonstrar apoio, buscar motivá-lo para ir cada vez mais longe e encorajá-lo. Ainda nesse aspecto, disse que é de extrema importância conhecer o aluno, pois, cada um tem o seu jeito e seu ritmo, e acredita que em alguns momentos devem estabelecer uma relação de autoridade mais firme com alguns.

Finalizou sua fala discorrendo que a escola precisa ser atrativa ao aluno e que acredita que quando há o envolvimento dos professores e de toda equipe nas realizações dos estudantes, há resgate do aluno através da conquista.

A partir de todos os questionamentos acerca do fracasso escolar, podemos perceber que algumas respostas da diretora da escola particular são similares aos apontamentos trazidos por Patto (1999). Em alguns momentos ela buscou culpabilizar a escola e a família, mas quando questionada de quem seria o protagonista para que o mesmo ocorresse respondeu que seria o aluno (acredita-se que ela tenha compreendido a pergunta de outro modo, respondendo com a intenção de dizer quem seria o mais atingido).

Partindo deste relato, pode-se compreender que ela se identifica com os três pilares trazidos por Patto (1999) sendo eles: as condições de vida da criança, onde ela cita, por exemplo, uma boa alimentação que a criança tenha; defasagem de adequação da escola pública para trabalhar com esses alunos bem como, neste aspecto, embora ela esteja na realidade da escola particular que geralmente atende uma clientela de classe social mais elevada, acredita que há essa defasagem por parte da escola ou às vezes em perceber se a criança está suficientemente pronta para a próxima fase.

Além das identificações mencionados acima, no que tange à ausência de sensibilidade e de conhecimentos da realidade vivida pelos alunos devido à distância cultural existente entre eles, ela relatou que a escola busca essa proximidade com o aluno, procurando vê-lo de modo global, não reduzindo suas capacidades somente para português e matemática, reforçando e incentivando quando identifica um talento artístico, por exemplo.

Ressaltou também que a equipe docente frequentemente traz as realidades culturais e sociais para o ambiente de sala de aula, tentando se aproximar dos alunos e estabelecendo um vínculo e maior atratividade para as aulas.

Pode-se concluir que a posição da diretora frente a temática do fracasso escolar é bastante condizente ao que os autores buscam trazer sobre este assunto, visto que demonstrou estar estritamente vinculada com o desejo de resgatar e atrair os alunos para a aprendizagem, não estabelecendo rótulos, e juntamente com ela, busca levar toda sua equipe docente a ter a mesma proposta.

Faz-se necessário refletir a respeito da realidade atual das escolas públicas e privadas acerca do fracasso escolar, suas causas e seus atingidos. Eis o desafio de professores, diretores, gestores da escola, família, psicólogos, governo, entre tantos outros profissionais.

Fracasso Escolar - Escola Pública

Ao ser questionada a respeito de “o que escola pensa a respeito do fracasso escolar?”, a professora e coordenadora da escola pública, disse que o fracasso escolar é inadmissível, que não pode ocorrer, e que é função do professor evitar que isso ocorra.

Na sequência, ao ser questionada sobre “de que forma o fracasso escolar afeta a educação? E quem você acha que é o maior atingido quando se trata desse fenômeno?”, comentou que no que se refere à educação escolar, números devem ser apresentados e a equipe é muito cobrada por resultados. Relatou que na escola em que trabalha é difícil fornecer isto, por causa da precariedade de condições existente.

Além disso, disse que o discurso das habilidades socioemocionais é lindo, mas que, na prática, é outra coisa. O aluno é o maior atingido. O sistema de número obriga os professores a empurrarem os alunos para passar de série, pois, não é permitido reprovar um mesmo aluno por dois anos seguidos. E que empurrar o aluno é um fracasso pra escola e para o aluno.

Quando perguntado “para você, quem são os protagonistas para que o fracasso escolar ocorra?”, ela disse que a culpa não é de uma pessoa em específico, mas que cada um tem sua parcela, ou seja, que a escola, o Estado, o sistema de saúde e a família têm cada um, uma parcela nessa culpa do fracasso escolar.

Ao perguntar a respeito de “o que você considera de relevante importância para o combate ao fracasso escolar? Que medidas podem ser tomadas pra que esse diminua sua prevalência?”, comentou que o que muda é o acesso igualitário e a disponibilização de recursos para toda a sociedade.

Relatou que é necessária uma preocupação com o todo desse aluno e que precisaria que esse acesso fosse gradual, mas que isso leva tempo, é um processo muito lento. Relatou que na escola em que trabalha, o diferencial é que os professores conhecem a comunidade, sendo assim acabam olhando para o aluno e pensando no que podem ajudar.

Quando fora questionada sobre “como a escola resgata alunos que tiveram fracasso escolar para que não se sintam inferiores ou desmotivados em relação aos demais? Qual a importância de realizar esse resgate?”, a coordenadora contou que ela, em particular, gosta de conversar individualmente com o aluno e esclarecer as questões, ao invés de expô-lo diante de todos os colegas da classe. Um aluno nunca é igual aos demais, em sua concepção.

Ao exemplificar um fato que ocorreu, a coordenadora contou um caso em que precisou fazer uma mediação, junto a um aluno que estava com problemas de aprendizagem e familiar. Relatou que seu comportamento mudou positivamente após um diálogo. Ela citou que ficou grata pela oportunidade de conhecê-lo e ajudá-lo como lhe cabia. Disse ter garantido “algo que cabia à escola, de forma agradável”.

Comentou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, garante ao aluno poder retornar à escola a qualquer momento e que lhe será fornecido o mesmo que os demais, mas que isso nem sempre é verdade, pois, depende do objetivo que se busca. Começa pelos professores que desvalorizam os alunos que entram com maior idade do que “deveriam”. Os meios devem ser de forma igualitária, mas nem sempre é dessa forma. Entre as respostas citou que o fracasso escolar é ocasionado por diversos fatores, como acessos não igualitários, precariedade das escolas e a desvalorização do aluno.

Quanto aos protagonistas, a coordenadora disse que “a escola, o Estado, o sistema de saúde e a família, cada um tem a sua parcela de culpa (sic)”, mas que “é função do professor que isso não ocorra (sic)”. O aluno é o mais atingido com tudo isso e, por causa disso, os impactos ocorrem nesses de forma negativa, como: insegurança, baixa autoestima e autoconfiança. Com isso, compreende-se que, o fracasso escolar é também um fracasso para a escola.

Ela considera que a forma de combater ou diminuir o fracasso escolar é dando maior acessibilidade e disponibilidade de recursos para a sociedade. E que a preocupação deve ser vista na totalidade desse aluno. Sendo assim, quando os atores da instituição conhecem a comunidade, os olhares e pensamentos visam formas de poder ajudar esse aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se aborda o tema meritocracia e fracasso escolar, deve-se considerar o contexto econômico e político em que esses fenômenos ocorrem, ou seja, um não pode ser dissociado do outro para que se tenha uma visão global e realista dos problemas associados a esses temas. Para se falar de meritocracia como um modelo justo, é preciso antes garantir que haverá igualdade meritocrática de oportunidades. Porém, na prática, isso não ocorre como pôde ser confirmado pelo referencial teórico e pelas entrevistas, pois, da mesma forma que vivemos um modelo econômico capitalista, ele é reproduzido nas escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Nesse sentido, a meritocracia acaba por perpetuar as desigualdades sociais existentes dentro do contexto escolar e cabe aos profissionais e agentes escolares lutar contra essas questões. Infelizmente, foi constatado que esses agentes têm pouca liberdade para implementar projetos que acreditam, pois, devem seguir determinações governamentais, que nem sempre correspondem à realidade dos indivíduos e aos recursos que eles possuem.

Esses profissionais ficam de mãos atadas, tendo como único e último recurso olhar para os alunos de forma humana, a fim de trazê-los para escola e tornar a aprendizagem um processo mais leve sem comparações ou culpabilização. As duas entrevistadas concordam que é preciso conquistar o aluno para promover uma aprendizagem efetiva e significativa, sendo este o caminho para formação de sujeitos engajados e críticos. A questão do fracasso escolar não diz respeito só ao aluno, à instituição ou à sociedade, por outro lado, trata-se de um fenômeno com determinantes subjetivos, institucionais e sociais.

Este tema está longe de ser esgotado, pois enquanto houver uma sociedade preocupada com questões próprias acima de questões coletivas, as desigualdades continuarão a ser vistas diariamente na atuação de professores, equipe gestora e psicólogos escolares. O governo, responsável por se incumbir de políticas públicas, é a instância que mais se sente ameaçada com a formação de sujeitos críticos e questionadores.

Diante desse cenário, como podemos ter esperança de uma sociedade mais ética, humana e justa? Sem dúvida, a esperança vem da atuação de profissionais comprometidos com a formação de cidadãos e não só de alunos, de agentes escolares que os veem como pessoas e não como números, de pessoas que veem histórias e não dificuldades e fracassos. É com base na atuação desses profissionais que inspiram diariamente pessoas que o mundo deve se construir.

REFERÊNCIAS

- DE ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: além da Meritocracia e do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, p. 16-20, 1996.
- GIL, A.C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4º edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- JESUS, T.D.S. de. **A produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional**. XVI Semana da Educação – VI Simpósio de pesquisa e pós-graduação em Educação, 2015. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/A%20PRODUCAO%20DO%20FRACASSO%20ESCOLAR%20APONTAMENTOS%20ACERCA%20DO%20ERRO%20E%20RESILIENCIA%20NO%20CONTEXTO%20EDUCACIONAL.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5º edição. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MORAES, N. A.; RODRIGUES, J. B.; PEREIRA, M. de A.; ARRUDA, M. P. O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E O TRABALHO PEDAGÓGICO. **Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo**, Santa Maria, v. 1, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedoregional/images/Anais/Eixo%2007/Nayara%20Alano%20Moraes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
- MOURAO, L.; ESTEVES, V. V. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, Set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2020.
- NOGUEIRA, M., NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da educação de Pierre Bordieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n 78, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>>. Acesso em 28 set. 2020.
- PATTO, M. H. S. **Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1999. 421 p.
- PEZZI, F.A. S; MARIN, A. H. **Fracasso escolar na educação básica: revisão sistematizada da literatura**. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 1-15, mar. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100001>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- RIBEIRO, P.R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, Fev/Jul 1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2020.

RIBEIRO, R.; CIASCA, S.M.; CAPELATTO, I. V. **Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de escola pública.** Rev. Psicopedagogia, p. 164-174, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200006>. Acesso em: 04 mai. 2020.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, K. da. S; BACZINSKI, A. V. de. M. **A meritocracia na educação escolar brasileira.** Revista Temas & Matizes. Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121/13052>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SOUZA, J. A. G. de. Práticas avaliativas: reflexões. **Anais do III Simpósio de Formação de Professores de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, v. 2, p. 1-16, 2005. Anual. Disponível em: <https://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a17.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

TONCHE, J. C. da S. **O desinteresse dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental pela educação escolar: causas e possíveis intervenções.** Universidade Federal do Paraná – Setor de educação. Curso de especialização em coordenação pedagógica. Curitiba, 2014. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47110/JOSIANE%20CIPRIANO%20DA%20SILVA%20TONCHE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

ZILIO, A. R; FONSECA, J. E. **Avaliação diagnóstica ou classificatória? Desafios de um professor em sala de aula.** Universidade de Brasília – Decanato de Extensão. 2017.

O ALUNO UNIVERSITÁRIO COMO PROTAGONISTA DO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Simone Ferreira da Silva Domingues

Paulo Francisco de Castro

Claudia Aparecida Valasek

INTRODUÇÃO

A preocupação com o desenvolvimento das pessoas está contemplada na agenda da Organização das Nações Unidas – ONU 2030, publicada em 2015. Nela, os chefes de Estado e de Governo, além de altos representantes, decidiram sobre os novos objetivos de desenvolvimento sustentáveis globais; dentre esses objetivos, se insere o de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O compromisso firmado é que, até 2030, todos os homens e mulheres tenham acesso à educação técnica, profissional e superior, e que essa formação assegure habilidades relevantes, competências técnicas e profissionais para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo (ONU, 2015).

Para atendimento dessa agenda, no que se refere à educação superior, é necessário reconhecer, primeiramente, que frequentar uma Universidade representa uma escolha que está diretamente ligada a aspirações pessoais e sociais, e não uma imposição do sistema de educação e ensino. No entanto, muitos alunos que ingressam no ensino superior não possuem referências sobre esse nível de ensino e nem sempre detêm competências acadêmicas necessárias em razão da menor qualidade do ensino médio.

A Universidade é um ambiente escolar, porém, apresenta especificidades que são, na maioria das vezes, desconhecidas para essa população, cujos pais, possivelmente, também não cursaram o ensino superior, impossibilitando uma referência mais próxima desse universo. Esse desconhecimento pode ser percebido pelas dificuldades de adaptação enfrentadas pelos ingressantes; estas, por sua vez, se traduzem no desempenho e no número de evasão dos alunos logo no primeiro ano do curso.

De acordo com Almeida e Castro (2017), atualmente, os estudantes adentram no ensino superior com menos recursos pessoais em termos de *background* cultural, conhecimento de projeto vocacional e autonomia. Com poucos recursos e sem apoio social, o aluno pode se sentir desmotivado a continuar seus estudos. Vale ressaltar que os processos que respondem pela

aprendizagem são genéricos, mas já é sabido que um estudante motivado demonstra maior envolvimento e esforço no processo de aprendizagem, contudo, sua ausência é indicativa de pouca persistência, conseqüentemente, pouco aprendido e desistência.

Entende-se como aprendizagem toda mudança relativamente permanente no potencial de fazer algo e a evidência de que ela ocorreu vai depender também da oportunidade para agir. Porém, para que a pessoa adote essa postura, ela precisa sentir autonomia e estima pessoal de autoeficácia (LEFRANÇOIS, 2017). A autoeficácia pode ser compreendida como a expectativa de que seus esforços resultarão em sucesso (BANDURA, 1977); tal crença na própria capacidade auxilia na mobilização de recursos cognitivos e emocionais e no empenho para estabelecer e atingir objetivos.

Os professores podem desempenhar um papel muito importante na determinação dos objetivos dos estudantes, entretanto, no âmbito universitário, o aluno se depara com educadores que, em sua maioria, ministram aulas tradicionais e expositivas, pois focam o aprendizado muito mais no conteúdo do que na oportunidade de levar o aluno a agir e a lidar com suas limitações, a fim de criar autonomia para o processo de aprendizagem.

Diante das inquietações vivenciadas na prática docente, entendeu-se como pertinente investigar as seguintes questões: O emprego de metodologias dinâmicas que superem o modelo tradicional vigente pode influenciar o aluno universitário para que este assuma uma postura ativa e empreendedora em seu processo de formação? Como as Universidades podem enfrentar esse desafio tendo em mãos uma população com características tão diversas? Afinal, quem é esse aluno e qual o seu nível de expectativa, motivação e envolvimento acadêmico? Quais são os obstáculos que dificultam a sua adaptação acadêmica? Para tornar possíveis as respostas de todas essas questões, este projeto foi desenvolvido.

A hipótese formulada entende que o método de ensino mais dinâmico pode permitir o desenvolvimento de confiança, autonomia e emancipação em relação às questões pessoais, além de habilidades relevantes de competências técnicas para a atuação profissional. Ademais, pressupõe-se que o acolhimento, que ocorre quando da aproximação com os alunos, pode permitir o rápido conhecimento de suas necessidades e aquilo que está subjetivo ou encoberto no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo primário desta pesquisa centra-se em caracterizar a formação e a integração social dos alunos que ingressam no ensino superior, a partir de metodologias dinâmicas e ações de acolhimento, com o intuito de atender à diversidade acadêmica e monitorar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Como objetivos secundários, destacam-se: i) planejar rotinas sistematizadas de sala de aula para potencializar o processo de aprendizagem e proporcionar maior aproximação e tempo para que o professor olhe, ouça e pense sobre o aprendizado do aluno enquanto ensina; ii) a partir das rotinas, refletir sobre a aprendizagem dos alunos e identificar o que favorece ou impede um aprendizado eficaz, com vistas à orientação na tomada de decisões para ajuste das metodologias utilizadas.

TEORIA

O uso de metodologias dinâmicas

A importância das práticas pedagógicas para o sucesso dos estudantes tem sido discutida como uma alternativa para alcançar uma formação que assegure a essa população habilidades relevantes e competências necessárias, tornando-a colaborativa e capaz de resolver problemas reais.

A ideia é que tais práticas favoreçam a formação de um aluno crítico, reflexivo e humanizado, fornecendo questões ou problemas que lhe permitam raciocinar e buscar respostas que possam ser confrontadas com o conhecimento sistematizado (CAMARGO; DAROS, 2018).

Bondie e Zusho (2018) afirmam que os estudantes de graduação não estão aprendendo diretamente sobre o mundo, mas sobre as descrições do mundo a partir de outras pessoas. Dessa forma, suas potencialidades encontram poucas possibilidades de serem utilizadas durante as aulas. O aluno pode estar motivado para aprender, mas necessita de situações que o incentivem a empregar suas habilidades.

Ainda de acordo com Bondie e Zusho (2018), criar rotinas em sala de aula que proporcionem ao professor tempo para ouvir e pensar sobre o aprendizado dos alunos enquanto ensina permite tomadas de decisões que ajustem as várias necessidades que afetam o aprendizado dos alunos. Para as autoras, não se trata de fazer algo novo, mas sim de utilizar recursos já presentes nas salas de aulas, ajustando-os às peculiaridades dos alunos.

O uso de metodologias que concedem ao aluno o protagonismo sobre seu aprendizado, por meio de atividades interativas, aumenta consideravelmente a aprendizagem quando comparado aos métodos tradicionais (CAMARGO; DAROS, 2018). Segundo os autores, as práticas inovadoras estimulam o aprendizado ativo, pois favorecem o estabelecimento de relações significativas entre os diferentes saberes e convertem a escola em um local mais democrático e atrativo. Contudo, deve-se levar em conta que a inovação não pode ocorrer

somente no plano pedagógico, mas também no epistemológico. Nessa perspectiva, deve-se ter em mente que o uso de tecnologia não pode ser considerado metodologia ativa de aprendizagem, pois esta possui alicerces na autonomia e no protagonismo do aluno.

O uso da monitoria para acolher e promover

A adaptação ao meio acadêmico decorre não só das habilidades cognitivas, mas também da interação entre a instituição e as características do estudante, tais como estima pessoal, autoeficácia e habilidade social. Logo, conhecer as características dos alunos pode auxiliar a universidade a desenhar dispositivos que promovam a vinculação do estudante ao curso e a ela própria (ALMEIDA; CASTRO, 2017).

Para Freire e Beiramar (2017), o primeiro ano do estudante na universidade é considerado crítico para seu sucesso e permanência. Para lidar com essas questões, é fundamental criar recursos de apoio e superações pela via do desenvolvimento de competências ou tratamento psicológico. Segundo os autores, o foco é cuidar da quantidade e da qualidade desses recursos, principalmente para os ingressantes que apresentam maiores dificuldades. Tanto as práticas pedagógicas quanto os recursos de apoio são decisivos para a adaptação e o sucesso dos estudantes.

Freire e Beiramar (2017) desenvolveram um projeto de tutoria por pares visando a promoção de competências pessoais, sociais e de relacionamento interpessoal dos ingressantes, que possibilitem ao calouro conhecer o funcionamento da Universidade; desenvolver um sentido de relevância social, profissional e comunitária; integrar-se de forma saudável aos demais alunos da universidade; a formação e a aprendizagem de relações interpessoais e espírito de solidariedade, partilha e cooperação de saberes. Trata-se de um sistema tutorial, no qual alunos de anos posteriores proporcionam um acompanhamento individual aos alunos ingressantes, que compreende uma base relacional e interpessoal. O tutor irá auxiliar o calouro nos aspectos estruturais do curso, na relação com os colegas e nas características e competências acadêmicas necessárias ao acompanhamento da sua formação.

O projeto de Freire e Beiramar (2017) baseou-se em dois modelos teóricos:

- a) a Teoria do Desenvolvimento Social, que parte da ideia de que a interação social precede o desenvolvimento cognitivo.
- b) a Teoria da Experiência Ótima ou Experiência de *Flow*, que apresenta o conceito da experiência ótima enquanto experiência subjetiva que ocorre na vida cotidiana. As experiências ótimas promovem o desenvolvimento do indivíduo porque os desafios atribuídos às tarefas e suas competências são adequados à sua resolução. Por sua vez,

tais estímulos geram nos alunos possibilidades de envolvimento com atividades que proporcionam ótimas oportunidades consideradas promotoras de desenvolvimento.

A eficácia do projeto pode ser verificada pelo número de alunos conhecedores dessa proposta e pelo aumento na adesão de cursos que buscam a participação dos seus ingressantes. De forma geral, o projeto é avaliado como sendo oportuno e positivo (FREIRE; BEIRAMAR, 2017).

MÉTODO

Participantes

A amostra foi composta por 100 ingressantes de uma mesma classe do primeiro semestre noturno do curso de Psicologia, do *campus* São Miguel Paulista, identificada neste estudo com a sigla SM. A escolha desse grupo de alunos pautou-se na representatividade da amostra em relação ao universo acadêmico e perfil socioeconômico menos favorecido. A classe, que recebeu as intervenções do estudo, foi designada como grupo experimental.

Para efeito de comparação dos resultados que nortearam as reflexões alcançadas, os dados do grupo experimental foram comparados com os dos alunos ingressantes do período noturno do curso de Psicologia do *campus* Anália Franco, denominado nesta pesquisa com a sigla AF. Intitulada grupo de controle, essa turma de comparação teve suas aulas ministradas com base no modelo tradicional e sua escolha foi fundamentada no perfil socioeconômico mais favorecido.

Organização do processo de metodologias dinâmicas

A base norteadora deste estudo centrou-se nas propostas metodológicas apresentadas por Almeida e Castro (2017) e Bondie e Zusho (2018), e foi organizada em duas etapas:

Etapa 1 – Foco no professor: ensino – cognição – conteúdo

- 1) Após o recesso, em reuniões que promoveram momentos de estudos, discussões e articulação das ações pedagógicas, quatro professores, responsáveis pelas quatro disciplinas do primeiro semestre, foram capacitados.
- 2) Em adaptação às estratégias metodológicas, cada professor desenhou suas aulas atribuindo 30% do tempo para exposições e mediações.

- 3) Os professores realizaram ações que orientaram os alunos a participarem de 70% do tempo da aula, com atividades que atribuíram um papel de destaque às trocas comunicativas e aos aspectos de conversação em sala de aula.
- 4) Os docentes organizaram suas aulas de forma a sistematizar o conteúdo a ser trabalhado – o tempo foi concedido de forma explícita para cada atividade que envolve o processo – e criaram rotinas de trabalho em duplas e grupos, indicando objetivos, critérios de avaliação, padrão de ação e reflexão.
- 5) Cinco aulas contendo metodologias dinâmicas, que pudessem ser utilizadas em todas as disciplinas da turma participante deste projeto, segundo critérios descritos anteriormente, foram planejadas pelos professores capacitados.

Etapa 2 Foco no aluno: estima pessoal – autoeficácia – habilidade social

Para conhecer as necessidades dos alunos, percebeu-se a necessidade de uma aproximação mais efetiva. Mas como se aproximar dos alunos diante de salas tão cheias e um único professor? A proposta foi criar um grupo “acolhedor”, que pudesse entender e assistir o aluno nas suas dificuldades. Desenho do projeto aluno monitor acolhedor:

- 1) Para essa atividade, alunos de anos anteriores atuaram como monitores dos calouros. Só foram selecionados aqueles que demonstraram interesse para auxiliar seus colegas e, para tanto, foi necessário recorrer aos professores e técnicos que conheciam de forma mais próxima os estudantes que apresentam tal característica.
- 2) Esses monitores foram responsáveis pelo acolhimento de 15 alunos em média.
- 3) Cada monitor mediava as dúvidas que surgiam em relação ao espaço geográfico, informações do funcionamento administrativo e dificuldades acadêmicas, fazendo um triângulo interativo: espaço acadêmico-professor-conteúdo.
- 4) Essa aproximação foi realizada pessoalmente e, quando necessário, foram utilizados recursos de comunicação virtual.
- 5) Os monitores eram acompanhados pelo professor responsável pela disciplina e tiveram como tarefa apontar as dificuldades dos alunos que surgiram ao longo das aulas, a fim de que o docente pudesse planejar os próximos passos metodológicos para a turma.

Estratégias pedagógicas empregadas

No decorrer do primeiro semestre letivo de 2019, todos os professores envolvidos no projeto adotaram cinco estratégias metodológicas pautadas em ações dinâmicas. A partir da definição das atividades, cada professor teve autonomia para escolher entre elas, aplicando-as

de acordo com o conteúdo da aula a ser ministrada, exceto com relação à aula inicial, ocasião na qual todos fizeram uso da estratégia 1.

A seguir, encontra-se a descrição das cinco estratégias; o tempo foi incluído como exemplo para as disciplinas com carga horária semestral de 40 horas-aula:

Estratégia 1

- 1) Apresentação do plano de ensino e cronograma, com informações acerca dos textos indicados para cada aula, ressaltando a necessidade de leitura prévia de acordo com o planejamento das aulas.
- 2) Entrega de um resumo do texto introdutório (pertencente ao primeiro conteúdo programático) para a leitura individual dos alunos. Prazo de 15 minutos para a leitura em si e 15 minutos para conversas entre duplas.
- 3) Questionamentos previamente elaborados pelo professor sobre como a leitura foi realizada, tais como: i) como leram o texto? ii) a leitura é próxima da sua realidade? iii) quais as dificuldades na compreensão? (localizar no texto); iv) a leitura fez lembrar de algum conhecimento ao qual você teve acesso anteriormente? vi) deparou-se com alguma palavra do vocabulário que trouxe dificuldade de entendimento? Para o debate das perguntas, o tempo oferecido foi de 20 minutos.
- 4) Posteriormente, o professor deve dar orientações para leitura e estudo, construídas com estratégias de pesquisa e compreensão textual.
- 5) Orientação para estudo – informações e dicas sobre como utilizar o celular e a internet em sala e fora dela. Para essa prática, devem ser disponibilizados 20 minutos.

Estratégia 2

- 1) Texto norteador da aula lido previamente
- 2) O professor elabora questões-chave (o número de perguntas dependerá da disciplina). Para cada uma das perguntas, deve-se estabelecer a sequência abaixo:
 - i. conversar com o colega ao lado sobre o entendimento da questão (duplas); o tempo para discussão é de 10 minutos.
 - ii. reunir-se com o grupo (de 6 pessoas) e responder às questões de maneira escrita; tempo fornecido para discussão é de 15 minutos.
 - iii. anotar na lousa as respostas dos alunos; o tempo para registro é de 15 minutos.
 - iv. apresentação das respostas pelo professor, obedecendo o prazo de 10 minutos.

- v. revisão das respostas efetuada pelos alunos, que devem alterar seu texto utilizando outra cor de caneta, entregando-o ao professor; o tempo estimado para essa tarefa é de 15 minutos.

Estratégia 3

- 1) Aula expositiva (entre 20 a 40 minutos, dependendo da carga horária da disciplina), a partir de um texto previamente indicado para leitura. Após o término, são apresentadas algumas questões.
- 2) Cada aluno responde aos questionamentos de forma individual, revelando seu entendimento sobre o texto estudado; o tempo fornecido para as respostas é de 20 minutos.
- 3) Cada aluno compartilha sua resposta com outro colega; a discussão tem a duração de 10 minutos.
- 4) A dupla conta com 10 minutos para elaboração de um texto único; posteriormente, os alunos reúnem-se em grupos de seis e escrevem uma resposta conjunta. O tempo para a execução dessa tarefa é de 20 minutos.
- 5) O professor recebe a atividade, efetua a correção em casa e, na sequência, a devolve para os alunos.

Estratégia 4

A partir de um conteúdo específico, utiliza-se um jogo em sala (cada professor elabora esse jogo de acordo com o conteúdo lecionado na disciplina), por meio do qual são avaliados os conteúdos trabalhados.

Estratégia 5

Apresentação de conhecimento compartilhado: os grupos de trabalho planejam e realizam a exposição de um conteúdo previamente selecionado pelo professor, no formato mais adequado para cada disciplina.

Procedimento para coleta de dados

Na aula que antecedeu a avaliação regimental, aplicou-se um questionário relacionado à percepção dos alunos do primeiro semestre sobre as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula; este era composto por cinco afirmações, que deveriam ser avaliadas pelos alunos

a partir de uma Escala Likert de dez pontos, sendo "Discordo totalmente" indicado pelo número 1 e "Concordo totalmente" indicado pelo numeral 10.

É importante destacar que esse questionário foi aplicado no grupo experimental, que contou com a participação de 51 alunos, e no grupo controle, para efeito de comparações, com a colaboração de 71 acadêmicos. Além disso, durante todo o processo, os professores elaboraram um diário de campo, relatando as experiências da aplicação das metodologias dinâmicas e as impressões, observações e interpretações das vivências que ocorriam durante a utilização das estratégias descritas.

Por fim, o desenvolvimento da presente pesquisa segue os preceitos éticos para a coleta de dados, devidamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Cruzeiro do Sul, sob o número do parecer 3.658.602.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que a caracterização sobre a formação e a integração social dos acadêmicos fosse possível, os dados foram computados e analisados, e encontram-se expostos a seguir.

A primeira afirmativa, 'A metodologia de ensino aplicada em sala de aula facilitou a aprendizagem dos temas e conceitos', tem seus dados demonstrados pela Tabela 1.

Tabela 1 – Metodologia de ensino como facilitadora da aprendizagem

Resposta	Experimental		Controle	
	SM - Noite		AF - Noite	
	N	%	N	%
Discordo totalmente 1	1	1,9	-	-
2	2	3,9	-	-
3	-	-	3	4,2
4	-	-	1	1,4
5	5	9,8	11	15,5
6	3	5,9	8	11,2
7	8	15,7	16	22,5
8	11	21,5	17	23,9
9	5	9,8	3	4,2
Concordo totalmente 10	16	31,7	9	12,7
Não responderam	-	-	3	4,2
Total	51	100,2	71	99,8
Média	7,6		6,8	

Fonte: Dados dos questionários aplicados nos acadêmicos.

Os dados da Tabela 1 indicam a percepção positiva do emprego de metodologias dinâmicas, já que a média de concordância com a afirmação é maior no grupo experimental (7,6) do que no grupo controle (6,8). Dessa maneira, é possível inferir que os alunos que

vivenciaram suas aulas com estratégias dinâmicas de ensino entendem que tais procedimentos metodológicos auxiliam na compreensão dos conceitos.

Em linhas gerais, os relatos dos professores revelam que os alunos mostraram, inicialmente, surpresa em relação às estratégias de ensino, justificando que suas experiências anteriores foram bastante diferentes, porém, acreditavam que esse era o modelo utilizado na Universidade, pelo curso.

Destaca-se que os monitores também ficaram surpresos e envolvidos com esse tipo de aula. Além disso, os acadêmicos relataram aos monitores seu interesse por tais estratégias e que sua dedicação era maior, o que facilitava a aprendizagem e os estudos de cada disciplina. Alegaram que, com a ajuda dos monitores e a partir da busca pela diminuição de suas dúvidas, o aprendizado foi mais fácil.

Estudos demonstram aceitação de estratégias dinâmicas pelos alunos, além da importância que estes atribuem para sua participação mais ativa na busca do conhecimento e formação. No mundo globalizado, a formação na área de saúde passa por constantes reflexões e, nesse cenário, os acadêmicos dos diversos cursos são estimulados para se tornarem agentes ativos nesse processo. Estudos de caso, estratégias por problemas, discussões sobre atuação e resolução de problemas são recursos utilizados para a apresentação dos diversos conteúdos dos diferentes cursos (AZEVEDO; GOMES, 2019; BONDIE; ZUSHO, 2018; LACERDA; SANTOS, 2018; MIGUEL et al., 2018; SENA; COSTA, 2016).

Na sequência, a segunda afirmação destaca que ‘A metodologia de ensino aplicada em sala de aula facilitou as atividades de estudo’; as respostas estão demonstradas na Tabela 2.

Tabela 2 – Metodologia de ensino como facilitadora dos estudos

Resposta	Experimental		Controle	
	SM - Noite		AF - Noite	
	N	%	N	%
Discordo totalmente 1	1	1,9	3	4,2
2	-	-	1	1,4
3	2	3,9	-	-
4	-	-	-	-
5	3	5,9	9	12,7
6	5	9,8	8	11,2
7	6	11,7	13	18,3
8	11	21,5	13	18,3
9	5	9,8	10	14,1
Concordo totalmente 10	15	29,4	8	11,2
Não responderam	3	5,9	6	8,4
Total	51	99,8	71	99,8
Média	7,8		5,7	

Fonte: Dados dos questionários aplicados nos acadêmicos.

A partir das informações contidas na Tabela 2, tem-se que, em relação ao contexto da aplicabilidade das metodologias dinâmicas como facilitadora para os estudos dos alunos envolvidos nesta investigação, a maior média foi alcançada pelo grupo experimental (7,8); o grupo controle pontuou 5,7. Observa-se, portanto, que as estratégias empregadas facilitaram os estudos dos alunos.

Os registros dos professores indicam que os alunos estudaram mais e se empenharam na preparação dos textos para as aulas. Notou-se que a maior parte dos acadêmicos se preocupava com a preparação do material solicitado com certa antecedência, com o intuito de participar de forma mais efetiva das aulas. Ademais, várias estratégias de acolhimento foram desenvolvidas pelos monitores, tais como organização de grupos de estudo, estudo dirigido, aulas para discussão de dúvidas, o que pode ter influenciado positivamente na postura ativa dos ingressantes.

Trata-se de um grande desafio mudar o paradigma da educação passiva para atitudes ativas de aprendizagem e de ensino. Os modelos tradicionais empregados durante décadas estão enraizados e fazem parte das concepções mais clássicas de educação, focando no professor como agente de educação e no aluno como receptor de conhecimento. Mudar a concepção do universitário para que ele tome para si sua formação e se empenhe nos estudos de forma autônoma é uma tarefa que demanda mudanças de postura dos professores, alunos e instituições de ensino, acarretando maior eficiência dos estudos e da forma de encarar o ato de estudar.

De qualquer forma, abandonar um modelo tradicional e implantar a inovação ativa na formação superior deve ser um objetivo amplo das Universidades, principalmente no campo da formação em saúde, que pode trazer grandes efeitos positivos no processo de graduação (AZEVEDO; GOMES, 2019; BRIGHENTE; MESQUITA, 2016; CARVALHO; PIO, 2017; NAGIB; SILVA, 2019; OLIVEIRA et al., 2019; SENA; COSTA, 2016).

A terceira afirmativa, ‘A metodologia de ensino aplicada em sala de aula facilitou as relações interpessoais entre os alunos’, tem suas respostas apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Metodologia de ensino como facilitadora das relações interpessoais entre alunos

Resposta	Experimental		Controle	
	SM - Noite		AF - Noite	
	N	%	N	%
Discordo totalmente 1	-	-	4	5,6
2	1	1,9	-	-
3	1	1,9	2	2,8
4	-	-	1	1,4
5	3	5,9	7	9,8
6	3	5,9	6	8,4
7	5	9,8	7	9,8
8	9	17,6	18	25,3
9	9	17,6	10	14,1
Concordo totalmente 10	18	35,3	11	15,5
Não responderam	2	3,9	5	7,1
Total	51	99,8	71	99,8
Média	8,3		6,8	

Fonte: Dados dos questionários aplicados nos acadêmicos.

Os números observados na Tabela 3 indicam que o emprego das metodologias dinâmicas facilitou as relações interpessoais entre os alunos do grupo experimental (média 8,3) quando comparado às reflexões dos alunos que participaram das aulas com metodologia mais convencional (média de 6,8). Esse fato pode estar associado ao conjunto de estratégias empregadas no processo das aulas do grupo experimental, criando situações de articulação e discussões em grupos de diferentes tamanhos.

Entende-se que o fomento de atividades grupais, nas quais os alunos devem desenvolver tarefas, resolver problemas e superar obstáculos, pode ter permitido maior interação interpessoal da turma, por meio de um clima acolhedor e de compartilhamento de experiências.

Nos relatos dos professores, foi possível identificar maior participação dos alunos nas atividades, realizadas, em sua maioria, em grupos. Essa vivência grupal para o desenvolvimento das tarefas em sala de aula, bem como para a preparação do material a ser utilizado nas discussões, pode ter influenciado positivamente o desenvolvimento das relações interpessoais dos acadêmicos. Nesse sentido, o papel do monitor foi de fundamental importância, já que, na condição de aluno mais experiente, este pode estimular as relações de forma positiva.

O impacto do emprego das metodologias dinâmicas na constituição das relações entre os acadêmicos também pode ser explicado pelas mudanças que essa estratégia de ensino causa na percepção dos alunos, que, na maior parte das vezes, chegam à Universidade advindos de escolas de ensino médio, onde o modelo pedagógico tradicional é o mais frequente. A partir dos desafios que são apresentados nessa nova etapa de formação, permite-se que o estudante interaja com o grupo no sentido de compartilhar experiências, com vistas ao cumprimento das

tarefas e metas apresentadas. A adaptação a essas mudanças nas estratégias de ensino pode proporcionar amadurecimento pessoal e, conseqüentemente, maior capacidade de interação com seus pares (AZEVEDO; GOMES, 2019; BRIGHENTE; MESQUITA, 2016; CARVALHO; PIO, 2017; LACERDA; SANTOS, 2018; MIGUEL et al., 2018; SENA; COSTA, 2016).

Na seqüência, tem-se a penúltima afirmativa, ‘A metodologia de ensino aplicada em sala de aula facilitou as relações entre professores e alunos’, cujos dados encontram-se dispostos na Tabela 4.

Tabela 4 – Metodologia de ensino como facilitadora nas relações entre professores e alunos

Resposta	Experimental SM - Noite		Controle AF - Noite	
	N	%	N	%
Discordo totalmente 1	1	1,9	3	4,2
2	-	-	-	-
3	-	-	3	4,2
4	1	1,9	2	2,8
5	9	17,6	9	12,7
6	4	7,8	3	4,2
7	6	11,7	10	14,1
8	10	19,6	12	16,9
9	7	13,7	10	14,1
Concordo totalmente 10	13	25,5	14	19,7
Não responderam	-	-	5	7,1
Total	51	99,7	71	100,0
Média	7,6		7,9	

Fonte: Dados dos questionários aplicados nos acadêmicos.

De acordo com a Tabela 4, a média de concordância para essa afirmativa está muito próxima para os grupos experimental e controle (7,6 e 7,9, respectivamente). Assim, observa-se que, segundo a percepção dos alunos, a utilização das metodologias dinâmicas não interferiu na relação docente-discente.

Nesse tópico, é possível conjecturar várias inferências que podem gerar, inclusive, novos estudos. Pode-se pensar com foco voltado para o aluno, que já tem enraizado em sua representação de professor aquele que transmite o conhecimento e, com essa relação na zona de conforto, é possível um contato de respeito e autoridade. No entanto, pode-se ainda pensar na postura do professor, que também está em processo de formação no uso de estratégias ativas de ensino, ou até mesmo deduzir-se que a relação com o professor se centra, primordialmente, na postura e nas atitudes do docente, e não, necessariamente, na metodologia de ensino que adota.

A despeito da informação objetiva, tanto os relatos das aulas realizados pelos professores quanto a interpretação dos monitores, demonstraram que os alunos se sentiam à vontade com os professores, revelando uma condição de aproximação e compartilhamento de experiências.

De qualquer forma, os diversos estudos são unânimes ao afirmarem que a implantação de metodologias dinâmicas perpassa por mudanças de postura de ambos, professor e aluno, que deverão reconstruir as representações de seus papéis nesse novo modelo de trabalho e de relações (AZEVEDO; GOMES, 2019; BRIGHENTE; MESQUITA, 2016; CARVALHO; PIO, 2017; LACERDA; SANTOS, 2018; MIGUEL et al., 2018; NAGIB; SILVA, 2019; OLIVEIRA et al., 2019; SENA; COSTA, 2016).

Por fim, a última afirmativa, ‘A metodologia de ensino aplicada em sala de aula facilitou a autonomia dos alunos na resolução de dúvidas e busca do conhecimento’. Reflexões sobre os resultados encontrados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Metodologia de ensino como facilitadora da autonomia

Resposta	Experimental SM - Noite		Controle 2 AF - Noite	
	N	%	N	%
Discordo totalmente 1	2	3,9	2	2,8
2	-	-	-	-
3	1	1,9	1	1,4
4	-	-	2	2,8
5	6	11,7	7	9,8
6	2	3,9	7	9,8
7	6	11,7	12	16,9
8	12	23,5	14	19,7
9	6	11,7	8	11,2
Concordo totalmente 10	16	31,7	12	16,9
Não responderam	-	-	6	8,4
Total	51	100,0	71	99,7
Média	7,8		6,7	

Fonte: Dados dos questionários aplicados nos acadêmicos.

Com base nas informações expostas na Tabela 5, percebe-se que os alunos do grupo experimental revelaram maior concordância na autonomia para resolução de dúvidas e busca do conhecimento (média 7,8) quando comparados aos alunos pertencentes ao grupo controle (6,7), indicando que o emprego das metodologias dinâmicas pode ter incentivado a autonomia das ações de aprendizagem.

Os registros dos professores demonstram que os alunos do grupo experimental apresentaram maior autonomia no desenvolvimento das atividades e da preparação das aulas e exposições

Ao estudar as questões relacionadas às diversas concepções de autonomia para os estudos, tem-se, teoricamente e em outras pesquisas, que o emprego de estratégias dinâmicas para aprendizagem tende a direcionar o acadêmico para a autonomia. As estratégias de estudos de caso e resolução de problemas, por exemplo, sempre visam ações independentes e organizadas. Sob essa ótica, há necessidade de um olhar especial para essa questão, com envolvimento dos alunos – na busca de autonomia – e dos professores – no incentivo à autonomia, para que o estudante possa, efetivamente, ser um agente de sua formação (AZEVEDO; GOMES, 2019; BONDIE; ZUSHO, 2018; BRIGHENTE; MESQUITA, 2016; CARVALHO; PIO, 2017; LACERDA; SANTOS, 2018; MIGUEL et al., 2018; NAGIB; SILVA, 2019; OLIVEIRA et al., 2019; SENA; COSTA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a experiência do emprego de metodologias dinâmicas, é importante ressaltar o planejamento efetivo de atividades que, respeitando as especificidades de cada disciplina, buscou potencializar o processo de aprendizagem para que os alunos pudessem criar diferentes rotinas de estudo e atividades de formação.

Após análise dos dados expressos pelos alunos, foi possível identificar que a utilização da metodologia dinâmica no ensino proporcionou a facilitação dos processos de aprendizagem, estudo, configurações das relações interpessoais entre os alunos e autonomia.

A figura do monitor foi de extrema valia no processo de adaptação do aluno ingressante em todos os aspectos que a vida universitária demanda. Observou-se grande engajamento dos monitores, cujos resultados podem ser observados a partir de suas próprias reflexões acerca de seu desempenho, confirmado por várias manifestações dos alunos por eles assistidos. O monitor também serviu como uma ‘ponte’ entre os alunos e os professores, mediando impressões, solicitações e informando sobre dúvidas e processos que ocorreram durante o semestre.

Os dados aqui expressos podem ser interpretados como sucesso na implantação de metodologias dinâmicas no ingresso da Universidade. Destaca-se que os recursos utilizados na aplicação das metodologias dinâmicas são aqueles disponíveis pela instituição para todos os cursos, ou seja, sala de aula e datashow. Entretanto, tem-se a limitação de que todo o processo foi implantado em uma única turma do Curso de Psicologia e comparada a outra turma; assim,

para generalizações, há necessidade de ampliação do estudo, tanto em termos de número de alunos quanto em termos de diversificação dos cursos envolvidos.

Diante do exposto, percebe-se o surgimento de um importante campo de aprofundamento das pesquisas sobre os temas abordados neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. A Diversidade de públicos no ensino superior: introdução. In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. (Orgs.). **Ser Estudante no Ensino Superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos**. Minho, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação Universidade do Minho, 2017, p. 01-12.

AZEVEDO, C. R. F.; GOMES, R. O uso da narrativa na educação permanente em Saúde: sentidos, êxitos e limites educacionais. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 23, e170957, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832019000100234&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BONDIE, R.; ZUSHO, A. **Differentiated instruction made practical: engaging the extremes through classroom routines**. New York, NY: Routledge, 2018.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUITA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100155&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200428&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.

FREIRE, T.; BEIRAMAR, A. Tutorias por pares: acolher, promover e potencializar os estudantes do ensino superior. In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. (Orgs.). **Ser Estudante no Ensino Superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos**. Minho, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação Universidade do Minho, 2017, p. 13-22.

LACERDA; F. C. B.; SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 611-627, dez. 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

MIGUEL, E. A. et al. Trajetória e implementação de disciplina interprofissional para cursos da área de Saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 22, supl. 2, p. 1763-1776, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000601763&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.

NAGIB, R. L. C.; SILVA, D. M. Adoption of active methodologies and their relationship with the life cycle and the qualifications of teaching staff in undergraduate courses in accounting. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772019005001112&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.

OLIVEIRA, C. A. et al. Alinhamento de diferentes projetos pedagógicos de cursos de medicina com as diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 2, p. 143-151, jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000200143&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SENA, T. S.; COSTA, M. L. Reflexões sobre a inserção da temática gestão da clínica na formação profissional em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 278-285, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022016000200278&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à colaboração e ao apoio dos professores Regina Fiedler e Rosana Costa, além das psicólogas Grace Costa e Keila Gutierrez, todos da Universidade Cruzeiro do Sul.

**PARTE III - PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL NA
CONTEMPORANEIDADE**

CLIMA ORGANIZACIONAL E SATISFAÇÃO NO TRABALHO: ESTUDO DE CASO EM UMA MECÂNICA NA CIDADE DE TAUBATÉ

Danielle Pereira Lovatto
Andreza Cristina Both Casagrande Koga
Marilsa de Sá Rodrigues

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo avaliar a percepção do trabalhador sobre as várias dimensões do clima organizacional e o grau de satisfação do trabalhador frente às várias dimensões do seu trabalho.

Os dados utilizados foram coletados em uma mecânica na cidade de Taubaté, com base em informações utilizadas para o Relatório Final de Estágio Supervisionado com Ênfase em Psicologia e Processos de Gestão III.

As empresas são compostas por pessoas, que de acordo com França (2015), são a base fundamental para seu funcionamento, havendo uma necessidade de gestão de pessoas para que possa existir um ambiente de trabalho mais produtivo, saudável e bem desenvolvido. A gestão de pessoas se correlaciona com vários aspectos da área organizacional, como a contratação, a preparação de novos funcionários, o treinamento dos funcionários, a proteção através da segurança, a redução e reorganização de pessoas, o reconhecimento e a manutenção dos funcionários dentro da empresa, incluindo a cultura e o clima organizacional, o plano de carreira, os índices de absenteísmo e a satisfação no trabalho, a qual será pautada neste estudo.

O clima organizacional demonstra a atmosfera psicológica do ambiente de trabalho, o reflexo do estado de ânimo ou do grau de satisfação dos funcionários com relação à empresa em que trabalham. É como os funcionários de uma empresa a percebem, como são tomadas as decisões, sendo o conjunto de atitudes, padrões de comportamento e valores existentes dentro da organização (LUZ, 2003).

A satisfação no trabalho é o estado emocional prazeroso que resulta do trabalho de uma pessoa, que pode ser considerado como atingível ou alcançável, havendo um valor na conquista do trabalho e sendo percebido como algo positivo pelo trabalhador. A insatisfação no trabalho é o estado emocional desagradável, através de uma percepção negativa do funcionário, que o avalia como frustrante ou desmotivador. A satisfação no trabalho e a insatisfação são funções

da relação percebida entre o que se deseja do trabalho e o que se percebe como oferta ou necessidade (LOCKE, 1996).

Este estudo é relevante em razão da necessidade de verificar como está o clima organizacional dentro da empresa e como está a satisfação de seus funcionários, para que assim a empresa possa alcançar as metas pretendidas de sucesso e melhoria na qualidade do serviço prestado.

As próximas seções relatam uma breve contextualização teórica sobre os temas de clima organizacional, satisfação no trabalho, método da pesquisa de campo e resultados alcançados, discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DA LITERATURA

Clima Organizacional

O clima organizacional é importante para compreender como o contexto do trabalho afeta o comportamento e as atitudes das pessoas nesse ambiente, sua qualidade de vida e o desempenho da organização, havendo grande influência do ambiente interno de trabalho sobre o comportamento humano (MARTINS, 2008).

Este clima pode influenciar a satisfação, o rendimento e a motivação dos trabalhadores, funcionando como regulador da produtividade dos funcionários e da empresa como um todo. Para a autora, um melhor conhecimento do clima organizacional pode colaborar para o aprimoramento da qualidade de vida do homem no trabalho, para a otimização do desempenho das organizações e para o esclarecimento das relações entre esta e outras variáveis do comportamento organizacional (MARTINS, 2008).

Para Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006), o clima organizacional é o ambiente interno em que convivem os membros de uma organização, podendo ser relacionado ao grau de motivação e satisfação percebido por estes, e influenciado pelas crenças e valores que guiam os relacionamentos interpessoais, determinando o que é bom ou ruim para elas e para a organização como um todo. O clima organizacional é favorável quando possibilita a satisfação das necessidades pessoais, e desfavorável quando as frustra.

A motivação, identificação com a empresa, interesse no trabalho, colaboração entre as pessoas, integração com a equipe e o grau de satisfação dos funcionários com o ambiente de trabalho compõem seu clima organizacional e recebem grande influência da cultura da empresa (LACOMBE, 2011).

Segundo Siqueira e Gomide Júnior (2004), é importante que a empresa e seus líderes tenham em mente que a efetividade da equipe de trabalho depende do cenário em que ela está inserida; pois, se as pessoas fazem parte de uma organização que está passando por um processo de redução do quadro de funcionários, a instabilidade e o fantasma do desemprego perturbam o sono de boa parte delas. Mesmo que os membros da equipe tenham seu emprego garantido, o clima empresarial irá influenciar, em maior ou menor grau, o funcionamento dessa equipe.

O clima organizacional pode ser bom, prejudicado ou ruim. Ele é considerado bom quando as atitudes positivas predominam na percepção do ambiente de trabalho, havendo confiança, alegria, engajamento, participação, entusiasmo, motivação, satisfação, comprometimento de grande parte dos funcionários e alto tempo de permanência destes. Quando o clima é considerado prejudicado ou ruim, o ambiente organizacional é compreendido como negativo e gera discórdias, tensões, rivalidades, desuniões, conflitos, desinteresse pelo cumprimento das tarefas atribuídas, competições exacerbadas e alta rotatividade (LUZ, 2003).

Neste sentido, Bispo (2006) constrói uma escala de Clima Organizacional apontando os sentimentos dos funcionários, desde um clima desfavorável até um clima favorável.

Quadro 3 – Clima Desfavorável

Desfavorável	Mais ou Menos	Favorável
Frustração	Indiferença	Satisfação
Desmotivação	Apatia	Motivação
Falta de integração da empresa/funcionários	Baixa integração com empresa/funcionários	Alta integração da empresa/funcionários
Falta de credibilidade mútua: empresa/funcionários	Baixa credibilidade mútua: empresa/funcionários	Alta credibilidade mútua: empresa/funcionários
Falta de retenção de talentos	Baixa retenção de talentos	Alta retenção de talentos
Improdutividade	Baixa produtividade	Alta produtividade
Pouca adaptação às mudanças	Média adaptação às mudanças	Maior adaptação às mudanças
Alta rotatividade	Média rotatividade	Baixa rotatividade
Alta abstenção	Média abstenção	Baixa abstenção
Pouca dedicação	Média dedicação	Alta dedicação
Baixo comprometimento com a qualidade	Médio comprometimento com a qualidade	Alto comprometimento com a qualidade
Clientes insatisfeitos	Clientes indiferentes	Clientes satisfeitos
Pouco aproveitamento nos treinamentos	Médio aproveitamento nos treinamentos	Maior aproveitamento nos treinamentos
Falta de envolvimento com os negócios	Baixo envolvimento com os negócios	Alto envolvimento com os negócios
Crescimento das doenças psicossomáticas	Algumas doenças psicossomáticas	Raras doenças psicossomáticas
Insucesso nos negócios	Estagnação nos negócios	Sucesso nos negócios

Fonte: BISPO (2006).

Nessa perspectiva, Teixeira (2002) aponta que o clima organizacional pode ser considerado favorável (bom) quando existe igualdade, organização por parte da liderança, um ambiente acolhedor e que proporcione a aprendizagem, desafios, programas de treinamento e reconhecimento, e oportunidade de construção de carreira. Por sua vez, ele pode ser considerado como desfavorável (ruim) quando as pessoas agem com revolta e falta de motivação, executando apenas o que é exigido para que continuem com seu emprego. O autor explica que o clima desfavorável pode gerar fofocas, intrigas e queda na produtividade, aumentando os índices de rotatividade e absenteísmo na empresa.

Devido às rápidas mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos da globalização, as empresas têm tentado conhecer melhor a dinâmica da vida organizacional, buscando identificar como trabalhadores expostos a uma série de estímulos advindos da organização e do ambiente de trabalho têm percepções similares e atribuem significados semelhantes aos aspectos importantes da vida organizacional, refletindo na base do clima organizacional (MARTINS, 2008).

Uma das razões para investigar o clima organizacional são os impactos que ele pode causar no desempenho das empresas, pois o clima é influenciado pelas ações de manejo, que são os componentes de uma organização que podem ser manipulados, uma vez que sua importância é compreendida (EVANS et al., 2005).

De acordo com Menezes e Gomes (2010), grande parte das empresas faz uso da pesquisa de Clima Organizacional devido ao alcance teórico do próprio conceito e da capacidade de avaliar algumas características consideradas complexas, como os relacionamentos interpessoais, a liderança, a recompensa, dentre outras, que estão baseadas diretamente na percepção que os funcionários possuem da empresa na qual trabalham.

Sendo assim, as medidas de absenteísmo, de rotatividade e de demografia são fáceis de obter se o departamento de gestão de pessoas for estruturado minimamente. Os instrumentos que avaliam e medem o clima organizacional fazem uma avaliação não apenas da própria percepção do clima da empresa, como também demonstram nos dados a satisfação dos funcionários em relação à empresa e ao seu trabalho, que podem estar diretamente associados a programas de melhoria da empresa (TORREZ; PÉREZ-NEBRA, 2014).

Satisfação no Trabalho

A satisfação no trabalho, conforme Gondim e Siqueira (2004), diz respeito ao grau de contentamento que os funcionários possuem com seus relacionamentos no trabalho, com o trabalho em si e com o sistema de recompensas criado pela organização empregadora.

Robbins (2005) tem por conceito de satisfação no trabalho a atitude geral de uma pessoa em relação à sua atividade laboral, envolvendo as relações – até mesmo as relações de poder; o ambiente; a organização do trabalho; as políticas e programas de gestão da empresa; suas tecnologias, metas, objetivos e interesses; seu ambiente econômico-financeiro; sua história e os desejos dos colaboradores no sentido singular e coletivo.

Para Schermerhorn, Hunt e Osborn (1999), o que define a satisfação no trabalho são as estratégias criadas pelas organizações para melhorar a satisfação dos funcionários, gerando um aumento no envolvimento, na produtividade e no desempenho e uma diminuição no absenteísmo e na rotatividade, com consequentes lucros para as empresas. Muitas vezes, a satisfação no trabalho também é definida como um conjunto de sentimentos que os funcionários possuem com relação ao seu trabalho, atuando mais como uma atitude do que como um comportamento. Ela tem uma relação direta com alguns fatores de desempenho, partindo da premissa que funcionários satisfeitos produzem mais e funcionários insatisfeitos produzem bem menos, devendo ser considerada como objetivo primário em uma empresa (ROBBINS, 2005).

Existem alguns fatores que influenciam a satisfação no trabalho, que segundo Rothmann e Cooper (2009) são os fatores organizacionais (promoções, pagamentos, condições de trabalho e o próprio trabalho em si), os fatores sociais e grupais (os chefes, supervisores e colegas de trabalho) e os fatores pessoais (necessidades, satisfações, benefícios e aspirações do funcionário em relação ao trabalho).

A satisfação no trabalho é influenciada pela afetividade dos funcionários em seu ambiente laboral, havendo um vínculo afetivo deste funcionário com o seu trabalho, e é decorrente do resultado do ambiente organizacional sobre a saúde do funcionário, fazendo parte de um dos três componentes psicossociais de bem-estar no trabalho, junto ao envolvimento com o trabalho e ao comprometimento organizacional afetivo (SIQUEIRA, 2008).

De acordo com Siqueira e Gomide Júnior, (2004) o indivíduo satisfeito tende também a manter em níveis altos seu envolvimento com o trabalho que realiza e a se comprometer com a organização que o emprega. Portanto, satisfação, envolvimento e comprometimento são vínculos que tendem a apresentar níveis significativos de correlação positiva entre si. Segundo os autores, fatores externos ao indivíduo, mas integrantes do contexto de trabalho, são considerados antecedentes de envolvimento com o trabalho, por exemplo: algumas características dos líderes, tais como consideração (ênfase dada pela chefia às relações pessoais e sociais com seus subordinados); oportunidades criadas pelas chefias para participação dos trabalhadores em tomadas de decisão e quantidade e qualidade da comunicação existente no ambiente de trabalho entre chefias e subordinados.

Neste sentido, Spector (2002) afirma que existem aspectos comuns que influenciam e permitem uma melhor e mais completa visualização da satisfação no trabalho, sendo estes as recompensas (salário, oportunidades de promoção e benefícios), outras pessoas relacionadas ao trabalho (supervisão, colegas de trabalho e condições de trabalho) e a natureza do trabalho (comunicação e segurança). Através destes aspectos, o funcionário pode ficar extremamente satisfeito com seu trabalho, ou extremamente insatisfeito; ao mesmo tempo em que o funcionário pode estar satisfeito apenas com a natureza de seu trabalho e sua chefia, porém insatisfeito com seu salário e os benefícios fornecidos pela empresa. O autor cita 16 características relacionadas à satisfação no trabalho, conforme tabela abaixo.

Quadro 2 – Dezesseis características de trabalho relacionadas à satisfação no trabalho

Características	
Ter um bom seguro de saúde e outros benefícios	Limitar a quantidade de estresse no trabalho
Ter um trabalho interessante	Ter horário regular, sem precisar trabalhar nos fins de semana ou à noite
Ter segurança no trabalho	Ter um bom rendimento
Ter a oportunidade de aprender novas habilidades	Trabalhar perto de casa
Poder tirar férias de uma semana ou mais durante o ano	Fazer um trabalho importante para a sociedade
Poder trabalhar de forma independente	Ter chances de promoção
Ter suas realizações reconhecidas pelas pessoas com quem você trabalha	Ter muito contato com outras pessoas
Ter um trabalho no qual você pode ajudar as pessoas	Ter horário flexível

Fonte: Adaptado de SPECTOR (2002).

Siqueira (2008) aponta que vários resultados de pesquisas científicas feitas sobre a temática demonstraram que as características pessoais dos funcionários (como idade, sexo, estado civil e nível de escolaridade), do ambiente físico (ruído, iluminação e temperatura), ou da estrutura das empresas (matricial, funcional ou híbrida) são pouco relevantes em relação às variações dos níveis de satisfação no trabalho.

A autora aponta que existem cinco dimensões para a avaliação da satisfação no trabalho, compreendendo origem e fontes diferentes, que são decorrentes de experiências prazerosas no trabalho, como o salário, as promoções, os chefes, os colegas e o próprio trabalho. A tabela a seguir, construída pela autora, demonstra estas cinco dimensões e suas definições.

Quadro 3 – Dimensões e definições de satisfação

Dimensões	Definições
Satisfação com os colegas	Contentamento com a colaboração, a amizade, a confiança e o relacionamento mantido com os colegas de trabalho.
Satisfação com o salário	Contentamento com o que recebe como salário se comparado com o quanto o indivíduo trabalha, com sua capacidade profissional, com o custo de vida e com os esforços feitos na realização do trabalho.
Satisfação com a chefia	Contentamento com a organização e a capacidade profissional do chefe, com o seu interesse pelo trabalho dos subordinados e entendimento entre eles.
Satisfação com a natureza do trabalho	Contentamento com o interesse despertado pelas tarefas, com a capacidade de elas absorverem o trabalhador e com a variedade das mesmas.
Satisfação com as promoções	Contentamento com o número de vezes que já recebeu promoções, com as garantias oferecidas a quem é promovido, com a maneira da empresa realizar promoções e com o tempo de espera pela promoção.

Fonte: Adaptado de SIQUEIRA (2008).

De acordo com a autora, estas dimensões são necessárias para que haja uma avaliação mais fidedigna da pesquisa de satisfação no trabalho, pois levam em conta o contentamento dos funcionários com o relacionamento com a chefia e com os colegas de trabalho, com a sua remuneração e as promoções que são oferecidas frente a outros colegas de trabalho, os quais consideram que empreenderam menos esforços que estes, e com o interesse que é despertado nas tarefas que realizam diariamente.

A pesquisa de satisfação no trabalho, de acordo com Siqueira e Júnior (2004), é necessária para que as empresas possam reduzir os custos econômicos que envolvem a força de trabalho e aumentar os lucros através da manutenção de grande parte dos funcionários, tornando-os mais satisfeitos, estáveis dentro da empresa, produtivos e assíduos.

Para os autores, através da percepção de suporte organizacional e de justiça no trabalho, do envolvimento com o trabalho, do comprometimento organizacional e do engajamento com o trabalho, é possível perceber qual o nível de satisfação dos funcionários, para posteriormente implementar ações que os deixem mais satisfeitos, diminuindo a rotatividade e o número de faltas, e aumentar o desempenho e a produtividade.

Neste contexto, Siqueira (2008) expressa que a pesquisa de satisfação é de extremo interesse, não somente para os pesquisadores, mas também para as empresas e os gestores; pois demonstra os índices de satisfação no trabalho em relação à adequação às políticas e práticas de gestão das empresas, funcionando como um indicador de quais são as melhores empresas

para um funcionário trabalhar. A investigação da satisfação no trabalho avalia quais são os retornos oferecidos pelas empresas em forma de promoções, benefícios e salários, e o quanto a convivência com os colegas e os chefes da mesma área e a realização das tarefas propostas proporcionam ao funcionário sentimentos de felicidade e gratificação.

MÉTODO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de campo quantitativa, que é descrita por Marconi e Lakatos (2003) como uma pesquisa empírica que consiste em uma investigação de informações ou conhecimentos em torno de um problema onde se procura uma resposta, descobrindo a comprovação da relação entre dois ou mais fenômenos; ou então a comprovação de uma de uma hipótese, utilizando técnicas de questionários, entrevistas, formulários, dentre outros.

Para a coleta de dados foram aplicadas duas escalas que avaliam o clima organizacional (ANEXO A) e a satisfação no trabalho (ANEXO B) dos funcionários que trabalham na empresa estudada.

A avaliação do clima organizacional foi mensurada através da aplicação do instrumento ECO (Escala de Clima Organizacional), que de acordo com Martins (2008), é uma escala multidimensional que possui o objetivo de avaliar a percepção do trabalhador sobre várias dimensões do clima organizacional, sendo elas a comunicação, o envolvimento, a coesão, o suporte do supervisor, a recompensa, a autonomia, a orientação de tarefas, a pressão no trabalho, a clareza das tarefas, o controle, a inovação e o conforto físico.

Já a avaliação da satisfação no trabalho foi mensurada através do instrumento EST (Escala de Satisfação no Trabalho), que de acordo com Siqueira (2008), é uma medida multidimensional que possui o objetivo de avaliar o grau de contentamento do trabalhador frente a seis dimensões do seu trabalho, sendo elas a satisfação com o salário, a satisfação com os colegas de trabalho, a satisfação com a chefia, a satisfação com as promoções, a satisfação com a natureza do trabalho e a satisfação com a estabilidade no emprego.

A ECO e a EST possuem indicadores numéricos que apontam como estão as dimensões do clima da empresa e da satisfação dos funcionários, sendo cinco dimensões para a ECO e três dimensões para a EST, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Dimensões da ECO e EST

Dimensões ECO	Significado	Indicador
Apoio da chefia e da organização	Refere-se ao suporte afetivo, estrutural e operacional da chefia e da organização fornecido aos empregados no desempenho diário de suas atividades no trabalho.	Valores maiores que 4 tendem a indicar bom clima e menores que 2,9 a apontar um clima ruim.
Conforto físico	Refere-se ao ambiente físico, à segurança e ao conforto proporcionados pela empresa aos empregados.	Valores maiores que 4 tendem a indicar bom clima e menores que 2,9 a apontar um clima ruim.
Controle/pressão	Refere-se ao controle e pressão exercidos pela empresa e pelos supervisores sobre o comportamento e desempenho dos empregados.	Valores maiores que 4 tendem a indicar um clima ruim e menores que 2,9 a apontar um clima bom.
Coesão entre colegas	Refere-se a união, a vínculos e a colaboração entre os colegas de trabalho.	Valores maiores que 4 tendem a indicar bom clima e menores que 2,9 a apontar um clima ruim.
Dimensões EST	Significado	Indicador
Satisfação com os colegas	Refere-se ao contentamento com a colaboração, a amizade, a confiança e o relacionamento mantido com os colegas de trabalho.	Valores entre 5 e 7 tendem a indicar satisfação, valores entre 4 e 4,9 informam um estado de indiferença (nem satisfeito e nem insatisfeito), e valores entre 1 e 3,9 tendem a sinalizar insatisfação.
Satisfação com a chefia	Refere-se ao contentamento com a organização e capacidade profissional do chefe, com o seu interesse pelo trabalho dos subordinados e entendimento entre eles.	Valores entre 5 e 7 tendem a indicar satisfação, valores entre 4 e 4,9 informam um estado de indiferença (nem satisfeito e nem insatisfeito), e valores entre 1 e 3,9 tendem a sinalizar insatisfação.
Satisfação com a natureza do trabalho	Refere-se ao contentamento com o interesse despertado pelas tarefas, com a capacidade de absorverem o trabalhador e com a variedade das mesmas.	Valores entre 5 e 7 tendem a indicar satisfação, valores entre 4 e 4,9 informam um estado de indiferença (nem satisfeito e nem insatisfeito), e valores entre 1 e 3,9 tendem a sinalizar insatisfação.

Fonte: Adaptado de Martins (2008) e Siqueira (2008).

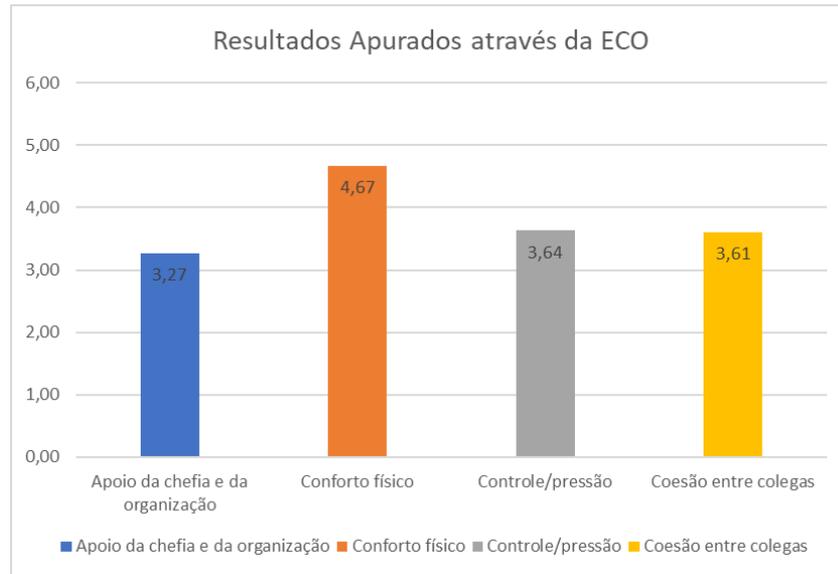
Algumas perguntas e dimensões da ECO e da EST foram retiradas devido a solicitação da dona da empresa, não sendo utilizados os fatores de recompensa, satisfação com o salário e satisfação com as promoções para a apuração dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aplicações das escalas de clima organizacional e de satisfação no trabalho ocorreram dentro da mecânica, em uma sala separada pelos donos da empresa para que não houvesse interferência dos mesmos e nem de ocorrências externas, sendo as escalas aplicadas em seis dias diferentes, durante um mês e de acordo com a disponibilidade do funcionário em ceder seu tempo de trabalho para a participação da pesquisa, havendo um total de 32 participantes.

O cálculo dos níveis de clima organizacional na escala ECO foi realizado através da soma dos valores marcados pelos respondentes em cada item de cada fator e da divisão do total pelo número de itens. Posteriormente, foram somadas as médias de cada respondente em cada fator e divididas pelo número de respondentes, e assim sucessivamente. Os resultados das médias fatoriais deverão ser sempre um número entre 1 e 5, que é a amplitude da escala de respostas. Para a interpretação, é considerado que quanto maior for o valor da média fatorial, melhor é o clima organizacional (valores que apresentem o número 4 tendem a indicar bom clima e valores menores que 2,9 a apontar clima ruim), sendo inverso apenas o Fator 4 (controle/pressão), no qual quanto maior o resultado, pior será o clima, porque maiores serão o controle e a pressão exercidos sobre os funcionários (valores maiores que 4 apontam clima ruim e valores menores que 2,9, clima bom).

A seguir, os resultados apresentados para a ECO:

Figura 1 – Resultados apurados através da ECO.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

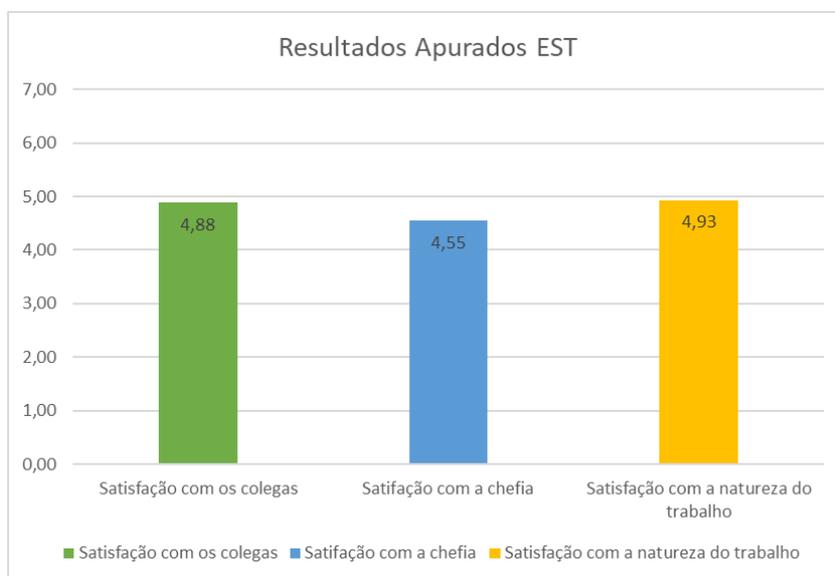
Como se pode observar na Figura 1, os resultados obtidos para o clima organizacional da mecânica apontaram que a empresa possui um médio apoio por parte da chefia e da organização, com a média fatorial de 3,27; bom conforto físico, com a média fatorial de 4,67; médio controle e pressão sobre os funcionários, com a média fatorial de 3,64; e média coesão entre os colegas, com a média fatorial de 3,61.

De acordo com os resultados apresentados, pode-se perceber que a empresa possui relevante suporte afetivo, estrutural e operacional da chefia e da organização fornecido no desempenho diário aos funcionários, controle e pressão exercidos sobre o comportamento e desempenho dos empregados, relação a união de vínculos e colaboração entre os colegas de trabalho, e um bom ambiente físico, conforto e segurança proporcionados aos funcionários.

Os níveis de satisfação no trabalho na escala EST foram medidos através do cálculo de cada escore médio, obtido pela soma dos valores assinalados pelos respondentes em cada um dos itens que integram cada dimensão, sendo cinco dimensões no total. Em seguida, o valor foi dividido pelo número de itens da dimensão, com resultado entre 1 e 7. Para a interpretação, deve ser considerado que quanto maior for o valor do escore médio, maior será o grau de contentamento ou satisfação do empregado com aquela dimensão de seu trabalho (valores entre 5 e 7 tendem a indicar satisfação, já valores entre 1 e 3,9 tendem a sinalizar insatisfação, e valores entre 4 e 4,9 informam um estado de indiferença).

Para os resultados coletados através da EST, segue a figura abaixo:

Figura 2 – Resultados apurados através da EST.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como se pode observar na Figura 2, os resultados obtidos para a satisfação dos funcionários da mecânica apontaram que eles estão indiferentes em relação à satisfação com os colegas, apontando uma média fatorial de 4,88; que estão indiferentes em relação à satisfação com a chefia, apontando uma média fatorial de 4,55; e que estão indiferentes em relação à satisfação com a natureza do trabalho, apontando uma média fatorial de 4,93.

De acordo com estes resultados, pode-se perceber que os funcionários estão indiferentes com a colaboração, a amizade, a confiança, o relacionamento mantido entre eles, a organização e capacidade profissional do chefe, com o seu interesse pelo trabalho dos subordinados e entendimento entre eles, ao interesse despertado pelas tarefas, a capacidade de absorverem o trabalhador e a variedade das mesmas.

Segundo Bennis (1994), as realidades organizacionais contemporâneas têm procurado cada vez mais liberar a criatividade e a inovação através da adoção de medidas que visem o desenvolvimento do potencial e da capacidade das pessoas, ou seja, de seu capital humano. Neste sentido, os novos líderes serão pessoas capazes de exprimir uma visão que inspire e fortaleça todos na instituição, sendo pessoas que encorajam todos os membros da organização a compartilhar um sonho mutuamente benéfico.

As equipes que afirmam ter um número inadequado de membros em relação à tarefa que devem executar tendem a apresentar piores resultados que as equipes que afirmam ter o número adequado de membros (SIQUEIRA; GOMIDE JÚNIOR, 2004).

A realidade empresarial apresenta grandes índices de rotatividade, acidentes de trabalho, problemas com a qualidade dos processos (como os de processo seletivo), desperdício de tempo e de materiais, e relações de trabalho insatisfatórias. Esses fatores estão diretamente relacionados à administração de recursos humanos, e esta deverá estar atenta para que os problemas existentes não agravem cada vez mais os destinos da organização.

Em relação aos relatos dos funcionários durante as aplicações das escalas, pode-se perceber que a maioria dos funcionários teve dificuldades em respondê-los devido à linguagem utilizada e que alguns deles tiveram resistência em responder à escala, por vezes demorando para chegar até o local onde estava sendo realizada a aplicação, ou afirmando que estavam demorando porque estavam muito ocupados. Pode-se perceber também que muitos funcionários estavam desesperançosos em responder à escala, pois acreditam que nesta empresa nunca existem mudanças positivas. Já em alguns deles, foi possível perceber que mantêm grande desconfiança por parte dos colegas de trabalho, porque acreditam que não podem confiar neles tanto para expor seus problemas pessoais, quanto para pedir alguma ajuda relacionada à área de trabalho.

Durante a aplicação das escalas, os funcionários também relataram que gostariam de receber elogios pelas atividades realizadas, pois consideram que apenas são notados quando fazem algo errado, e quando fazem algo certo nunca são parabenizados. Também relataram que as mudanças sugeridas pelos funcionários são aceitas em parte, pois acabam não sendo colocadas em prática até o final.

Salgado (2005) afirma que os fatores que causam satisfação nos funcionários estão relacionados à própria tarefa que o funcionário desempenha, ao reconhecimento que ele recebe de seus chefes, à responsabilidade que ele ganha acerca da tarefa realizada e à capacidade de melhor executá-la. Por outro lado, os fatores causadores de insatisfação são ambientais e externos à tarefa, tais como: tipo de supervisão recebida no serviço, natureza das relações interpessoais, condição do ambiente onde o trabalho é executado e o próprio salário.

A satisfação no trabalho é um sentimento extremamente sensível às políticas e práticas gerenciais, especialmente àquelas que definem os procedimentos e a distribuição de retornos (percepções de justiça no trabalho) para os comportamentos de trabalhadores, que revelam se a empresa está comprometida com seus colaboradores e o quanto se preocupa com o bem-estar deles (percepções de suporte organizacional) e os que revelam o quanto a empresa está disposta

a retribuir aos seus empregados os esforços e todos os investimentos que eles aplicam na organização (reciprocidade organizacional) (SIQUEIRA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos do projeto realizado na empresa foram atendidos, sendo proposta desde o início do estágio a avaliação da percepção do trabalhador sobre as várias dimensões do clima organizacional e o grau de contentamento do trabalhador frente às várias dimensões do seu trabalho.

A empresa tem um médio suporte afetivo, estrutural e operacional da chefia fornecida no desempenho diário aos funcionários, tem um bom ambiente físico, um bom conforto proporcionado aos funcionários e uma boa segurança, e tem médio controle e pressão exercidos sobre o comportamento e desempenho dos empregados.

Já os funcionários estão indiferentes com o contentamento referente à colaboração, à amizade, à confiança, ao relacionamento mantido entre eles, à organização e à capacidade profissional do chefe, ao seu interesse pelo trabalho dos subordinados, ao entendimento entre eles, ao interesse despertado pelas tarefas, à capacidade destas tarefas de absorverem o trabalhador e à variedade das mesmas.

As possíveis ações sugeridas que podem ser realizadas pela empresa são um maior suporte afetivo, estrutural e operacional da chefia fornecida no desempenho diário aos funcionários, um menor controle e pressão exercido sobre o comportamento e desempenho dos empregados, um maior interesse dos chefes pelas tarefas e inovações realizadas pelos funcionários, um maior diálogo com os funcionários para que estes colaborem com seus colegas tanto nas atividades exercidas na área de trabalho, quanto no companheirismo e respeito frente ao outro, e uma maior variedades de tarefas que possam ser oferecidas aos funcionários.

Também é possível sugerir que os gestores estabeleçam uma postura de *feedback* com seus funcionários para seu próprio aprendizado e para que estes se sintam motivados a realizar de maneira eficaz todas as suas tarefas, com o objetivo de eliminar as restrições que, por vezes, podem impedir um maior crescimento da equipe e da empresa.

Sugere-se, para futuros estudos, uma correlação destas duas variáveis com as habilidades sociais profissionais, seguido posteriormente de um treino das habilidades sociais, tanto dos funcionários quanto dos gestores, para um equilíbrio do ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BENNIS, W. **O poder das pessoas: como usar a inteligência de todos dentro da empresa para conquista de mercado.** Tradução de Ivo Korytowiski. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1994.
- BISPO, C.A.F. Um novo modelo de pesquisa de clima organizacional, **Produção**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 258-273, 2006.
- EVANS, D.D. et al. Relationships between organizational climates and safety-related events at four wood manufacturers. **Forest Products Journal**, Madison, v. 55, n. 6, p. 23-28, jun. 2005.
- FRANÇA, A.C.L. **Prática de recursos humanos – PRH: conceitos, ferramentas e procedimentos.** 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2015.
- GONDIM, S.M.G.; SIQUEIRA, M.M.M. Emoções e afetos no trabalho. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2004. p. 285-315.
- LACOMBE, F.J.M. **Recursos Humanos: princípios e tendências.** 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.
- LOCKE, E.A. What is job satisfaction? **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 4, p. 309-336, 1969.
- LUZ, R. **Gestão do clima organizacional.** Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2003.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MARTINS, M.C.F. Clima organizacional. In: SIQUEIRA, M.M.M. (Org.). **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. p. 31-42.
- MENEZES, I.G.; GOMES, A.C.P. Clima organizacional: uma revisão histórica do construto. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 1, p. 158-179, 2010.
- ROBBINS, S.P. **Comportamento organizacional.** Tradução de Reynaldo Marcondes. 11. ed. São Paulo: Editora Pearson Prentice Hall, 2005.
- ROTHMANN, I.; COOPER, C.L. **Fundamentos de psicologia organizacional e do trabalho.** Tradução de Luiz Claudio de Queiroz. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2009.
- SALGADO, L. **Motivação no trabalho.** Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.
- SCHERMERHORN, J.R.; HUNT, J. G.; OSBORN, R.N. **Fundamentos de comportamento organizacional.** Tradução de Sara Rivka. Porto Alegre: Editora Bookman, 1999.

SIQUEIRA, M.M.M. Satisfação no trabalho. In: SIQUEIRA, M.M.M. (Org.). **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. p. 257-266.

SIQUEIRA, M.M.M.; GOMIDE JÚNIOR, S.G. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004. p. 316-348.

SPECTOR, P.E. **Psicologia nas organizações**. Tradução de Solange Aparecida Visconte. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

TACHIZAWA, E.T.; FERREIRA, V.C.P.; FORTUNA, A.A.M. **Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TEIXEIRA, J.E. Clima organizacional: empregados satisfeitos fazem bem aos negócios. In: BOOG, Gustavo. **Manual de gestão de pessoas e equipes**. São Paulo: Editora Gente, 2002. P. 571-593.

TORRES, C.V.; PÉREZ-NEBRA, A.R. Diversidade e inclusão não organizações. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014. p. 526-546.

ANEXO A – ECO (ESCALA DE CLIMA ORGANIZACIONAL)

Escala de clima organizacional – ECO

Caro colaborador,

Neste questionário você vai encontrar uma série de frases que descrevem características das empresas e que foram levantadas em diferentes organizações de trabalho. Por favor, avalie o quanto estas características descrevem a empresa onde você trabalha. O importante é que é que você dê sua opinião sobre as características da sua empresa COMO UM TODO.

Para responder, leia as características descritas nas frases a seguir e anote junto a cada frase o número que melhor representa sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

01. Meu setor é informado das decisões que o envolvem.	
02. Os conflitos que acontecem no meu trabalho são resolvidos pelo próprio grupo.	
03. O funcionário recebe orientação do supervisor (ou chefe) para executar suas tarefas.	
04. As tarefas que demoram mais para serem realizadas são orientadas até o fim pelo chefe.	
05. Aqui, o chefe ajuda os funcionários com problemas.	
06. O chefe elogia quando o funcionário faz um bom trabalho.	
07. As mudanças são acompanhadas pelos supervisores (ou chefes).	
08. As mudanças nesta empresa são informadas aos funcionários.	
09. Nesta empresa, as dúvidas são esclarecidas.	
10. Aqui, existe planejamento das tarefas.	
11. O funcionário pode contar com o apoio do chefe.	
12. As mudanças nesta empresa são planejadas.	
13. As inovações feitas pelo funcionário no seu trabalho são aceitas pela empresa.	
14. Aqui, novas ideias melhoram o desempenho dos funcionários.	
15. O chefe valoriza a opinião dos funcionários.	
16. Nesta empresa, os funcionários têm participação nas mudanças.	
17. O chefe tem respeito pelo funcionário.	
18. O chefe colabora com a produtividade dos funcionários.	

(Continua)

(Continuação)

19. Nesta empresa, o chefe ajuda o funcionário quando ele precisa.	
20. A empresa aceita novas formas de o funcionário realizar suas tarefas.	
21. O diálogo é utilizado para resolver os problemas da empresa.	
22. Os funcionários desta empresa têm equipamentos necessários para realizar suas tarefas.	
23. O ambiente de trabalho atende às necessidades físicas do trabalhador.	
24. O espaço físico no setor de trabalho é suficiente.	
25. O ambiente físico de trabalho é agradável.	
26. Nesta empresa, o local de trabalho é arejado.	
27. Nesta empresa, existem equipamentos que previnem os perigos do trabalho.	
28. Existe iluminação adequada no ambiente de trabalho.	
29. Esta empresa demonstra preocupação com a segurança no trabalho.	
30. O setor de trabalho é limpo.	
31. Os equipamentos de trabalho são adequados para garantir a saúde do empregado no trabalho.	
32. Nesta empresa, a postura física dos empregados é adequada para evitar danos à saúde.	
33. O ambiente de trabalho facilita o desempenho das tarefas.	
34. Aqui, existe controle exagerado sobre os funcionários.	
35. Nesta empresa, tudo é controlado.	
36. Esta empresa exige que as tarefas sejam feitas dentro do prazo previsto.	
37. A frequência dos funcionários é controlada com rigor por esta empresa.	
38. Aqui, o chefe usa as regras da empresa para punir os funcionários.	
39. Os horários dos funcionários são cobrados com rigor.	
40. Aqui, o chefe pressiona o tempo todo.	
41. Nesta empresa, nada é feito sem a autorização do chefe.	
42. Nesta empresa existe uma fiscalização permanente do chefe.	
43. As relações entre as pessoas deste setor são de amizade.	
44. O funcionário que comete um erro é ajudado pelos colegas.	
45. Aqui, os colegas auxiliam um novo funcionário em suas dificuldades.	
46. Aqui nesta empresa, existe cooperação entre os colegas.	
47. Nesta empresa, os funcionários recebem bem um novo colega.	
48. Existe integração entre colegas e funcionários nesta empresa.	
49. Os funcionários se sentem à vontade para contar seus problemas pessoais para alguns colegas.	

ANEXO B – EST (ESCALA DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO)

Escala de satisfação no trabalho – EST

As frases abaixo falam a respeito de alguns aspectos do seu trabalho atual. **Indique o quanto você se sente satisfeito ou insatisfeito com cada um deles.** Dê suas respostas anotando, nos parênteses que antecedem cada frase, aquele número (de 1 a 7) que melhor representa sua resposta.

1 = Totalmente insatisfeito

2 = Muito insatisfeito

3 = Insatisfeito

4 = Indiferente

5 = Satisfeito

6 = Muito satisfeito

7 = Totalmente satisfeito

No meu trabalho atual sinto-me...

- () Com o espírito de colaboração dos meus colegas de trabalho.
- () Com o modo como meu chefe organiza o trabalho do meu setor.
- () Com o tipo de amizade que meus colegas demonstram por mim.
- () Com o grau de interesse que minhas tarefas me despertam.
- () Com o interesse de meu chefe pelo meu trabalho.
- () Com a capacidade de meu trabalho absorver-me.
- () Com a oportunidade de fazer o tipo de trabalho que faço.
- () Com a maneira como me relaciono com os meus colegas de trabalho.
- () Com a quantidade de amigos que eu tenho entre meus colegas de trabalho.
- () Com as preocupações exigidas pelo meu trabalho.
- () Com o entendimento entre eu e meu chefe.
- () Com a maneira como meu chefe me trata.
- () Com a variedade de tarefas que realizo.
- () Com a confiança que eu posso ter em meus colegas de trabalho.
- () Com a capacidade profissional do meu chefe.

RODA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA AUTOPERCEPÇÃO E AUTOMONITORAMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS PROFISSIONAIS

Profa. Ma. Claudia Regina Carraro

Profa. Ma. Andreza Cristina Both Casagrande Koga

Profa. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues

INTRODUÇÃO

As competências técnicas e intelectuais sempre foram mais valorizadas nos processos seletivos, porém, deixam em segundo plano as habilidades sociais profissionais que interferem na obtenção de redes de informação e sustentação que facilitam e propiciam a realização das tarefas, influenciando a manutenção e permanência no emprego.

Muitos treinamentos de habilidades sociais vêm sendo aplicados para o desenvolvimento destas habilidades no âmbito escolar e clínico, contudo, pouco se tem visto a respeito de treinamentos voltados ao ambiente de trabalho e, sobretudo, às habilidades sociais gerenciais e de liderança. Estudos publicados nos anais do Seminário Internacional de Habilidades Sociais (SIHS) por Koga e Rodrigues (2016), contemplando os eventos de 2007 a 2013, e de Santiago (2019) nos eventos de 2015 e 2017, mostram que dentre as publicações deste evento, a área clínica representa 46,49%, a área de educação 33,86% e a área de habilidades sociais profissionais representava 9,82% (KOGA; RODRIGUES, 2016). Os estudos de Santiago (2019) revelam, ainda, um menor percentual de publicações nessa área nas edições de 2015 e 2017, representando apenas 4,5% do total de publicações.

Santiago (2019) identificou que a literatura sobre habilidades sociais profissionais é ainda escassa, sendo possível observar as limitações nas pesquisas e nas descrições dos resultados a partir dos dados coletados em seus estudos, bem como a frequência de aplicações sobre treinamentos de habilidades sociais nas instituições e organizações. Assim, o campo das habilidades sociais profissionais é

(...) uma área a ser explorada, uma vez que indivíduos com habilidades sociais bem desenvolvidas favorecem relações profissionais mais saudáveis e adequadas, promovendo (...) saúde, maior satisfação dos sujeitos, maior qualidade de vida dos trabalhadores e resultados positivos das organizações (SANTIAGO, 2019, p.35).

A área e os treinamentos direcionados ao desenvolvimento de competências sociais gerenciais mostram vasto campo a ser explorado por pesquisadores. Estes necessitam de ferramentas de avaliação adequadas à área das habilidades sociais profissionais, pois o ambiente de trabalho exige repertório diferenciado das demais situações em que se aplicam as competências sociais. Por esse motivo, faz-se necessário adequar ferramentas à linguagem e às situações que acontecem no ambiente organizacional. Diante desse cenário, este estudo teve como objetivo elaborar e aplicar a ferramenta Roda das Competências Sociais Profissionais (APÊNDICE A) a uma situação de treinamento de habilidades sociais gerenciais, para avaliar e acompanhar o desenvolvimento das habilidades e competências sociais profissionais dos participantes.

A ferramenta foi desenvolvida e aplicada durante um Treinamento de Habilidades Sociais Profissionais, com 12 participantes, alunos de especialização e MBA de uma universidade do interior de São Paulo. A Roda das Competências Sociais Profissionais foi aplicada no início e ao final do treino, para que os participantes pudessem apontar o desenvolvimento daquelas competências após o treinamento. Os dados levantados indicam que a ferramenta se mostrou adequada para avaliar a autopercepção do desenvolvimento das competências sociais profissionais trabalhadas no treino de habilidades sociais gerenciais, bem como pode ser aplicada durante o treino, para o automonitoramento da evolução ou não de determinadas competências.

Nas próximas seções, será apresentada uma breve contextualização teórica sobre os temas habilidades sociais e competência social; competências sociais gerenciais e de liderança e a Roda das Competências Sociais Profissionais. Posteriormente, serão explicados o método da pesquisa de campo e os resultados alcançados e discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DA LITERATURA

Habilidade e competência social

Existem inúmeras definições de habilidades sociais na literatura. Para Del Prette e Del Prette (2017, p. 24),

(...) habilidades sociais refere-se a um constructo descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade, que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais.

Ainda segundo estes autores, as habilidades sociais são consideradas comportamentos e não traços de personalidade, são aprendidas durante a vida quando as condições são favoráveis e podem ser valorizadas em certo contexto sociocultural. As habilidades sociais referem-se a uma composição descritiva e, para fazer referência a uma definição apropriada, o conceito de habilidades sociais precisa incluir ao menos três características interdependentes: são valorizadas em certas culturas, isto é, as habilidades valorizadas em determinado contexto sociocultural podem não ter valor em outro; precisam ter alta possibilidade de trazer resultados favoráveis para a pessoa, seu grupo e comunidade; e, por fim, devem colaborar para um desempenho socialmente competente nas tarefas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

De acordo com Caballo (2010), devem ser considerados fatores como cultura, subcultura, idade, sexo, classe social, educação, entre outros do contexto da pessoa, para determinar suas habilidades sociais. Por exemplo, comportamentos considerados inadequados em certas situações podem ser adequados em outras.

O conceito de habilidades sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2017), dá nome a uma classe geral de comportamentos sociais e suas subclasses. As classes de habilidades sociais são: automonitoria, comunicação, civilidade, fazer e manter amizades, empatia, assertividade, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais.

Del Prette e Del Prette (2013) consideram a importância da avaliação do desempenho social no campo das habilidades sociais. De acordo com os autores, essas habilidades sociais diferem entre si, tanto em desempenho social, quanto em competência social. As habilidades sociais estão correlacionadas ao modo como a pessoa lida com seus relacionamentos interpessoais. Por outro lado, desempenho social é a expressão de um ou vários comportamentos em certa situação social, que pode ser competente ou não. Por fim, a competência social tem significado avaliativo sobre como o desempenho social retrata as situações que a pessoa vive, sendo definida culturalmente e mudando conforme o contexto (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

A habilidade social é uma condição necessária, mas não suficiente à competência social, que se refere à eficácia do desempenho da pessoa em uma inter-relação social e os resultados desta para a pessoa e o grupo do qual ela faz parte, mostrando a coerência entre pensar, sentir e agir (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

O conceito de competência social é, então, a avaliação do desempenho social e de seus resultados nas relações interpessoais. A competência social possui um constructo de avaliação do desempenho da pessoa em relação aos seus pensamentos, sentimentos e ações em uma

interação social, sendo necessário atender os objetivos da pessoa e produzir resultados positivos dentro de um critério ético (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

À medida que o conceito de habilidades sociais descreve o desempenho em resposta à pergunta “o que e como o participante da interação fez”, o conceito de competência social faz referência não só à qualidade do desempenho, mas também aos resultados que a interação irá trazer para a pessoa e para os outros envolvidos na relação em médio e longo prazo.

No entanto, existem cinco critérios apontados por Del Prette e Del Prette (2017) para avaliar a competência social. São eles:

- 1) Alcance dos objetivos
- 2) Manutenção ou melhora da autoestima dos participantes
- 3) Manutenção ou melhora da qualidade da relação
- 4) Manutenção do equilíbrio de poder
- 5) Respeito aos direitos humanos interpessoais

A partir desses critérios pode-se, então, avaliar se aquele comportamento foi socialmente competente naquela situação.

Competências sociais gerenciais e de liderança

De acordo com Rodrigues *et al.* (2015), é tarefa dos líderes e gerentes fazer a identificação das competências dos funcionários e integrá-las com as atividades grupais, garantindo assim os valores da organização.

Viitala (2005) expõe as competências gerenciais em seis conjuntos apresentados em forma de pirâmide, compondo o chamado modelo de hierarquia de competências gerenciais. Os conjuntos de competências são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Competências Gerenciais – modelo de hierarquia.

Competências	Descrição	Exemplo
Competência técnica	Faz referência à experiência e à formação que são necessárias para o gerente lidar com questões pelas quais é responsável. É a habilidade de utilizar técnicas, instrumentos e procedimentos em um campo específico de seu cargo.	São as habilidades em que o gerente se especializou, como por exemplo, engenharia, finanças, informática, química.
Competência empresarial	É adquirida por meio de treinamento gerencial e programas de educação, como especialização e MBA.	Tomada de decisão, ter percepção estratégica, planejamento, monitoria de orçamento, prever e cortar custos, mapear estratégias.
Competências de conhecimento gerencial	É a ponte que separa as habilidades cognitivas das sociais.	Busca constante de informação, capacidade de análise e resolução de problemas complexos, ser tutor e facilitador da aprendizagem dos subordinados.
Competências de liderança e supervisão	Refere-se ao exercício de poder. O foco da competência de liderança e supervisão está nas pessoas.	Dar direção, apoio, capacitação às pessoas. Inclui também a facilidade de criar objetivos comuns aos subordinados e fazer a gestão da diversidade.
Competências Sociais ou interpessoais	Relacionam-se ao modo como o gerente enfrenta as situações nas relações interpessoais e sociais.	Habilidade em lidar com funcionários, clientes, investidores, acionistas etc. Ter boa comunicação e interação com as pessoas, motivar e lidar com conflitos interpessoais, ter empatia, autocontrole e saber lidar com a expectativa das outras pessoas.
Competências intrapessoais	São relacionadas à personalidade do gestor e correlacionadas aos traços de liderança, papel social, autoimagem, valores e motivação.	Autoconfiança, habilidade de julgar e resolver conflitos, orientação para os resultados, autoestima, autocontrole e saber lidar com figuras de autoridade.

Fonte: Viitala (2005).

As competências próximas ao topo da pirâmide estão relacionadas com educação e experiência de trabalho, ao passo que as mais próximas à base são relativas às características pessoais do gerente.

Uma pesquisa realizada por Rodrigues *et al.* (2015) apresentou definições de competências gerenciais, de liderança e sociais.

Quadro 2. Definição de competências: gerenciais, de liderança e sociais.

Gerenciais	Capacidade de ter conhecimento especializado e competência técnica (experiência e formação), habilidade para resolução de problemas, dirigir os subordinados, entusiasmar, apoiar e capacitar pessoas, desenvolver e supervisionar equipes, dar <i>feedback</i> , <i>coaching</i> e direção.
Liderança	Capacidade de investir no próprio desenvolvimento pessoal, relacionar-se interpessoalmente, persuadir, ser assertivo, ter senso de urgência, resolução de problemas, exposição, criar ambientes motivadores, negociação, coordenação de equipes, transformar estratégia em ação, habilidade para desenvolver talento e construir a próxima geração. Ter autoconfiança e autoestima.
Sociais	Possuir habilidades sociais, não apresentar comportamentos desadaptativos, estabelecer relações positivas com os outros, ter ajuste social, confiar nas pessoas e no mundo, ter autoeficácia, controlar os eventos da vida pessoal, ser capaz de acreditar em suas potencialidades, demonstrar sentimentos positivos sobre si mesmo, saber estabelecer metas e ter capacidade para integrar pensamento, sentimento e comportamento.

Fonte: adaptado de Rodrigues *et al.* (2015).

Habilidades e competências sociais profissionais

Algumas habilidades e competências sociais que se destacam no ambiente de trabalho são:

1. Capacidade de identificar e aceitar as diferenças individuais: as interações sociais que acontecem no ambiente profissional requerem uma série de habilidades sociais, uma delas é lidar com as diferenças individuais das pessoas; respeitando a diversidade. Essa questão está relacionada aos valores de convivência e envolve o que se conhece como “regra áurea” dos relacionamentos. Os indivíduos são educados quanto às normas e regras, padrões de conduta tolerados, aprovados ou valorizados em diferentes situações ou relações interpessoais. Envolve, ainda, as habilidades sociais de direito e cidadania (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; CABALLO, 2010)

2. Capacidade de dar e receber *feedback*: o *feedback* é uma classe de habilidade social de comunicação e visa fornecer às pessoas envolvidas na relação interpessoal informações sobre

o passado que são transmitidas no presente com o objetivo de modificar o futuro (CATALÃO; PENIM, 2013).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), dar e receber *feedback* são habilidades importantes na relação com outras pessoas. O *feedback* positivo deve ser mais usado, pois faz com que a pessoa se disponha a ouvir com mais atenção e aprenda mais sobre seu próprio desempenho.

Existem dois tipos de *feedback* nas interações sociais: o *feedback* de processo e o de resultado. O de processo é dado durante o desempenho, enquanto o comportamento está acontecendo, já o *feedback* de resultado ocorre após o comportamento, sendo realizado em relação ao produto do desempenho social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

3. Capacidade de relacionar-se interpessoalmente: as pessoas relacionam-se interpessoalmente em todas as esferas da vida, seja na família, na escola, com amigos e no local de trabalho. A qualidade das relações é fator decisivo para o estabelecimento do bem-estar e da saúde mental e física entre as pessoas.

Segundo Del Prette e Del Prette (2013), as pesquisas sobre treino de habilidades sociais apontam que pessoas competentes socialmente apresentam relações interpessoais mais produtivas, satisfatórias e duradouras. Conhecer as habilidades sociais mostra-se útil tanto para a qualidade de vida, quanto para as relações interpessoais desde a infância, passando por toda a vida adulta.

4. Capacidade de dizer não: esta categoria, de acordo com Caballo (2010), inclui solicitar mudanças de comportamento, pedir ajuda e recusar pedidos. A habilidade de fazer e recusar pedidos é a capacidade da pessoa de pedir o que quiser, sem, contudo, violar o direito dos outros. A capacidade de recusar pedidos é ser capaz de dizer não a pedidos pouco razoáveis ou razoáveis, mas que a pessoa não quer atender (CABALLO, 2010).

No entanto, conforme apontam Del Prette e Del Prette, (2013) pedir não é fazer exigências. É necessário entender que fazer pedidos sem discriminação pode violar o direito da outra pessoa. Portanto, recusar pedidos é saber dizer “não” sem sentir-se mal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

5. Capacidade de ser assertivo (a): assertividade é ter um desempenho socialmente adequado diante de situações que exigem enfrentamento, ou seja, quando há possibilidade de reação indesejável do outro. É usada em situações de pedido de mudança de comportamento, reivindicação de direitos ou quando os direitos já foram violados (DEL PRETTE; DIAS; DEL PRETTE, 2017).

Segundo Caballo (2010), ser assertivo é expressar diretamente os próprios sentimentos, direitos e opiniões sem violar, ameaçar ou castigar os direitos dos outros.

Sendo assertivo, o indivíduo tem mais chances de atingir seus objetivos (ALBERTI; EMMONS, 1978). Ainda, conforme apontam os autores, o comportamento assertivo faz com que a pessoa aja segundo seus próprios interesses, afirmando-se sem ansiedade, exercitando seus próprios direitos e mostrando sentimentos sem constrangimento.

6. Capacidade de manter o autocontrole da raiva e agressividade: o autocontrole, segundo Goleman, Boyatzis e McKee (2002), é uma competência de liderança inserida na autogestão emocional. Segundo os autores, os líderes que possuem um bom autocontrole emocional conseguem canalizar as suas emoções e impulsos perturbadores de uma forma proveitosa, mantendo deste modo o equilíbrio emocional mesmo diante de grande pressão.

De acordo com Lipp e Malagris (2013), a raiva é um sentimento que causa desconforto ao receber alguma ofensa, provocação, rejeição ou maus tratos por alguém ou alguma instituição. Quando há um comportamento agressivo, o receptor sente-se ferido e agredido pelo emissor, podendo gerar nele um sentimento de frustração e raiva (ALBERTI; EMMONS, 1978).

7. Capacidade de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais: os conflitos dentro das empresas podem ser mais bem resolvidos quando as pessoas responsáveis pela coordenação possuem habilidades para resolver problemas e tomar decisões de forma assertiva. Na categoria de resolver problemas, estão incluídas habilidades para dominar e definir o problema a ser resolvido, verificar as alternativas, avaliar cada uma delas, verificar a mais adequada e tomar a decisão (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Palmer (2007) apresenta um modelo que auxilia o cliente a avaliar quais situações são problemáticas, entender o que o preocupa e elaborar uma série de possibilidades para a implementação de estratégias para a solução do problema. O modelo é baseado nos sete passos na busca da resolução de problemas de Wasik (1984 apud PALMER, 2007), sendo eles: identificação do problema, o que deseja alcançar com a resolução do problema, seleção de objetivos, análise das consequências, tomada de decisão, implementação e avaliação.

No entanto, quando o processo de resolução de problemas acontece em grupo, envolve a tomada de decisão que requer controle emocional e habilidade em mediar conflitos interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

8. Capacidade de tomada de decisões: a habilidade de tomar decisões está envolvida no processo de resolução de problemas. Quando é desenvolvida pelo equipe, exige da liderança um conjunto de habilidades para o desempenho de coordenação de grupos, como a capacidade

de promover o envolvimento e participação todos os membros do grupo, fazer perguntas, parafrasear, resumir, valorizar as contribuições dos participantes, supervisionar o que foi decidido (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

9. Capacidade de ser empático (a): a empatia é uma habilidade fundamental nas relações interpessoais que é socialmente aprendida em qualquer estágio do desenvolvimento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; KESTENBERG; FALCONE, 2011). Conforme apontam Del Prette e Del Prette (2017), a empatia é a capacidade de sentir e compreender o que a outra pessoa está pensando ou sentindo, e conseguir comunicar esta compreensão de modo que o outro se sinta confortado e apoiado. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), os componentes de uma comunicação empática são cognitivos, afetivos e comunicativos. O cognitivo faz referência a como a pessoa pensa e se coloca no lugar do outro, reconhecendo seus sentimentos; o afetivo é como a pessoa mantém o controle emocional e compartilha a emoção da outra e o comunicativo refere-se a como a pessoa expressa sua compreensão e o que sente diante da situação vivenciada pela outra pessoa (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

10. Capacidade de manter o bom humor em diferentes situações: as empresas estão tendo que mudar a gestão de pessoas para se adaptar a exigências trazidas pelo novo profissional do século XXI. Neste novo contexto, os profissionais assumem uma posição mais ativa e criativa dentro das organizações.

Conforme aponta Santos (2003), os trabalhadores passam a colaborar na solução de problemas, cumprimento de metas, criação e ideias para a melhoria do processo. Deste modo, o que antes era reservado somente aos membros que ocupavam um lugar mais alto da hierarquia, passa agora a ser uma atribuição de todos os colaboradores. As empresas buscam práticas eficientes de gestão de pessoas, com foco no bem-estar no ambiente de trabalho e não só em recompensa material; por isso, interessam-se por aspectos que estimulam o bom humor e o riso, proporcionando assim o aumento da produtividade (SANTOS, 2003). Estudo realizado por Ferreira e Tadeucci (2011) aponta que o bom humor é uma característica importante e desejada para o bom desempenho da liderança.

Estas competências compõem a Roda das Competências Sociais Profissionais.

MÉTODO

Delineamento

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa de campo com objetivo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa, com o delineamento de estudo de caso. O trabalho

focalizou-se no desenvolvimento e aplicação da Roda das Competências Sociais Profissionais em situação de treinamento, objetivando a comparação da melhoria relatada pelos participantes antes e após o treino.

A aplicação do treino de habilidades sociais gerenciais foi realizada em seis encontros semanais, com três horas de duração cada um, nas dependências da própria universidade.

Participaram do treino 12 alunos de especialização e MBA, sendo seis mulheres e seis homens, com idades entre 23 e 40 anos. Neste grupo, dez participantes estavam empregados em empresas nacionais e multinacionais da região e dois estavam desempregados.

Instrumento

Para a autoavaliação das competências sociais profissionais, foi desenvolvida e aplicada a Roda das Competências Sociais Profissionais. Esta ferramenta foi desenvolvida utilizando como base teórica a ferramenta de *coaching* Roda da Vida, de Catalão e Penim (2013) e a definição das competências sociais profissionais (RODRIGUES *et al.*, 2015; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, VIITALA, 2005).

De acordo com Catalão e Penim (2013), a ferramenta Roda da Vida tem como objetivo dar oportunidade ao cliente de fazer uma avaliação em relação às diferentes dimensões da sua vida, fazendo uma comparação com o nível de satisfação que gostaria de ter. As competências definidas para compor a Roda das Competências Sociais Profissionais foram dez: capacidade de aceitar diferenças individuais; dar e receber *feedback*; relacionar-se interpessoalmente; fazer e recusar pedidos (dizer não); assertividade; autocontrole da agressividade e da raiva; manejar conflitos e resolução de problemas interpessoais; tomada de decisão interpessoal; empatia e manter o bom humor em diferentes situações, já detalhadas anteriormente.

O centro da roda é representado pelo ponto zero de satisfação (0%) da competência que está sendo autoavaliada. No outro extremo da linha está o nível máximo de satisfação (100%). Depois de feita a classificação, une-se os pontos, formando um tipo de roda (CATALÃO; PENIM, 2013).

A aplicação da Roda das Competências Sociais Profissionais foi realizada da seguinte forma: no primeiro encontro, após a explicação sobre o significado de cada competência, pediu-se para os participantes pontuarem seu nível de satisfação em relação a cada competência, sendo que 0 era totalmente insatisfeito e 10 totalmente satisfeito. O procedimento foi repetido no sexto encontro após o treino de habilidades sociais profissionais para avaliar a melhoria no desenvolvimento das competências.

A ferramenta permitiu identificar quais eram as competências, segundo o participante, que precisavam ser desenvolvidas, e serviu para delinear as metas individuais de treino e, conseqüentemente, o automonitoramento para a avaliação do resultado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro, foi apresentada aos participantes a Roda das Competências Sociais Profissionais que foi elaborada a partir de uma lista com competências sociais profissionais baseadas na literatura científica da área. Cada participante selecionou quais eram as competências mais relevantes ao seu desenvolvimento pessoal no exercício de suas funções.

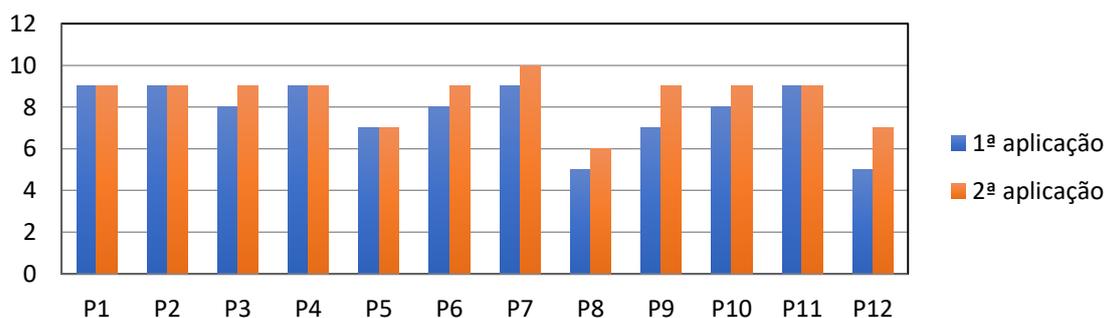
As competências sociais profissionais que foram apontadas por todos os participantes foram definidas como prioritárias e trabalhadas durante o treino: capacidade de identificar e aceitar diferenças individuais (primeiro encontro); assertividade e capacidade de dizer não (segundo encontro); dar e receber *feedback* e elogios (terceiro e quarto encontro); manejo de conflitos, resolução de problemas e tomada de decisão (quinto encontro). No sexto e último encontro foi realizada a reaplicação da Roda das Competências Sociais Profissionais e realizado o autorrelato das percepções de melhoria por parte dos participantes.

As competências de relacionar-se interpessoalmente, capacidade de manter o autocontrole, empatia e manutenção do bom humor foram introduzidas e trabalhadas de modo indireto, juntamente com as outras.

A Roda das Competências Sociais Profissionais foi aplicada no primeiro encontro e no último, após o treino, com o objetivo de avaliar a evolução da aprendizagem de cada competência trabalhada.

A seguir, estão apresentados os resultados avaliados pelos participantes.

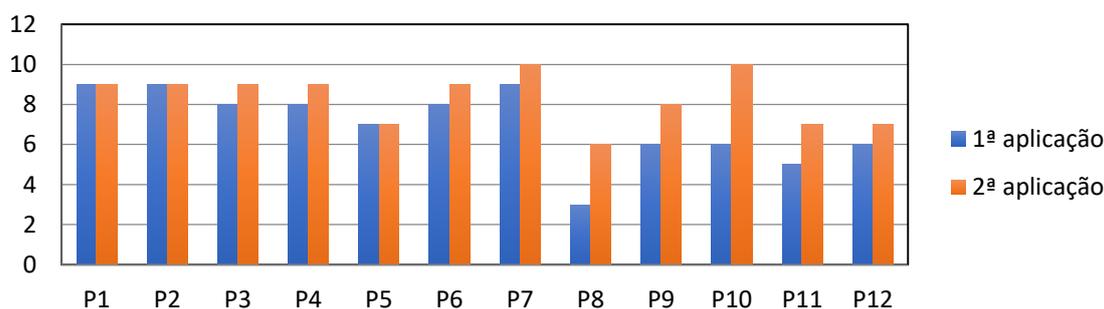
Gráfico 1. Capacidade de identificar e aceitar diferenças individuais.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Observa-se no Gráfico 1 que 58,33% dos participantes relataram que perceberam um aumento da Capacidade de Identificar e Aceitar Diferenças Individuais após o treino. Essas habilidades foram trabalhadas no primeiro encontro do treino. Com base na análise do gráfico, observa-se que os participantes P3, P6, P7, P8, P9, P10 e P12 foram os que apresentaram um aumento entre a primeira e segunda aplicação da Roda das Competências Sociais Profissionais.

Gráfico 2. Capacidade de dar e receber *feedback*.

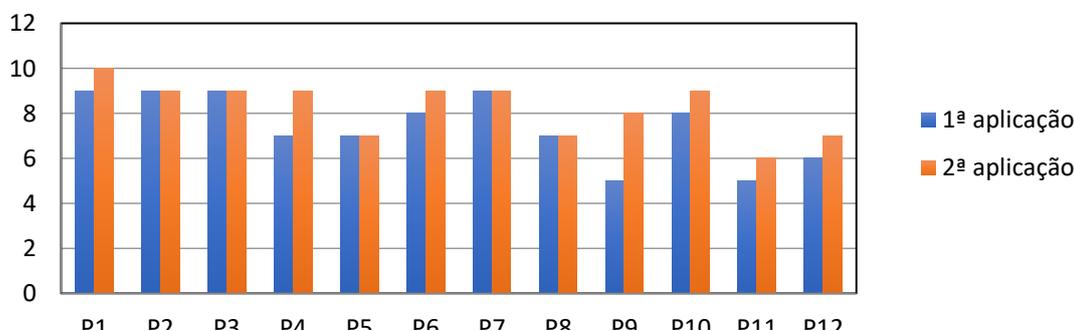


Fonte: elaborado pelas autoras.

Analisando o Gráfico 2, observa-se que 75% dos participantes relataram que perceberam um aumento na competência de Dar e Receber *Feedback*, que foi trabalhada no terceiro encontro.

Nota-se que os participantes P8 e P10 foram os que mais observaram diferença no comportamento antes e depois do treino.

Gráfico 3. Capacidade de relacionar-se interpessoalmente.

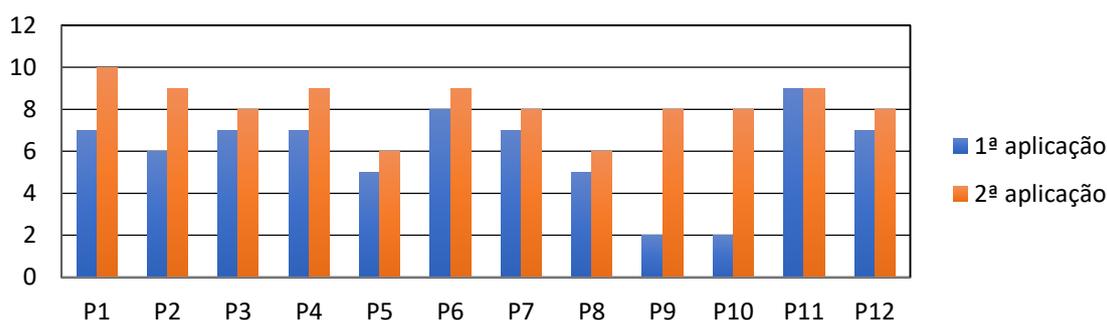


Fonte: elaborado pelas autoras.

A competência de relacionar-se interpessoalmente não foi trabalhada em um encontro específico, no entanto, foi trabalhada indiretamente em todos os encontros.

Nota-se pelo gráfico que 58% dos participantes relataram que perceberam aumento na capacidade de relacionar-se interpessoalmente. Pode-se observar que P9 relata um maior aumento em relação aos outros.

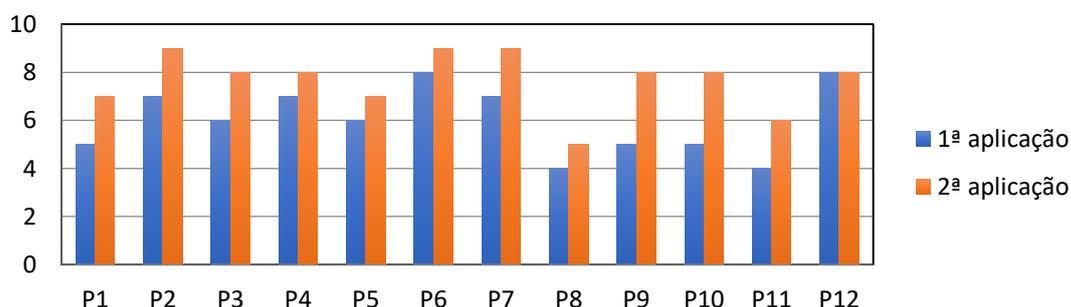
Gráfico 4. Capacidade dizer não.



Fonte: elaborado pelas autoras.

A competência de Dizer Não foi trabalhada no segundo encontro do treino. O Gráfico 4 mostra que 91,66% dos participantes relataram um aumento na capacidade de dizer não. Observa-se que os participantes P9 e P10 foram os que relataram um maior aumento nesta competência após o treino.

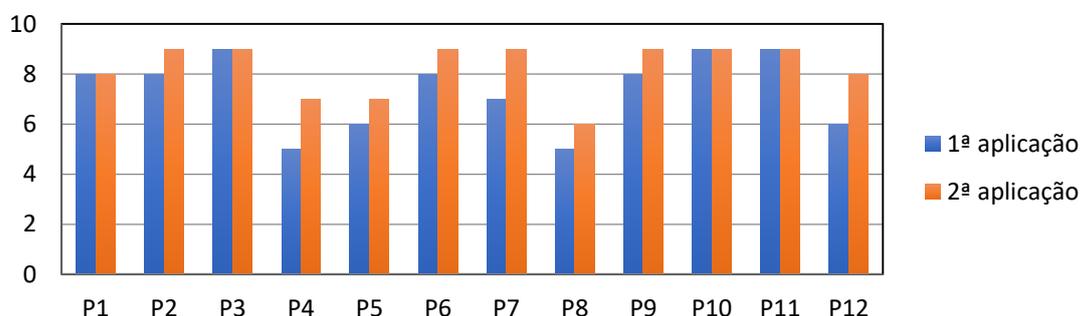
Gráfico 5. Capacidade de ser assertivo (a).



Fonte: elaborado pelas autoras.

Foi trabalhada no segundo encontro do treino a Capacidade de Ser Assertivo. Observa-se que 91,66% dos participantes relatam a percepção de melhoria da assertividade após o treino. O gráfico mostra que os participantes P9 e P10 foram os que relataram maior ganho nessa habilidade.

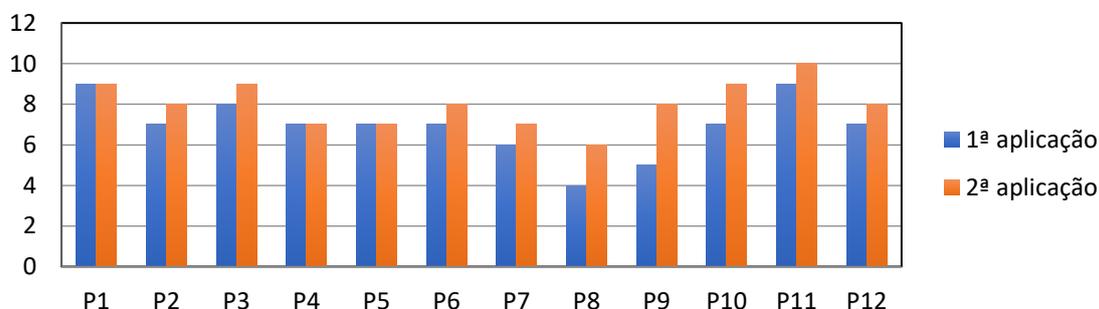
Gráfico 6. Capacidade de manter o autocontrole da raiva e da agressividade



Fonte: elaborado pelas autoras.

Pode-se observar no Gráfico 6 que 66,66% dos participantes relataram melhoria na competência de manter o autocontrole da raiva e da agressividade. A competência de Autocontrole da Raiva e da Agressividade foi trabalhada indiretamente em todos os encontros, principalmente junto com as competências de Ser Assertivo e Saber Dizer Não.

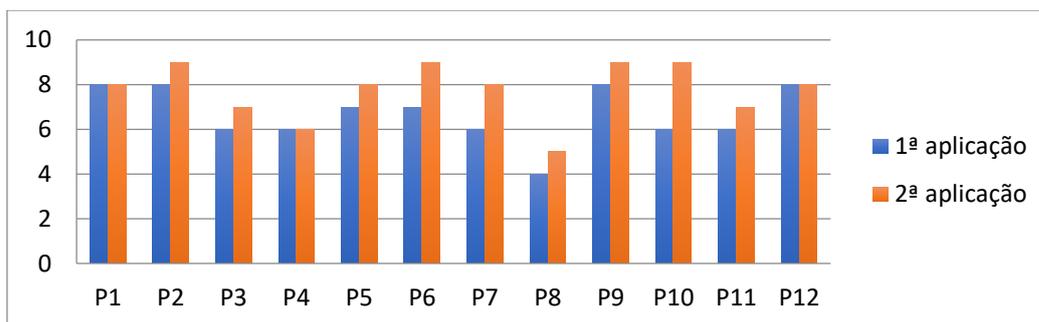
Gráfico 7. Capacidade de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais.



Fonte: elaborado pelas autoras.

O Gráfico 7 mostra que 75% dos participantes relataram melhoria da competência de manejar conflitos e resolver problemas interpessoais. Esta competência foi trabalhada no quinto encontro do treino.

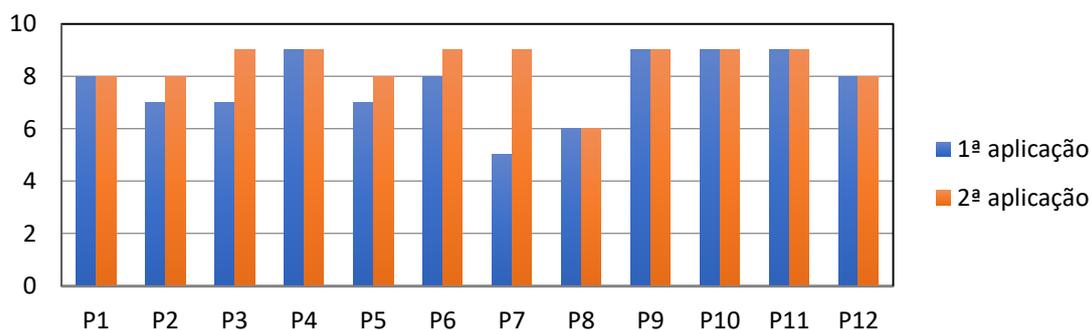
Gráfico 8. Capacidade de tomar decisões.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Observa-se no Gráfico 8 que 75% dos participantes observaram um aumento da Capacidade de Tomar Decisões após a aplicação do treino. A competência de tomar decisão foi trabalhada no quinto encontro.

Gráfico 9. Capacidade de ser empático (a).

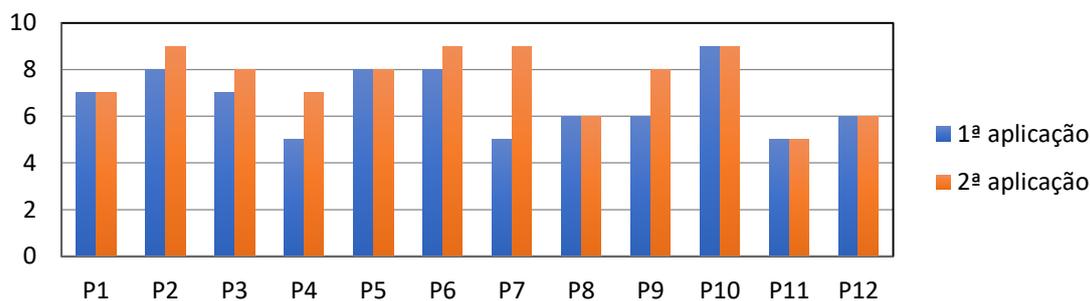


Fonte: elaborado pelas autoras.

A competência da empatia foi trabalhada indiretamente nos encontros sobre Assertividade, Dar e Receber *Feedback* e Elogios.

Pode-se observar no Gráfico 9 que 41,66% dos participantes relataram melhoria na capacidade de ser empático.

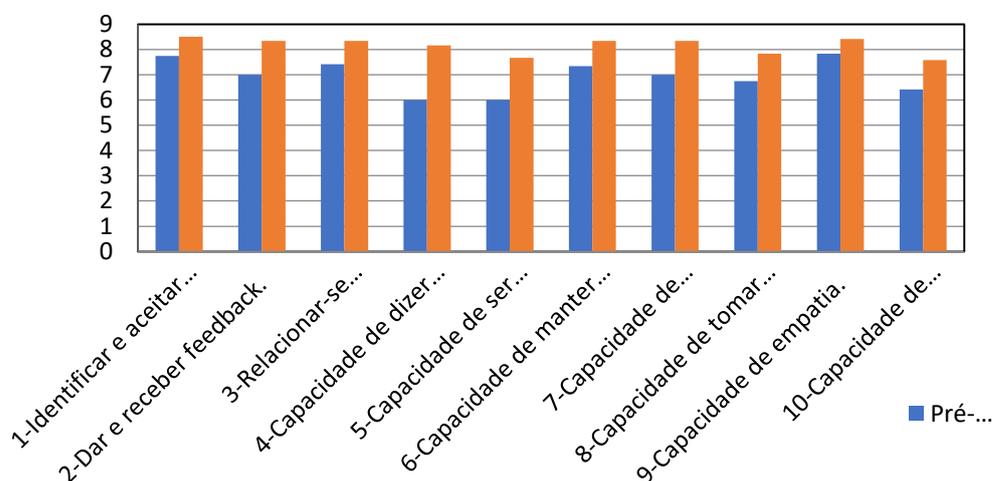
Gráfico 10. Capacidade de manter o bom humor em diferentes situações.



Fonte: elaborado pelas autoras.

A competência de manter o bom humor foi trabalhada indiretamente durante os encontros. Verifica-se no Gráfico 10 que 50% dos participantes relataram que melhoraram a capacidade de manter o bom humor em diferentes tipos de situações. Observa-se um resultado mais expressivo no participante P7. A competência de manter o bom humor foi trabalhada de modo indireto, principalmente junto às competências da assertividade, capacidade de manejar conflitos, resolver problemas interpessoais e tomada de decisão.

Gráfico 11. Média da melhoria de cada competência social dos participantes pré e pós-treino.



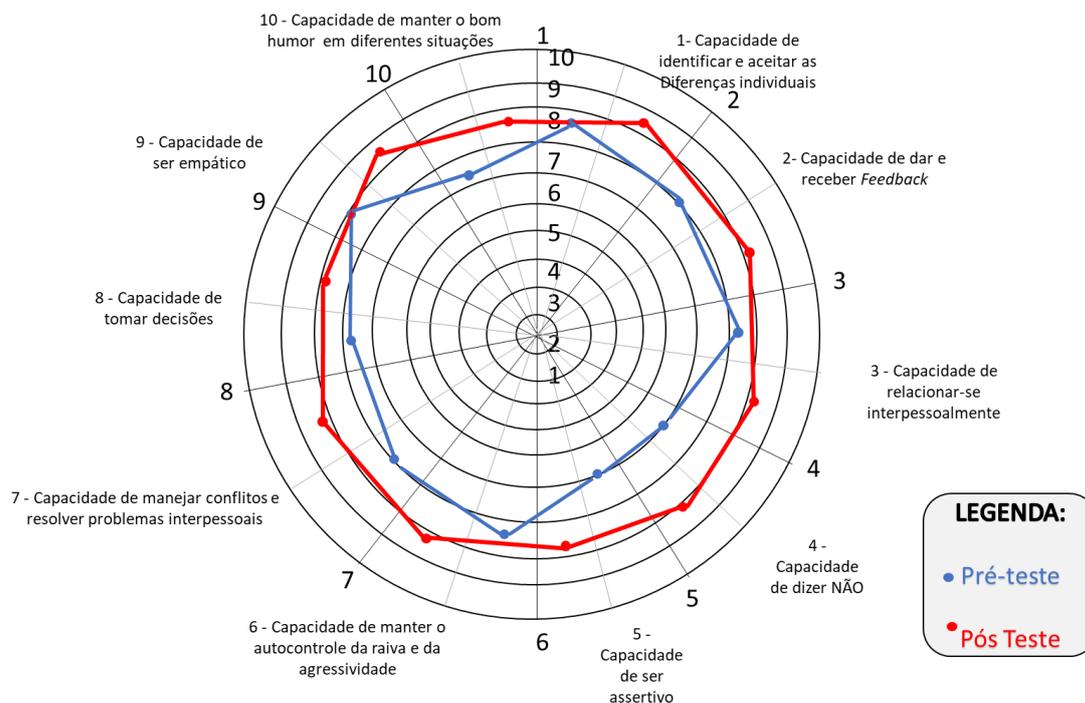
Fonte: elaborado pelas autoras.

Observa-se no Gráfico 11 que as dez competências da Roda Das Competências Sociais Profissionais, que foram autoavaliadas pelos 12 participantes do estudo, obtiveram aumento após o treino.

Demonstra-se, ainda, que mesmo que as competências 1, 3, 6, 9 e 10 não tenham sido trabalhadas diretamente nos encontros, os participantes relataram que observaram diferenças e melhorias após o treino.

O Gráfico 12, a seguir, mostra os mesmos resultados ilustrados na Roda das Competências Sociais Profissionais:

Gráfico 12. Roda das Competências Sociais Profissionais – média dos resultados do grupo.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Observa-se que a apresentação dos resultados na Roda de Competências Sociais Profissionais torna-se mais ilustrativa, facilitando a rápida análise e interpretação dos resultados do participante – neste caso, da média dos resultados do grupo –, sendo assim uma importante ferramenta para o auxílio na interpretação dos resultados do treinamento de habilidades sociais gerenciais, podendo nortear as estratégias aplicadas pelo coordenador para que o grupo atinja os resultados esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar, por meio deste trabalho, que a ferramenta da Roda das Competências Sociais Profissionais se mostra interessante para medir a melhoria dos resultados dos participantes em relação às competências sociais profissionais trabalhadas no treino de habilidades sociais gerenciais.

Com o instrumento, é possível realizar uma visualização de quais competências apresentaram melhorias relatadas por cada participante e quais ainda necessitam de intervenção para atingir os objetivos do treino.

Foram trabalhadas no treino de habilidade sociais gerenciais as competências de identificar e aceitar as diferenças individuais, dar e receber *feedback*, capacidade de dizer não, assertividade, resolução de problemas e tomada de decisão.

As competências de relacionamento interpessoal, manutenção do autocontrole, empatia e bom humor foram trabalhadas indiretamente nos encontros.

O trabalho aponta que das 10 competências presentes na roda das competências sociais profissionais, segundo relato dos participantes, 100% tiveram melhoria após o treinamento, mesmo as que não foram treinadas diretamente, o que mostra a eficácia das estratégias aplicadas no treino e da ferramenta Roda de Competências Sociais Profissionais.

Este trabalho está sendo continuado com a implantação de novas formas de aplicação da Roda de Competências Sociais Profissionais. A autoavaliação pode ser aplicada a diferentes aspectos da vida, como acadêmico, familiar, relacionamento amoroso e social. Também está sendo usada na avaliação estilo 360°, na qual chefes, pares e familiares avaliam o participante em relação às suas competências sociais profissionais.

Sugere-se para estudos futuros uma avaliação comparativa entre as competências sociais profissionais apresentadas em diferentes contextos que o indivíduo compõe (família, colegas de trabalho, chefia e amigos). Esta avaliação pode ampliar a percepção da qualidade das competências sociais e a capacidade de generalização da aprendizagem adquirida no treino.

REFERÊNCIAS

ALBERT, R. E.; EMMONS, M. L. **Comportamento assertivo**: um guia de auto-expressão. San Luis Obispo, Califórnia: Interlivros, 1978.

CABALLO, V. E. **Manual de Avaliação e treinamento das habilidades sociais**. 3. ed. São Paulo: Ed. Santos, 2010.

CATALÃO, J. A.; PENIM, A. T. **Ferramentas de coaching**. 7. ed. Lisboa: Lidel, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Habilidades Sociais e Competência Social**: Para uma vida melhor. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DIAS, T. P.; DEL PRETTE, A. Classes de habilidades sociais e processos de aprendizagem e ensino. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.

Habilidades Sociais e Competência Social: Para uma vida melhor. São Carlos: EdUFSCar, 2017. Cap. 2, p. 25-35.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.) **Habilidades Sociais:** Intervenções efetivas em grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

_____. **A Psicologia das Habilidades Sociais:** Vivências para o trabalho em grupo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais:** Terapia, Educação e trabalho. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FALCONE, E. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-32, jun. 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 mar. 2017.

FERREIRA, M.; TADEUCCI, M. S. R. (2011). Bom humor: característica do indivíduo socialmente hábil. **Anais do Seminário Internacional de Habilidades Sociais**, Taubaté, SP, Brasil, 3. Recuperado em 25 junho, 2012, de <http://www.fapeti.com.br/ocs/index.php/sihs/sihs2011/paper/view/273>.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; McKEE, A. **O poder da inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais:** diversidade teórica e suas implicações. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KOGA, A. C. B. C.; RODRIGUES, M. S. Habilidades sociais profissionais: um estudo bibliométrico nos Anais do Seminário Internacional de Habilidades Sociais, nas edições de 2007 a 2013. **Revista do Pesquisador**, v. 1, 2016. Taubaté. Disponível em: <https://issuu.com/unitau/docs/mipg_revista> Acesso em: 30 set. 2020.

LIPP, M. E. N.; MALAGRIS, L. E. N. **O treino cognitivo de controle da raiva**. Passo a passo do tratamento. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva, 2013.

MCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather than for Intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, Jan 1973. Disponível em: <<https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PALMER, S. PRACTICE: A model suitable for coaching, counselling, psychotherapy and stress management. **The Coaching Psychologist**, v. 3, n. 2, p. 72-77, ago. 2007. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/294888712>>. Acesso em: 5 set. 2016.

RODRIGUES, M. S. *et al.* Habilidades interpessoais nas competências gerenciais e de liderança. In: DEL PRETTE, Z. A. P. *et al.* **Habilidades sociais:** diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. Cap. 18, p. 462-496.

SANTIAGO, G. **Habilidades sociais profissionais**: um estudo bibliométrico nos anais do seminário internacional de habilidades sociais, nas edições de 2007 a 2017 [Trabalho de Graduação]. Taubaté: Universidade de Taubaté (UNITAU); 2019.

SANTOS, E. **Percepções sobre o humor e o seu papel nas organizações de trabalho**: um estudo de caso em uma empresa petroquímica. 2003. 98f. Dissertação [Mestrado profissional em Administração]. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

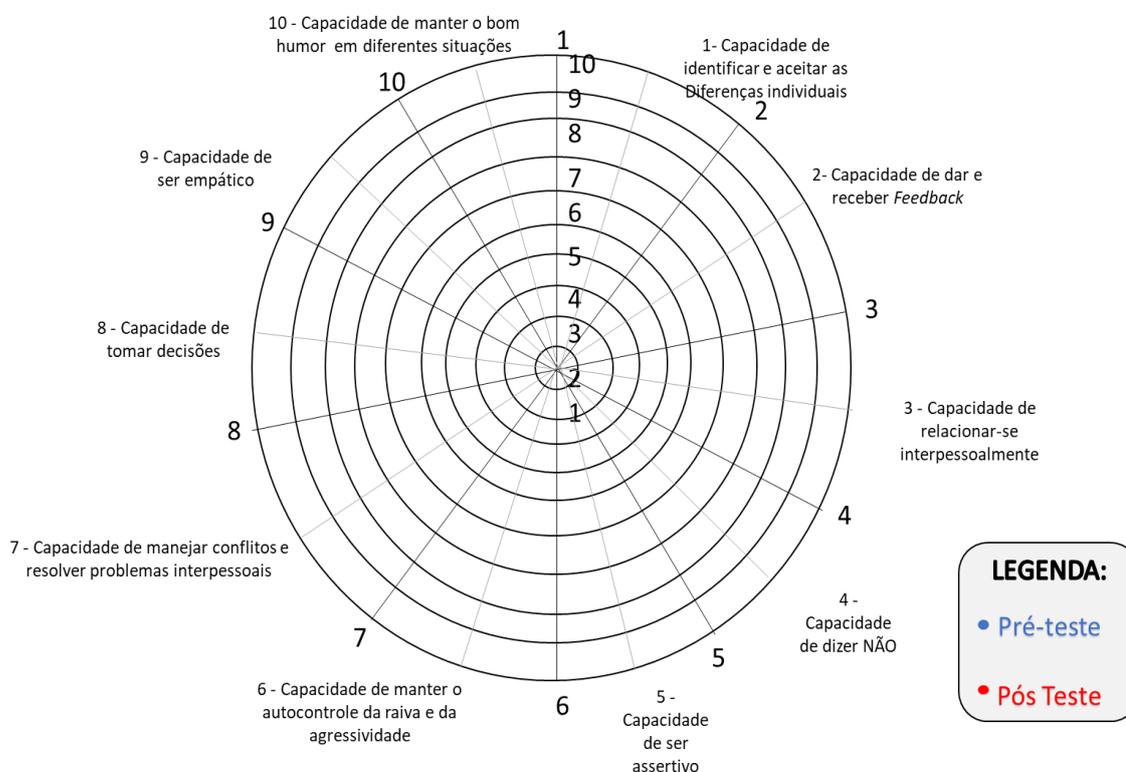
VIITALA, Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model. **Journal of workplace learning**, Vaasa, v. 17, n. 7, p. 436-451, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/13665620510620025>> Acesso em: 15 abr. 2016.

APÊNDICE A – RODA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS PROFISSIONAIS

Nome: _____

Turma: _____

Data 1ª Aplicação: _____ Data 2ª Aplicação: _____



Fonte: elaborado pelas autoras.

TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE JOVENS RECÉM-FORMADOS INSERIDOS EM DIFERENTES ÁREAS DA PSICOLOGIA

Felipe de Souza Andrade Martins

Adriana Leonidas de Oliveira

INTRODUÇÃO

O término do curso de graduação delimita o início de um período de mudanças para o indivíduo, pois esse se depara com o mercado de trabalho, fazendo com que diversas questões sejam levantadas, experimentando novos caminhos, dificuldades próprias da profissão e relacionadas ao mercado de trabalho. Ainda assim, o ingresso também proporciona crescimento ao novo profissional a partir do desenvolvimento da atividade laboral e as experiências daí provindas.

Ingressar no mercado de trabalho não depende apenas de um diploma. O novo profissional necessita de habilidades próprias da profissão, mas também de habilidades pessoais, como a capacidade de adaptar-se aos diferentes contextos e diferentes demandas do mercado. Além disso, a rede de relações também é um fator importante que contribui para o ingresso no mercado de trabalho. O profissional recém-formado tem de se mostrar competitivo e estar capacitado para a atuação, bem como possuir a rede necessária para apresentar-se como tal (CAVA, 2012; TEIXEIRA, 2002).

Como afirma Sampaio (2016), a adaptação à nova realidade do mercado, isto é, o indivíduo não mais como estudante, mas, sim, como profissional, acarreta uma mudança na identidade. Após o término do curso, o profissional tem de refletir sobre sua história e assumir novos papéis, o que, por vezes, gera tensão e exige do profissional a adaptação.

A situação do mercado de trabalho referente à área do profissional é uma variável muito importante no período de transição universidade-mercado, uma vez que o indivíduo fez a escolha profissional baseado, entre outras variáveis, numa potencial situação de mercado. Ao sair da universidade e se deparar com o mercado real, dificuldades podem existir para além daquelas naturais ao início de carreira. Poucas oportunidades de trabalho podem gerar uma ambivalência no profissional recém-formado quanto ao caminho a seguir (ARAÚJO et al., 2008; SILVEIRA; NARDI, 2008; TEIXEIRA, 2002).

Muitas são as variáveis atuantes no ingresso de um profissional recém-formado no mercado de trabalho e, a partir disso, verifica-se a importância de investigar esse período posterior à graduação. Nas seções seguintes descrever-se-á mais profundamente alguns aspectos envolvidos no período da transição universidade-mercado de trabalho.

REVISÃO DA LITERATURA

Para os recém-formados, a conclusão do curso de graduação caracteriza-se como um período de transição de papéis, iniciando uma nova fase de vida na qual muitos jovens adultos ingressam na profissão escolhida. O aluno transforma-se em um novo profissional em busca de inserção no mercado de trabalho, e defronta-se com o fato de ter que se pôr à prova no concorrido mercado de trabalho. Essa etapa inicial requer uma retomada das escolhas, é um momento de transformação da identidade pessoal, em que novos papéis são assumidos e grandes expectativas são criadas (SAMPAIO, 2016).

Desta forma, o egresso enfrenta situações novas podendo vivenciar um grande estado de tensão, exigindo uma adaptação a várias mudanças físicas e psicológicas. O recém-formado busca uma colocação no mercado de trabalho para atender às suas necessidades emergentes e possivelmente garantir sua independência econômica, desenvolvendo habilidade profissional.

A transição da universidade para o mercado de trabalho pode ser caracterizada como um período exploratório (SUPER; SAVICKAS; SUPER, 1996 apud TEIXEIRA, 2002), no qual o jovem investiga as possibilidades existentes em sua profissão e procura experimentar-se em diferentes papéis.

Desta forma, o egresso enfrenta situações novas podendo criar um grande estado de tensão, exigindo uma adaptação a várias mudanças de papéis e psicológicas, e adequação ao mercado de trabalho. O recém-formado busca uma inserção profissional para atender às suas necessidades emergentes e possivelmente garantir sua independência econômica e do meio familiar já se estabelecendo na vida adulta (ARAÚJO, et al., 2008).

O interesse em estudar o indivíduo jovem, faz com que busquemos uma definição das características que delimitem essa fase da vida. Contudo, diferentes autores afirmam que não há critérios nítidos que definam essa etapa que sucede a adolescência (SAMPAIO, 2016; TEIXEIRA, 2002).

A juventude, para Abramo (1997 apud CAMARANO et al., 2004, p. 16), é entendida como uma fase na qual os indivíduos “[...] processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados da cultura e da assunção de papéis de

adultos”. Com isso, Teixeira (2002) declara que, cronologicamente, a década dos vinte anos costuma ser considerada como o início da fase adulta, mas a realização de tarefas psicossociais que são esperadas dos jovens, é a melhor forma de defini-la.

Para Camarano et al. (2004), a juventude é considerada uma fase de transição entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, e atualmente, as tarefas do processo tradicional que consistem na escolarização, na inserção no mercado de trabalho, na saída da casa dos pais, no casamento e no nascimento dos filhos não ocorrem, necessariamente, na ordem linear. Dessa forma, a faixa etária dos jovens, que compreende as pessoas entre 15 e 24 anos, pode se estender até os 30 anos, devido a necessidade de maior qualificação e adiamento da saída da casa dos pais.

Melo e Borges (2007, p. 380) afirmam que “[...] o jovem de hoje é aquele que ainda busca a sua identidade profissional, a sua autonomia nas decisões pessoais e profissionais, a sua independência financeira e a sua participação ativa na sociedade por meio do trabalho”. As autoras ainda declaram que se os grupos de jovens são diferentes entre si, e os jovens universitários, como são minoritários no Brasil, estes devem ser estudados de modo distinto para que sejam identificados aspectos como a experiência universitária e a transição universidade-mercado de trabalho.

O término do curso universitário exige do jovem o estabelecimento de novos objetivos e formulação de estratégias para alcançá-los, ou seja, implica repensar a própria história e também planejar seu futuro, numa nova ordem social que modificou a visão do trabalho e do trabalhador no século XXI (SOUZA; CASTRO, 2014; VALORE; SELIG, 2010).

Segundo Motta (2006), devido à globalização, ao progresso da automação aliados a outros fatores sociais e econômicos, como maior oferta de mão-de-obra e competição exacerbada houve a necessidade de mudanças no modo de conceber o mundo do trabalho. A nova cultura do trabalho, segundo Lemos (2006), é traduzida no conceito de empregabilidade, em que a qualificação profissional vai além de uma atividade concentrada em um período da vida do trabalhador, passando a ser um movimento individual constante em direção à conquista de novas habilidades. A autora afirma também que a carreira passa a ser uma construção do indivíduo, a partir de escolhas autônomas do trabalhador, considerado o responsável por seu sucesso ou fracasso.

Pelo fato de a decisão de uma carreira exigir a elaboração de um planejamento profissional em função de expectativas futuras, a situação do mercado de trabalho torna-se uma variável importante, que pode dificultar esse processo, no caso de profissões que apresentam poucas oportunidades de trabalho (TEIXEIRA, 2002). O jovem adulto, ao tentar se inserir no

mercado de trabalho, geralmente experimenta indefinições relacionadas às suas escolhas, o que inclui a escolha do curso universitário (ARAÚJO et al., 2008).

A vivência de um curso universitário é de grande valia no desenvolvimento do jovem que, antes mesmo do ingresso, deve escolher, dentre várias opções, o curso universitário o que confronta com quem ele pretende ser e com seu projeto de vida. Durante todo o período do curso, estabelece novos vínculos, adquire novos conhecimentos e experimenta a profissão, até o momento de inserir-se no mercado de trabalho (VIEIRA; CAIRES; COIMBRA, 2011).

Gazo-Figueira (1996 apud MELO; BORGES, 2007) afirma que a transição para a fase adulta pode ocorrer, mesmo que de maneira parcial, antes mesmo da graduação, no caso de o universitário possuir um contato formal com o mercado de trabalho, já que, muitas vezes, o jovem permanece na casa dos pais até o término dos estudos e plena inserção no mercado de trabalho. Além disso, existe um número crescente de jovens que, de acordo com Silva (2010), ao terminarem o ensino médio, ingressam no ensino superior, assim como de recém-formados que se dedicam à pós-graduação para que possam adquirir maior qualificação.

Esta etapa de transição é denominada *adulthood emergent*, na qual “[...] ocorrem muitas transformações significativas e em que se definem escolhas importantes no campo do amor, do trabalho e da visão de mundo dos indivíduos” (ARNETT, 2000 apud SILVA, 2010, p.14). A passagem de estudante a trabalhador exige que o jovem adulto se comporte de maneira diferenciada perante sua rede social.

A trajetória percorrida do jovem está diretamente vinculada com o desenvolvimento de sua carreira. Com isso, de acordo com Silva (2010), a teoria *Life-Span, Life-Space*, proposta por Donald Super, considera que a presença de questões vocacionais pode ser percebida ao longo de toda a vida. Desse modo, o teórico afirma que a carreira reflete um processo contínuo ao longo do ciclo vital.

Savickas (2004 apud SILVA, 2010) declara que o profissional, diante o mercado de trabalho atual, deve ser capaz de lidar com mudanças e imprevisibilidade, de modo que se adapte a novas e desafiantes situações. A autora ainda propõe quatro dimensões para a adaptabilidade de carreira, sendo:

- *concern* (preocupação): refere-se à preocupação do indivíduo em relação ao próprio futuro como trabalhador;
- *control* (controle): diz respeito ao sentimento de responsabilidade na construção da própria carreira;
- *curiosity* (curiosidade): aborda a iniciativa para busca de descobertas e aprendizagens sobre oportunidades e atividades laborais em que o indivíduo gostaria de trabalhar, e,

- *confidence* (confiança): refere-se à competência em lidar com as dúvidas e ambigüidades para que possa resolver o processo de escolha profissional de forma apropriada.

O constructo da auto-eficácia (BANDURA, 1997 apud TEIXEIRA, 2002), apresenta proximidade com a dimensão da confiança, por referir-se à crença na capacidade de executar com sucesso alguma atividade, e, conseqüentemente, promover uma atitude positiva diante do futuro. Desse modo, segundo Teixeira (2002), a auto-eficácia profissional associa-se à decisão de carreira, já que exige que o indivíduo identifique as atividades profissionais que desempenhará de modo satisfatório.

Teixeira e Gomes (2005) afirmam que o período final do curso superior remete ao sentimento de esperança, bem como de preocupação em relação a possíveis dificuldades de inserção no mercado de trabalho, sendo caracterizado pela ambigüidade: de um lado, a tristeza pelo encerramento dos vínculos feitos na graduação e, de outro, a alegria pela conquista da formatura. Com isso, Teixeira (2002) declara que há certo otimismo em relação ao final da graduação, desde que o universitário tenha conhecimentos sobre os desafios a serem enfrentados.

O presente estudo busca compreender a experiência de transição universidade-mercado de trabalho, vista retrospectivamente por aqueles que já estão formados e que conseguiram uma colocação em sua profissão em diferentes áreas de atuação da Psicologia.

A profissão do psicólogo foi regulamentada no Brasil em 1962 e na atualidade, a profissão destaca-se não apenas na área de atuação clínica, a mais tradicional e conhecida em nosso país, mas também em variados contextos onde há o ser humano. O psicólogo é um profissional da pessoa humana, não importando onde esteja e à qual atividade se dedique. Seu objetivo de trabalho é promover e resgatar o indivíduo como sujeito (BASTOS; GONDIM, 2010).

Importante enfatizar que a formação em Psicologia precisa priorizar e aproximar-se da realidade concreta dos problemas sociais, ampliando as possibilidades de pesquisa e de atuação na área, contribuindo e possibilitando a transformação da realidade (SILVA, 2013).

Segundo Cruz (2016), a formação em Psicologia exige o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências científico-profissionais para atuar em sociedade, no sentido da mobilização de conhecimentos, habilidades e recursos que respondam às necessidades científicas e sociais. Para isso, a formação deve proporcionar conhecimento sobre as possibilidades de intervenção nos diferentes contextos de atuação dos psicólogos.

Segundo Bastos e Gondim (2010), o processo de formação tem grande influência sobre o universitário, sendo que o número de oportunidades fornecidas no período de formação é

altamente relevante, para permanência ou não, do estudante no curso de psicologia. Os modelos oferecidos pelas instituições formadoras, bem como fatores externos – como remuneração e oportunidades de trabalho – são essenciais para vinculação com as áreas de atuação.

As áreas de atuações do psicólogo são diversas: como a clínica, organizacional e do trabalho, saúde, educacional, social, jurídica. Entretanto, na atualidade, é possível acrescentar outras áreas: como do esporte, psicologia do trânsito, psicomotricidade, neuropsicologia e outras. Isso torna possível o alcance das diversas áreas que compõem o ser humano em sua totalidade e em sua singularidade (RECHTMAN, 2015).

Cabe ressaltar, em consonância com Vargas e Zampieri (2015), que independente do campo de atuação que se pretende, é necessário que o psicólogo se sinta preparado para lidar com as adversidades impostas pelo mercado de trabalho, possua domínio das técnicas a serem aplicadas no exercício da profissão, assim como, mantenha-se atualizado.

Em uma análise sobre o começo de vida profissional do psicólogo recém-formado, Malvezzi, Souza e Zanelli (2010) discutiram sobre a inserção desses profissionais no mercado de trabalho. Pode-se concluir, sem receio de qualquer exagero, que a constatação da porcentagem de 1/4 dos profissionais serem recém-formados é um indicador da possibilidade e da confiança que a profissão oferece para o engajamento ocupacional e da potencialidade de realização pessoal, econômica e social. Esse dado e as hipóteses que da pesquisa decorrem permitem a consideração de que os psicólogos podem ser uma força transformadora da sociedade brasileira (MALVEZZI; SOUZA; ZANELLI, 2010).

Segundo Malvezzi, Souza e Zanelli (2010), a forma de acesso ao primeiro emprego se dá, predominantemente, por meio de processo seletivo ou por concurso. Essa tem sido a tradição na grande maioria das instituições e uma obrigatoriedade legal no serviço público. No setor privado, parte dos contratados ingressa, também, por meio de convite. Como este setor é movido pela competitividade e pelo controle sobre os resultados, o acesso por meio de convite tem sido um instrumento crescente, desde o início do novo milênio, tendo em vista a estrutura das organizações em células nas quais a seleção é feita por meio do modelo de formação de equipes.

Sobre a área de atuação Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010) comparam resultados de uma pesquisa de 2010 com pesquisa realizada em 1980. Afirmam que embora não haja grandes alterações em relação ao diagnóstico feito nos anos 1980, especialmente no que tange ao expressivo peso da área clínica, apontam algumas mudanças que estão configurando uma nova “cara” para a Psicologia brasileira. A primeira delas é a emergência de uma área, denominada saúde, que não fora contemplada na pesquisa de 1980 e que, na atual pesquisa, é a

segunda área de inserção de psicólogos. Embora em muitas atividades se perceba uma afinidade entre a clínica (que continua em primeiro lugar como área de atuação do psicólogo) e a saúde, não se pode minimizar o fato de que esse novo domínio envolve uma significativa ampliação do escopo de atividades e contextos de inserção do psicólogo, nas unidades de saúde de diferentes níveis de atenção, nos setores público e privado. A área organizacional e do trabalho cresce um pouco, e passa a ser a terceira área a absorver mais psicólogos. Há uma expressiva queda no percentual de psicólogos atuando na área escolar/educacional. Aparecem, embora com percentuais bem reduzidos, as áreas social e jurídica, o que indica a consolidação de novos campos de atuação profissional, muito incipientes na primeira pesquisa. Verifica-se, ainda, o crescimento da docência em função da expansão do sistema de ensino superior no país com oferta de cursos de psicologia.

Este estudo busca investigar as experiências de jovens recém-formados, de forma a compreender suas trajetórias para a inserção no mercado de trabalho da Psicologia e caracterizar que tipo de dificuldades eles atravessam nesse momento, assim como os aspectos facilitadores, articulando as experiências e perspectivas futuras.

MÉTODOS

Foi realizada uma pesquisa do tipo exploratória, de campo, com abordagem qualitativa. A amostra foi formada por 9 recém-formados do curso de Psicologia de uma universidade da cidade de Taubaté, Vale do Paraíba, interior de São Paulo. Os critérios para inclusão dos participantes na amostra foram estar formado em Psicologia há no máximo 3 anos e ter idade entre 23 e 30 anos, o que caracteriza a fase de adulto jovem. O quadro a seguir apresenta a caracterização da amostra relacionando-a à área e tempo de atuação.

Quadro 1 – Caracterização da amostra

Participantes	Sexo	Área de atuação	Tempo de atuação
P1	F	Clínica	6 meses
P2	F	Clínica	10 meses
P3	F	Clínica	8 meses
P4	M	Clínica e Hospitalar	3 anos
P5	F	Clínica	1 ano e 7 meses
P6	F	Gestão/RH	5 anos
P7	F	RH	2 anos
P8	F	Clínica e Institucional	2 anos
P9	M	Institucional	2 anos

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, constituída por base em uma estrutura flexível, fazendo uso de questões abertas para definir a área explorada, pelo menos inicialmente, e, a partir da qual, o entrevistador ou a pessoa entrevistada podem divergir a fim de prosseguir com uma ideia ou resposta em maiores detalhes (POPE; MAYS, 2009). O roteiro de entrevista foi elaborado pelos autores, referenciando-se em Teixeira (2002), e explorou aspectos da trajetória na inserção profissional, as impressões sobre o mercado de trabalho, a preparação profissional recebida e as expectativas para o futuro. O roteiro original de Teixeira sofreu alterações para atender aos objetivos da pesquisa.

Após transcrição das entrevistas gravadas, realizou-se uma análise qualitativa seguindo os apontamentos de Richardson (2008). A análise do conteúdo das informações obtidas passou por três etapas básicas: A primeira etapa, a pré-análise, que se constituiu na fase de organização propriamente dita. Fez-se a escolha dos materiais a serem analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentassem a interpretação final. A segunda etapa, categorização, é uma fase que se caracteriza pela execução sistemática das decisões tomadas na fase anterior, demandando trabalho de codificação e construção das categorias de análise. Na terceira etapa, interpretação inferencial, foram feitas as inferências e interpretações em referência aos objetivos propostos pela pesquisa. A interpretação final foi realizada à luz do referencial teórico que embasa essa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 2 – PERCEPÇÃO E EXPECTATIVAS SOBRE O MERCADO DE TRABALHO

	Sentimentos frente à transição	Situação do mercado de trabalho	Demandas da profissão	Função social	Estratégias de divulgação/engajamento	Formação profissional	Expectativas
CLÍNICA	Desesperador; Angústia; Vazio; Tristeza; Medo; Descoberta; Facilidade; Dificuldade;	Ascensão (x2); Mudança de paradigma; Diferente do esperado; Engessamento em algumas áreas; Ampla campo de atuação;	Delimitação de algumas áreas e funções;	Atendimento social;	Atuação em clínicas conveniadas (x2); Rede de contatos (x2); Pesquisa sobre o mercado; Busca por atuação durante a graduação;	Continuidade de projetos de pesquisa (x2); Planejamento da carreira;	Otimismo com o futuro Expansão do mercado Melhora financeira e profissional Retorno financeiro
GESTÃO	Insegurança (x2); Solidão; Indecisão; Esperança;	Disputa entre categorias (x2); Bastante contratação; Ascensão;	Desenvolvimento e divulgação (x2);	--	--	Continuidade no desenvolvimento; Planejamento para continuar fora do país;	Profissionais preparados/competitividade (x2) Ingresso na academia (x2)

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">NSTTUCIONAL/COMUNITÁRIA</p>	<p>Ansiedade (x2); Responsabilidade (x2); Assustador (x2); Intranquilidade; Pressão;</p>	<p>Baixa valorização da categoria; Campo regional restrito;</p>	<p>Cobrança de reajustes salariais (x2); Atuação do Conselho na divulgação (x2); Ampliação de vagas em determinadas áreas; Equipes multidisciplinares; Plantões psicológicos em hospitais; Valorização da profissão; Concretização; Regulamentação; Estímulo à pesquisa; Carência de referências;</p>	<p>Atendimento a vítimas de violência sexual; Levantamento de dados regionais;</p>	<p>Palestras (x2); Redes sociais (x2); Trabalho voluntário; Individual;</p>	<p>Pretensão em continuar a formação (x4); Pós-graduação em andamento (x3); Pesquisa com dados regionais;</p>	<p>Ampliação do campo da Psicologia hospitalar; Valorização da categoria; Reajuste salarial; Atuação em Psicologia hospitalar; Ampliação de projetos para atendimento da comunidade; Divulgação da profissão; Conquista de espaço; Regulamentações;</p>
--	--	---	---	--	---	---	---

Fonte: Dados obtidos após análise das entrevistas

A categoria 1 tem por objetivo levantar as percepções e expectativas dos recém formados sobre o mercado de trabalho após o término da graduação e seus dados estão no Quadro 2. A grande maioria dos sentimentos citados frente à transição são negativos, isto é, demonstram desconforto no momento posterior à finalização do curso. Esse dado vai ao encontro com achados de Teixeira (2002), que em sua tese de Doutorado observou sentimentos de medo, justificados pela falta de perspectiva futura e despreparo profissional afirmado pelos egressos. Além disso, a insegurança financeira também foi evidenciada, sobretudo pelos egressos em trabalho autônomo, como no caso da Psicologia. Em contrapartida, há sentimentos positivos, demonstrando uma visão otimista frente ao mercado, tais como descoberta e esperança (VALORE; SELIG, 2010).

Em relação à situação de mercado encontrada pelos entrevistados, as respostas foram diversas. Os campos para as áreas Clínica e Gestão foram mencionados em ascensão e abertura, enquanto que a situação de mercado para a área Institucional/Comunitária foi definida como restrita regionalmente e de baixa valorização da categoria. Para a área Clínica, também se sobressai a fala de que a realidade de mercado é diferente da expectativa: “(...) acho que seria muito interessante se essa realidade, principalmente de custo, de dificuldade, fosse trazida na graduação.” (P1), indo ao encontro com achado de Bardagi et al. (2008), no qual egressos de uma universidade pública do Sul do país sugeriram maior contato com o mercado a partir da experiência. Na área Gestão, mencionou-se a disputa entre categorias para um mesmo cargo: “(...) tem muitas pessoas roubando o nosso lugar no mercado de trabalho, tudo o que eles fazem a gente também faz, só não sabe divulgar tão bem.” (P6).

No tocante às demandas da profissão, encontram-se diferentes matizes, as quais variam de acordo com a área de atuação. As mais citadas foram desenvolvimento e divulgação da profissão, reajustes salariais e maior participação do conselho da categoria na divulgação da profissão. Vale salientar que mais da metade das demandas foram expressas pelos profissionais da área Institucional/Comunitária. A subcategoria função social trouxe elementos como o atendimento social, atendimento às vítimas de violência sexual e levantamento de dados regionais. Tais elementos confirmam a atuação dos egressos baseada em compromissos éticos e sociais (BOCK, 2008; CFP, 2005).

Os elementos presentes na categoria estratégias de divulgação/engajamento, embora diversos, não são divergentes entre as áreas. A busca por visibilidade no mercado é o principal fator nesta subcategoria. Os meios para alcançá-la variam. A atuação em clínicas conveniadas, isto é, que já possuam um hall de clientes, a rede de contatos provenientes da graduação e da vida profissional, palestras e redes sociais foram mencionados com maior frequência como

estratégias utilizadas para divulgação do trabalho e engajamento no mercado. Além disso, a pesquisa sobre o mercado de trabalho da área pretendida também foi um fator para planejamento da divulgação, bem como o trabalho voluntário, conforme a seguinte fala:

Começou por aí, fazendo bastante serviço voluntario, para você palestrar em escolas e em algumas comunidades, para você passar a ser conhecido, e isso é o que mais me ajudou a começar a ser um pouco mais visível no mercado e aí as portas começaram a se abrir - (P9)

Formação profissional é a subcategoria que objetivou levantar a situação acadêmico-profissional dos participantes. A continuidade da formação é uma meta de ao menos quatro participantes, enquanto três já cursam a pós-graduação; a continuidade na formação e desenvolvimento está presente nas falas de todos entrevistados, o que é muito importante, visto que faz parte do código de ética do profissional psicólogo manter-se atualizado através de contínuo aprimoramento profissional (CFP, 2005). Também fora evidenciada a continuação de projetos de pesquisas provenientes da graduação, bem como projetos de monitoria. Tais dados demonstram uma realidade diferente da encontrada por Bardagi et al. (2008), onde, após a formação, verificou-se distanciamento entre ciência e profissão de egressos de Psicologia de uma Universidade do Sul do país.

A última subcategoria, denominada expectativas, teve por objetivo elencar as expectativas dos profissionais em suas áreas e em relação à Psicologia como um todo. De modo geral, as expectativas se relacionam ao crescimento da Psicologia enquanto profissão, com expansão do mercado, ingresso de profissionais capacitados e competitivos no mercado, valorização e divulgação da categoria, reajuste salarial, regulamentações e ampliação de projetos que atendam a população. Ainda assim, expectativas pessoais surgiram nas falas, tais como, maior retorno financeiro, ingresso na academia e atuação em outras áreas. As expectativas encontradas vão ao encontro com expectativas encontradas por Oliveira, Detomini e Melo-Silva (2013).

O Quadro 3 contém os dados da categoria 2, que objetivou elencar a trajetória dos egressos e os fatores, positivos e negativos, que auxiliaram no ingresso ao mercado de trabalho. Foram observadas três subcategorias, a saber, primeira atividade profissional e tempo de latência (atividade no campo da Psicologia); fatores que auxiliam o ingresso no mercado de trabalho, que foi subdividida em fatores externos e fatores pessoais e, por fim, a subcategoria que envolve fatores que dificultam o ingresso no mercado de trabalho.

Quadro 3 – TRAJETÓRIA E FATORES DE INGRESSO NA ÁREA (continua)

	Primeira atividade profissional e tempo para início	Fatores que auxiliam o ingresso no mercado de trabalho		Fatores que dificultam o ingresso no mercado de trabalho
		Externos	Pessoais	
CLÍNICA	<p>P1: Atendimento clínico em comunidade social, um mês;</p> <p>P2: Atendimento em clínica conveniada, imediato;</p> <p>P3: Atendimento clínica conveniada, início rápido;</p> <p>P4: Atendimento em clínica conveniada, início rápido;</p> <p>P5: Atendimento clínico em sala alugada, oito meses para início;</p>	<p>Visibilidade através da divulgação (x4);</p> <p>Rede de contatos com professores e profissionais do mercado (x4);</p> <p>Visibilidade no atendimento vinculado a uma instituição ou clínica conveniada (x3);</p>	<p>Capacidade de adaptação (x3);</p> <p>Terapia (x3);</p> <p>Postura profissional (x3);</p> <p>Planejamento financeiro (x2);</p> <p>Supervisão (x2);</p> <p>Clareza nos objetivos (x2);</p> <p>Rede de apoio;</p> <p>Senso de realidade;</p> <p>Resiliência;</p> <p>Conhecimento acerca do mercado;</p> <p>Consciência das responsabilidades e possibilidades;</p> <p>Organização;</p> <p>Tranquilidade nos atendimentos;</p> <p>Empreendedorismo;</p> <p>Estudo;</p>	<p>Pouca visibilidade no atendimento particular;</p> <p>Baixo e lento retorno financeiro e necessidade de investimento (x2);</p> <p>Idade e tempo de formação (x2);</p>

GESTÃO	<p>P6: Trabalho voluntário e atendimento clínico em sala alugada, seis meses para início em Gestão; P7: Empresa da área de Recursos Humanos, onze meses para início em RH;</p>	<p>Indicações e boas avaliações (x2); Contrato temporário; Atividades extracurriculares durante a graduação; Demonstrar potencial e diferencial;</p>	<p>Capacitação; Habilidades não diretamente ligadas à função; Conhecimento em língua inglesa; Mudança de objetivo (área) após atuação; Busca por experiência; Empenho; Dedicação; Pró-atividade (x2); Manejo de conflitos; Flexibilidade;</p>	<p>Falta de experiência (x2); Alta competitividade;</p>
INSTITUCIONAL/COMUNITÁRIA	<p>P8: Atendimento em clínica, imediato; P9: Atendimento clínico e trabalho voluntário, três meses para início em instituição;</p>	<p>Apresentação da profissão à população; Trabalho voluntário; Estágios durante a graduação Tema de TG – interesse pela área ainda na graduação (x2); Valorização da instituição de ensino;</p>	<p>Desenvoltura; Tolerância a frustrações; Pró-atividade;</p>	<p>Falta de informação por parte da população acerca da atuação do psicólogo; Pouca valorização da profissão em determinadas áreas; Falta de experiência</p>

Quadro 3 – TRAJETÓRIA E FATORES DE INGRESSO NA ÁREA (continuação)

Fonte: Dados obtidos após análise das entrevistas

No que concerne à primeira subcategoria, somente um entrevistado não exerceu a atividade clínica no início da carreira em Psicologia. Os demais, independentemente da área de atuação quando realizada a entrevista, iniciaram a atividade profissional com atendimento clínico. Essa realidade foi a mesma encontrada por Bardagi et al. (2008). Ainda assim, os caminhos não foram homogêneos, pois nota-se início de atendimento em sala alugada, em clínica conveniada, em comunidade social e também trabalho voluntário. O início que não se deu através da clínica ocorreu em empresa de Recursos Humanos e o tempo de início foi de onze meses e, embora não se tenha uma base para classificar o tempo de latência para ingresso no mercado, em comparação com outras respostas (de início em atendimento clínico) pode-se afirmar tratar de período mais longo. O ingresso na área clínica foi descrito como imediato em alguns casos.

Dentre os fatores externos que auxiliam o ingresso, a visibilidade no atendimento vinculado a uma instituição ou clínica conveniada e rede de contato com professores e profissionais do mercado foram os fatores mais frequentes nas falas (TEIXEIRA, 2002, p. 114). Os seguintes trechos exemplificam, respectivamente, a importância dos fatores acima citados: “Quando você está dentro de um contexto de uma clínica, que tem secretária, que tem visibilidade, é um pouco mais fácil. Porque a clínica acaba tendo já o seu grupo de clientes e acaba passando para nós” – P3 e “A (nome da colega de trabalho) estava pensando em sair da instituição, porque ela ia começar como professora, e me fez esse convite para conhecer a instituição (...)” – P8. Outro fator auxiliar externo também frequente nas falas foi a visibilidade através da divulgação. Esta foi descrita de diferentes maneiras, desde meios formais, como cartões de visitas, entrega de currículos e palestras, até meios informais, como as redes sociais. Além disso, a divulgação através dos próprios clientes também foi observada, como nas falas seguintes: “indicam a gente pra amigos” e “é um público (adolescência) que indica muito a partir do momento que eles gostam do seu trabalho”, ambas de P1.

Na área de Gestão, contrato temporário, atividades extracurriculares durante a graduação, indicações e boas avaliações, bem como demonstração de potencial e diferencial são fatores que colaboram para a entrada no mercado, possivelmente porque propiciam confiança e elaboração de planos de carreira (BARDAGI et al. 2006 apud SILVA, 2010). Vale salientar que, na maior parte das vezes, o ingressante na área de Gestão não é um profissional autônomo, pois ingressa em uma empresa ou instituição. Sendo assim, não depende tanto de iniciativas empreendedoras, mas sim de uma boa avaliação curricular e demonstração de competências. Alguns dados encontrados na subcategoria são específicos a essa área, como a

proficiência em língua inglesa e habilidades não diretamente ligadas à função. Esta se pode definir como um diferencial enquanto aquela é uma competência básica para o ingresso na área.

Dentre os fatores pessoais mais frequentes que favorecem o ingresso estão capacidade de adaptação, terapia, postura profissional e pró-atividade. Não houve especificidade em relação à área de atuação. De acordo com Savickas et al. (2009 apud SILVA, 2010), a adaptabilidade é um construto importante no para o ingressante no mercado de trabalho atual, uma vez que a trajetória não é linear e possui diversos momentos de redirecionamento. Além disso, há uma mudança de papel social após transição: antes, enquanto aluno, o indivíduo era visto como passivo e protegido, depois de formado espera-se dele responsabilidade, atividade e autonomia (SILVA, 2010).

O fator que dificulta o ingresso mais frequente é a falta de experiência, como mencionado por Teixeira (2002, p. 32). Algumas falas propõem possíveis soluções para tal problema: “O que dificulta é a falta de experiência, mas eu acho que isso não pode ser uma desculpa, quando a gente não tem experiência, a gente tem que compensar em capacitação” – P6 e “se ela (pessoa) é uma recém-formada tem que citar a instituição que ela é formada e não ficar citando a quanto tempo é formada, para que ela mesmo não crie barreiras” – P9. A idade foi mencionada como fator que dificulta, provavelmente em decorrência de uma distorção da população geral acerca da imagem do psicólogo e de suas funções (FILHO; OLIVEIRA; LIMA, 2006). Dados encontrados por Weber, Pavei e Biscaia (2005) sugerem que houve uma mudança favorável à imagem do psicólogo enquanto profissional apto para exercer sua função, independentemente de sua idade, porém, tais resultados podem se restringir à população local da pesquisa. Além disso, a necessidade de investimento e o baixo retorno no início da carreira também são fatores negativos no início da carreira, sobretudo na área clínica.

A categoria três tinha por objetivo analisar a identidade profissional dos egressos. Elencaram-se quatro subcategorias, influência da graduação, influência de aspectos pessoais, influência da atuação no mercado e como se define a identidade conforme os dados do Quadro 4.

Quadro 4 – IDENTIDADE PROFISSIONAL

	Influência da graduação	Influência de aspectos pessoais	Influência da atuação no mercado	Como se define a identidade profissional
CLÍNICA	<p>Descoberta da identidade profissional (x2); Descoberta das áreas de afinidade nos estágios (x2);</p>	<p>Capacidade de se reinventar e redescobrir; Vivência com profissionais de Psicologia; Apreensão de habilidades e vulnerabilidades dos profissionais; História pessoal;</p>	<p>Consumação da identidade (x2); Enriquecimento através da prática; Possibilidade de ser autêntico; Mudanças de posicionamento profissional e pessoal; Atuação em diferentes áreas; Percepção de competências e faltas; Visão acerca do mercado; Experiência prática;</p>	<p>Processo contínuo; Contato com profissionais mais experientes; Através da atuação prática;</p>
GESTÃO	--	<p>Características pessoais;</p>	<p>Atividades da área; Lapidação de competências; Autoconhecimento; Tipo de atuação propiciou ganhos profissionais e pessoais;</p>	<p>Identidade profissional se encontra com a identidade pessoal; Processo contínuo;</p>
INSTITUCIONAL/ COMUNITÁRIA	<p>Descoberta da identidade nos estágios; Identificação de potencialidades individuais; Descoberta das áreas de afinidade nos estágios;</p>	<p>Características pessoais (x2); Estudo de mercado;</p>	<p>Supervisor; Análise da demanda e da possibilidade de correspondê-la; Possibilidade de ser autêntico;</p>	<p>Através do diferencial; Demanda conciliada à características pessoais propicia engajamento; Processo contínuo;</p>

Fonte: Dados obtidos após análise das entrevistas

A primeira subcategoria verificou como a graduação exerce influência sobre a identidade profissional. Os fatores mais frequentes foram a descoberta da identidade profissional e de áreas de afinidade através dos estágios. Ambos os fatores demonstram a contribuição do período acadêmico na escolha da atuação. Vieira, Caires e Coimbra (2011) afirmam que os estágios propiciam um estreitamento entre o espaço de formação e laboral, o que foi observado em outros fatores de menor frequência, como a descoberta da identidade nos estágios e identificação de potencialidades individuais durante a formação.

A subcategoria dois diz respeito à influência de aspectos pessoais na formação de identidade. As características pessoais foram apontadas como as grandes influenciadoras, inclusive para a escolha da área, como aponta a seguinte fala de P9: “(...) mais do que escolher uma área, você tem que realmente se identificar, inclusive dentro das suas características de personalidade”. A flexibilidade, o contato com profissionais da Psicologia e apreensão de suas habilidades e vulnerabilidades também foram citados como fatores pessoais que influenciam na formação da identidade profissional. A história pessoal, citada apenas por um entrevistado, é ponto de convergência entre os fatores da subcategoria. Outro fator citado uma única vez foi estudo de mercado, e se trata de uma forma de conhecer as áreas de atuação e avaliar a afinidade que se tem com o trabalho em cada uma. Os resultados confirmam a definição de Mazer e Melo-Silva (2010, p. 279) sobre identidade profissional:

A identidade profissional é considerada um dos alicerces da identidade pessoal; é, portanto, um aspecto da identidade do sujeito, parte de um sistema mais amplo que a compreende; é determinada e determinante na relação com toda a personalidade, ou seja, é multiplicidade e unicidade.

Na terceira subcategoria emergiram fatores sobre a influência da atuação sobre a identidade profissional. Dentre os diversos fatores, dois obtiveram maior frequência, a saber, consumação da identidade após ingresso no mercado de trabalho e possibilidade de ser autêntico. Ambos são complementares: o primeiro diz respeito à confirmação de uma identidade que se formava durante a graduação e o segundo a um movimento de emancipação do recém-formado a partir do ingresso no mercado de trabalho. Outros fatores desta subcategoria fazem referência à vida pessoal, como mudanças de posicionamento profissional e pessoal depois do início da atuação, percepção de competências e faltas, ganhos profissionais e pessoais e autoconhecimento. Há, por fim, fatores restritos à vida profissional e à influência sobre a identidade, tais como o enriquecimento adquirido através da prática profissional, a atuação em diferentes áreas, a visão acerca do mercado, a experiência com atividades de

diferentes áreas e até mesmo a supervisão como fatores contribuintes para a formação da identidade profissional (SCHÖN, 1992 apud VIEIRA; CAIRES; COIMBRA, 2011).

A última subcategoria tinha por objetivo investigar a definição de identidade profissional. A definição mais frequente foi a de que a formação da identidade se realiza em um processo contínuo, com início na graduação e continuidade durante a atuação no mercado de trabalho (MAZER; MELO-SILVA, 2010). O contato com profissionais mais experientes, a atuação prática e o diferencial apresentado ao mercado também foram mencionados como definições da identidade profissional. Houve ainda fatores ligados à esfera pessoal, como a conciliação entre identidade pessoal e profissional e entre demanda da área e características pessoais, promovendo a identidade do profissional.

Por fim, a quarta categoria visava elencar as competências básicas para o profissional de Psicologia e também investigava como se dava o desenvolvimento dessas. Foram elencadas quatro subcategorias, a saber, competências básicas, desenvolvimento das competências, fatores contribuintes da graduação e demandas da graduação/formação. Os dados estão no Quadro 5.

Quadro 5 – COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA ATUAÇÃO NA ÁREA (continua)

	Competências básicas do profissional	Desenvolvimento das competências	Fatores contribuintes da graduação	Demandas da graduação/formação
CLÍNICA	<p>Estudo (x3); Ética (x2); Coerência pessoal e profissional (x2); Autoconhecimento (x2); Humildade (x2); Dedicação (x2); Capacidade de adaptação; Enfrentamento; Resiliência; Autonomia; Capacidade de análise; Respeito pelos profissionais; Vontade de conhecimento; Planejamento; Autenticidade; Empatia; Acolhimento; Coragem; Seriiedade; Postura profissional; Resposta às responsabilidades; Desejo de atuar; Atualização;</p>	<p>Início na graduação; Na prática se intensifica; Vida pessoal, acadêmica e profissional; Na graduação se desenvolve o básico; Atividades extracurriculares; Mais intenso quando no mercado de trabalho; Contato com profissionais; Podem ser desenvolvidas mesmo antes da graduação;</p>	<p>Estágio propicia desenvolvimento de competências; Atividades extracurriculares; Contato com pesquisas e pesquisadores; Propicia o desenvolvimento de habilidades básicas; Exigência de assiduidade, compromisso e responsabilidade;</p>	<p>Apresentar a realidade do mercado de trabalho (custos, situação etc.)</p>

GESTÃO	<p>Dinamismo (x2); Pró-atividade (x2); Flexibilidade; Resiliência; Empatia; Agilidade; Manejo de conflitos e pressão; Relacionamento interpessoal; Sensibilidade;</p>	<p>Início na graduação (x2); Na prática se intensifica (x2);</p>	<p>O aluno pode buscar desenvolver pró-atividade;</p>	<p>Exigência de pró-atividade na grade curricular; Desenvolvimento de manejo de conflitos;</p>
INSTITUCIONAL/ COMUNITÁRIA	<p>Dinamismo (x2); Resiliência; Empatia; Agilidade; Postura profissional; Estudo; Adaptabilidade; Capacidade de atuação interdisciplinar;</p>	<p>Início na graduação; Na prática se intensifica; A partir do contato interpessoal;</p>	<p>Contato com professores estimula o desenvolvimento de competências; Oferece base para atuação em diferentes áreas; Estágio propicia desenvolvimento de competências;</p>	<p>Pouca oferta de estágios;</p>

Quadro 5 – COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA ATUAÇÃO NA ÁREA (continuação)

Fonte: Dados obtidos após análise das entrevistas

A primeira subcategoria buscou estritamente levantar quais as competências básicas para a atuação. Quatro fatores se destacaram a partir da frequência com que foram mencionados. São eles resiliência e empatia (f=3 cada um) e estudo e dinamismo (f=4 cada um). A resiliência, isto é, capacidade de rápida adaptação ou recuperação (RESILIÊNCIA, 2019), foi descrita como muito importante ao profissional no início da carreira, como é possível observar na fala de P1: “(...) acho que a resiliência é um construto muito presente na inserção no mercado de trabalho”. A empatia, definida pela capacidade de compreensão de sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem (EMPATIA, 2019), foi descrita como uma competência básica independente da área de atuação, isto é, é necessária ao profissional de Psicologia, seja qual for sua área de atuação, e corrobora a resolução nº 5 de 15 de Março de 2011, que institui diretrizes curriculares e estabelece habilidades e competências para a atuação do profissional de Psicologia.

O dinamismo, por sua vez, foi descrito apenas por profissionais das áreas de Gestão e Institucional/Comunitária, se referindo a uma exigência da atuação e demanda. As seguintes falas de P7 e P9, das áreas de Gestão e Institucional/Comunitária, respectivamente, exemplificam: “Exige muito dinamismo para lidar com as empresas, principalmente quando é mais do que uma, no caso das agências, pois cada empresa possui uma cultura organizacional, e você acaba tendo que lidar com todas elas” e “(...) às vezes a pessoa tem uma demanda excedente e você precisa fazer ponte inclusive com outros profissionais, eu trabalho com psiquiatra, com enfermeiro, com coordenadores disciplinares, terapeutas de outros espaços”. Muitas outras competências foram elencadas e todas possuem sua importância, porém, foram discutidas apenas as que obtiveram maior frequência nas falas.

A subcategoria dois visou investigar como se desenvolveram tais competências. A resposta de que o desenvolvimento se inicia na graduação e se intensifica com a prática profissional foi mencionada por quatro psicólogos, inseridos nas três áreas estudadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). Além dessa resposta, também foram encontrados relatos de que o desenvolvimento engloba o conjunto da vida pessoal, acadêmica e profissional, de que é resultado de atividades extracurriculares da graduação, de que se dá a partir do contato com profissionais ou mesmo do contato interpessoal (VIEIRA; CAIRES; COIMBRA, 2011)

Dentre os fatores contribuintes da graduação para o desenvolvimento de competências, os estágios foram mencionados por dois psicólogos. O contato com pesquisas, pesquisadores e professores, as atividades extracurriculares e as exigências são mencionados como fatores da formação que também contribuem para o desenvolvimento das competências básicas para a atuação no mercado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011; VIEIRA; CAIRES; COIMBRA, 2011). O período da graduação foi descrito como um momento propício para o desenvolvimento

das habilidades básicas, enquanto a atuação um momento de maior crescimento profissional, como fala P3:

Na graduação a gente aprende muita coisa, a gente se desenvolve demais. É muito importante a parte da graduação, mas quando você é jogado no mundo, no mercado de trabalho, você se desenvolve muito mais, porque ali está você por você mesmo.

A última subcategoria verificou as lacunas da graduação no desenvolvimento de competências profissionais. Apenas quatro entrevistados mencionaram demandas, sendo elas a falta de apresentação sobre a realidade da profissão no mercado de trabalho, o que interfere no planejamento de carreira (SILES, 2015), a falta de exigência de pró-atividade, a falta de desenvolvimento em manejo de conflitos e pouca oferta de estágios extracurriculares. A visão dos profissionais recém-formados acerca das lacunas de suas formações diverge das citadas por professores e coordenadores de Psicologia, conforme dados encontrados por Travassos e Mourão (2018).

Não foram encontrados psicólogos recém-formados atuando na área de Psicologia Escolar. A causa dessa dificuldade não é única, pois envolve questões ligadas ao mercado de trabalho, à região onde fora realizada a pesquisa, a cultura universitária dos graduandos dentre outros fatores (CRUCES, 2006; GUZZO; COSTA; SANTANA, 2009 apud PERETTA et al. 2015). Além disso, também não foi possível localizar cinco psicólogos das áreas de Gestão e Institucional/Comunitária. Referente a este fato, acredita-se que os fatores são próximos dos relacionados à Psicologia Escolar. Em contrapartida, a procura por cinco profissionais da área Clínica se deu sem dificuldades, o que demonstra uma tendência dos recém-formados a seguirem o modelo mais tradicional da Psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, é possível afirmar que a transição universidade-mercado de trabalho coloca o profissional diante de um universo de escolhas e possibilidades, em um momento de insegurança e incertezas, mas também se trata de um momento que muito contribui para a identidade profissional e também pessoal do indivíduo. A transição, além de colocá-lo no mercado de trabalho com todas as suas vicissitudes, demarca socialmente e culturalmente uma passagem para a vida adulta dos jovens recém-formados.

Foi possível compreender os principais aspectos envolvidos no momento posterior à graduação, os desafios e facilidades, bem como a situação de mercado encontrada pelos

entrevistados. A análise demonstrou relatos em comum entre profissionais de áreas diferentes, o que possibilita afirmar que a transição, embora sentida de modo subjetivo por cada profissional, possui fatores objetivos que podem ser estudados visando uma compreensão maior acerca do fenômeno transição universidade-mercado de trabalho. Tal compreensão pode auxiliar os indivíduos que vivem esse momento em suas carreiras e em suas vidas.

Conclui-se, portanto, que o presente estudo conseguiu explorar o fenômeno, ainda que dificuldades tenham sido encontradas, como o baixo número de profissionais inseridos em áreas que não a Clínica, tradicional na Psicologia desde seu início oficial no país. Foi possível compreender o processo de ingresso dos entrevistados no mercado de trabalho, os fatores que os auxiliaram e os que dificultaram, bem como a contribuição dessa vivência na formação da identidade profissional e pessoal. Foi possível detalhar as competências exigidas nas áreas estudadas, fato que possibilita aos formandos em Psicologia uma visão mais realista do mercado e de suas exigências. A partir das expectativas e planos relatados, tem-se uma visão do que esperam os profissionais de Psicologia, como buscam desempenhar sua função dentro da sociedade e como se preparam para isso.

O resultado deste trabalho está longe de fechar o assunto do tema, mas possui grande relevância a todos os formandos de Psicologia, dado que a transição será vivida por todos aqueles que aspiram tornarem-se psicólogos. Não apenas aos discentes, mas também pode revelar aos docentes dados importantes, que poderão despertar futuras pesquisas, novos métodos de ensino e novos contatos com os alunos, a fim de prepará-los para a transição.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U.P. et al . Expectativas e estratégias de ação em relação à inserção profissional. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 9, n. 2, p. 81-96, dez. 2008.

BARDAGI, M. P.; BIZARRO, L.; ANDRADE, A. M. J.; AUDIBERT, A.; LASSANCE, M. C. P. Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 28, n. 2, p. 304-315, 2008.

BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E.. O Psicólogo Brasileiro: Sua Atuação e Formação Profissional. O que Mudou nas Últimas Décadas? In: YAMAMOTO, O.H.; COSTA, A. L. F. (Eds.), **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil** . Porto Alegre, RS: Artmed. p. 257-271.

BOCK, A. M. B. O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva sócio-histórica. **Psicologia em foco**, v. 1, n. 1, 2008.

CAMARANO, A.A. et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, Santiago, v.12, n.21, p. 11-50, dic. 2004.

CAVA, J.M. **Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho**: validação de instrumento de medida. 2012, 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, 2005.

CRUZ, R. M. Competências Científicas e Profissionais e Exercício Profissional do Psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36 n2, p.251-254, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n2/1982-3703-pcp-36-2-0251.pdf>> Acesso em 30 de abril de 2018.

EMPATIA. Dicionário online Michaelis, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>>. Acesso em 20 de Julho de 2019.

FILHO, M. L. S.; OLIVEIRA, J. S. C.; LIMA, F. L. A. Como as pessoas percebem o psicólogo: um estudo exploratório. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 253-261, 2006.

LEMOES, A. H. C. Empregabilidade e adesão à nova cultura do trabalho. **Anpad**, 2006. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2004-grt-1622.pdf>>. Acesso em 17 de Set de 2019.

MALVEZZI, S. A.; SOUZA; ZANELLI, A. C. O começo de vida profissional do psicólogo recém-formado. In: BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p181-199.

MAZER, S. M.; MELO-SILVA, L. L. Identidade profissional do psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 276-295, 2010.

MELO, S.L.; BORGES, L.O. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.27, n.3, p. 376-395, set. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 5 de 2011**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de Julho de 2019.

MOTTA, P.R. Reflexões sobre a customização das carreiras gerenciais: a individualidade e a competitividade contemporâneas. In: COSTA, I.S.A.; BALASSIANO, M. (orgs.) **Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 9-19.

OLIVEIRA, M. C.; DETOMINI, V. C.; MELO-SILVA, L. L. Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 3, p. 497-518, 2013.

PERETTA, A. A. C. S.; SILVA, S. M. C.; NAVES, F. F.; NASCIUTTI, F. M. B.; SILVA, L. S. Novas diretrizes em tempos desafiadores: formação em Psicologia para atuar na Educação. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 547 – 556, 2015.

POPE, N., MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à Saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RECHTMAN, R. **A formação do psicólogo para a realidade brasileira**: identificando recursos facilitadores para a atuação profissional. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, 2015. Disponível em:
< <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16178> > Acesso em 1 de maio de 2018.

RESILIÊNCIA. Dicionário online Michaelis, 2019. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resili%C3%Aancia/>>. Acesso em 20 de Julho de 2019.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 4.ed. São Paulo:Atlas,2008.

SAMPAIO, C. M.R. **Identidade na vida adulta**: a singularização da experiência, 2016, 134f.Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, C.S.C. **De estudante a profissional**: a transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho. Dissertação (Mestre em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, C.V.P. Psicologia Latino-Americana: Desafios e Possibilidades. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 33, p. 32-41, 2013. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33nspe/v33speca05.pdf>> Acesso em 1 de maio de 2018.

SILVEIRA, Silvia Maria; NARDI, Henrique Caetano. Formação em psicologia e vulnerabilidade social: um estudo das expectativas de inserção profissional de formandos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 28, n. 2, p. 228-243, jun. 2008.

SOUZA, Marina Gomes Coelho de; CASTRO, Lucia Rabello de. O projeto profissional de jovens das classes médias: orientações normativas e estratégias de inserção. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo , v. 17, n. 2, p. 161-175, dez. 2014 .

TEIXEIRA, M. A.P. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem**. Tese (Doutorado em psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, 2002.

TEIXEIRA, M.A.P.; GOMES, W.B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário, **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.21, n.3, p. 327-334, set./dez. 2005

VALORE, Luciana Albanese; SELIG, Gabrielle Ana. Inserção profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 10, n. 2, p. 390-404, ago. 2010.

VARGAS, J.M.; ZAMPIERI, A.C.B. As expectativas dos estudantes de psicologia sobre a atuação profissional no mercado de trabalho. 2015. **Anais...**Mostra de Iniciação Científica Curso de Psicologia da FSG, 1.,2015 Disponível em: <<http://ojs.fsg.br/index.php/ampsic/article/view/1402/pdf>> Acesso em 30 de abril de 2018.

VIEIRA, Diana Aguiar; CAIRES, Susana; COIMBRA, Joaquim Luís. Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 12, n. 1, p. 29-36, jun. 2011.

WEBER, L. N. D; PAVEI, C. A.; BISCAIA, P. Imagem social do psicólogo e da psicologia para a população de Curitiba: 12 anos depois. **Psicologia e Argumento**, v. 23, n. 40, p. 19-30, 2005.

Agradecimento: Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade de Taubaté PIBIC-CNPq pela bolsa concedida.

**PARTE IV - PSICOLOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA NA
CONTEMPORANEIDADE**

BELEZA FEMININA: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE

Ana Claudia Coutinho de Melo

Dr. Régis de Toledo Souza

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado da defesa do trabalho de conclusão de curso da graduação em Psicologia, realizada no ano de 2013 pela Universidade de Taubaté (UNITAU), e possui como tema a beleza feminina como construção identitária de jovens na contemporaneidade, na qual o problema consiste em compreender como se constitui a identidade de jovens mulheres.

Seu objetivo geral está pautado pela análise da constituição da identidade de jovens mulheres na atualidade; como objetivos específicos, citam-se a análise da influência do padrão estético na constituição da identidade, a identificação de como a relação do indivíduo com o corpo afeta suas relações sociais e a importância da beleza para os indivíduos.

Como justificativa, tem-se a obsessão das pessoas pela estética e pelo culto ao corpo nos dias atuais. Essa obsessão é traduzida pelo aumento de cirurgias plásticas estéticas (realizadas exclusivamente com o objetivo de melhorar a aparência), de intervenções estéticas, do uso de medicamentos para emagrecimento atrelado a dietas sem fundamentação e a uma carga exaustiva de exercícios físicos, que acabam por colocar a vida das pessoas em risco, do aumento exorbitante do consumo de cosméticos e maquiagens, além de condutas totalmente inadequadas, que podem, inclusive, levar à morte.

Inicialmente, este estudo apresenta uma breve contextualização teórica do conceito de identidade definido por Ciampa (1994) e Alves (1997), e a história da beleza ao longo dos séculos, com base nos pressupostos de Vigarello (2006). Posteriormente, observam-se o método de investigação da pesquisa e a exposição da análise dos dados (discussão), demarcados pelas transições que ocorrem ao longo do processo identitário. Por fim, as considerações finais, obtidas via análise dos dados.

REVISÃO DE LITERATURA

Identidade

A identidade é um fenômeno que se constitui no contexto histórico e social no qual o indivíduo está inserido e que decorre de suas determinações; como consequências, surgem as

possibilidades ou impossibilidades de ocorrerem transformações. O Homem pode ser um ator e não uma marionete, participante ativo e solidário de uma produção coletivamente construída, da qual todos são cocriadores. É nessa criação que concebemos nossos personagens, que vão se construindo uns nos outros, ao mesmo tempo em que vamos formando um universo de significados que nos constitui (CIAMPA, 1994).

De acordo com Ciampa (1994), identidade é metamorfose. O autor parte do princípio de que o ser humano é matéria e, por isso, está em constante transformação. Alves (1997) também entende que identidade é metamorfose, pois parte do pressuposto de que se trata de um processo que está em constante transformação, e não de algo que ocorre uma vez e se cristaliza em determinada estrutura. Pode-se dizer ainda que identidade é a história personificada; nela está o nosso passado, presente e futuro, ou seja, o que fomos, o que somos e o que seremos.

A princípio, a identidade assume a forma de nome próprio e, a partir de então, vai adquirindo novas formas de predicções, como papéis e personagens. Dessa maneira, já não é possível enxergar o indivíduo de forma isolada, mas sim, em relação. O nome exemplifica essa situação de forma clara – todos nós possuímos um prenome que nos diferencia dos outros membros de nossa família e um sobrenome que nos iguala a ela. Assim, encontramos mais um ponto da identidade: ela é a articulação da diferença e da igualdade (CIAMPA, 1994).

Para Ciampa (1994), ao longo de nossa existência, possuímos uma infinidade de personagens que se conservam, se modificam, se sucedem e se coexistem; nessa articulação dos personagens somada à história pessoal de cada um é que se constitui a identidade. Ainda segundo o autor, os papéis e personagens que assumimos são representações da identidade, entretanto, muitas vezes, nos prendemos a determinado personagem de tal forma que não conseguimos ter consciência da realidade, pois todas as mudanças que acontecem estão sob seu domínio, o que impede que ocorra uma transformação de forma efetiva. Essa fixação por um personagem é chamada de fetichismo; nele, o indivíduo permanece na mesmice.

Conforme mencionado anteriormente, ao longo da vida, construímos diversos personagens, porém, em cada momento da existência de uma pessoa, apesar de ser totalidade, uma única parte se manifesta; esse fato é definido por Ciampa (1994) como negação da negação. Quando um homem está diante de seu filho, relaciona-se como pai, contudo, quando está frente ao seu pai, relaciona-se como filho e assim por diante. Seu filho não o vê apenas como pai e seu pai não o enxerga somente como filho, assim, esse indivíduo nunca será visto, diante dos outros, como portador de um único papel, mas sim como um personagem (chamado por um nome, Fulano, ou por um papel, o pai ou o filho, etc.), ocorrendo uma totalidade parcial. Dessa

forma, toda vez que comparecemos frente a alguém, estamos representando, ou seja, “[...] apresento-me como representante de mim mesmo” (CIAMPA, 1994, p. 170).

De acordo com Alves (1997), a compreensão da identidade não pode ser desvinculada da identidade dos grupos e/ou indivíduos com os quais conviveu ou convive, nem das relações que estabeleceu nos espaços socializantes, como a família, a escola, os amigos, enfim, na sua interação e participação social.

Afinal, quem somos e quais personagens representamos? Somos todos e nenhum, somos o movimento de concretização de nós mesmos que, empiricamente, se dá pelas personagens, porém, concretamente, nós não somos nenhum personagem. Embora sejamos todos, cada um desses personagens é um momento do todo, do nosso movimento, que somos nós mesmos. Somos a metamorfose que começa quando somos concebidos e completa-se com a nossa morte biológica, passando por um infundável processo de morte-e-vida (CIAMPA, 1994).

A beleza mediada pelo tempo

A busca pelo corpo desejado é cada vez mais evidente devido aos diversos recursos existentes para obtê-lo, assim como a beleza almejada. O conceito de beleza passou por diversas transformações ao longo dos tempos e, com base nos pressupostos de Vigarello (2006), apresenta-se a seguir um breve caminhar pela sua história.

Vigarello (2006) discorre sobre o conceito de beleza que, a partir do século XVI, era considerada um presente de Deus e sua busca não era permitida; havia, à época, uma recusa a qualquer artifício que pudesse trazer esse atributo. A beleza também foi limitada a apenas algumas partes do corpo, como o rosto, o busto, os braços e as mãos, contudo, gradativamente, foram sendo acrescentados o desenho da cintura e do quadril, das pernas, chegando finalmente à beleza do todo, como pode ser visto hoje em dia. Os artifícios anteriormente negados e recusados ganharam um paulatino crescimento, sendo os cosméticos e as maquiagens considerados produtos indispensáveis e essenciais para a manutenção e/ou criação da beleza na atualidade.

O conceito de beleza do século XVI denomina-se beleza revelada. Nela, ocorreu a hierarquização do corpo, na qual o privilégio era conferido às partes altas – rosto (olhos, lábios, cabelos), busto e até mesmo braços e mãos; a cintura e as pernas formavam apenas um pedestal do busto, destacando a importância do alto. A beleza se definiu somente no feminino, combinando fraqueza e perfeição; esta existiria independentemente dos cuidados e só a beleza natural poderia se afirmar, já que ela não pode ser buscada, pois é dada por Deus (VIGARELLO, 2006).

Beleza expressiva foi a denominação do autor para a beleza do século XVII, quando o corpo ganha o desenho da cintura e do quadril, adquirindo presença e precisão. Na sociedade elegante, observa-se ainda um novo olhar sobre o busto e o torso, através do uso de espartilho (colete/armações que corrigem qualquer desvio possível com suas rígidas lâminas), que se torna instrumento cotidiano da postura, da elegância e da manutenção (VIGARELLO, 2006). Agora, as mulheres possuem o direito aos artifícios dos enfeites e do espartilho para adquirirem beleza e corrigirem os seus defeitos.

Vigarello (2006) relata que a beleza do século XVIII era denominada beleza experimentada, e seu critério não é mais o absoluto, mas sim o relativo. Nesse período se firmou um duplo movimento: o apego a uma beleza genérica, que consiste na visão da silhueta em conjunto, um equilíbrio, os quadris, o busto, os movimentos flexíveis, e o apego a uma beleza individual, com a visão de uma singularidade invencível. No que se refere à maquiagem, esta deve se adaptar a cada pessoa e, de acordo com diversos autores, a escolha do ruge, por exemplo, deve levar em consideração a idade da mulher, o período do dia, o lugar que ela frequenta.

No século XIX, a beleza é denominada beleza desejada, e nela ocorre uma lenta subversão das formas, pois o corpo impõe a parte do baixo, tornando a presença física mais total, o que orienta para belezas mais dinâmicas, mais estendidas. O surgimento do quadril trouxe não apenas a transformação dos modelos, mas sim das práticas, em particular, o adelgaçamento das formas – o contorno torna-se mais vigiado e menos dissimulado, e os regimes e exercícios são mais angustiantes e aflitivos (VIGARELLO, 2006).

Ainda segundo Vigarello (2006), nada que se assemelha aos alertas de hoje. As precisões pouco se referem às medidas do corpo, tanto que balanças, craveiras ou fitas métricas não são utilizadas no universo da estética cotidiana: “As voltas do porte são raramente evocadas em centímetros, as redondezas raramente evocadas em quilos”. Em contrapartida, os regimes propostos são mais numerosos e não tratam de um adelgaçamento sistemático, mas sim de uma fórmula para não engordar (VIGARELLO, 2006, p. 131-132). É neste século que o consumo de cosméticos e maquiagens cresce e os produtos atingem todas as classes sociais.

No início do século XX nasce uma instituição inédita, o Instituto de Cuidados de Beleza, confirmando uma visão mais unificada de embelezamento. Dele surgem um ofício, criando a expressão “cuidados de beleza”, e um comércio, o “instituto de beleza”, que consiste em “[...] salões concebidos para oferecer consultas e realizar tratamentos, corrigindo as imperfeições do rosto e do corpo”, ou seja, são espaços luxuosos que recebem uma clientela selecionada, elegante e nobre (VIGARELLO, 2006, p. 138).

Além desse marco, outros dispositivos confirmam as mudanças nos primeiros anos do século XX, como os cosméticos que agora são unificados numa expressão inédita: “produtos de beleza”, “[...] uma marca idêntica pode associar cremes, maquiagens, sabonetes, pós diversos, em torno de um mesmo objetivo: os cuidados do corpo e do rosto por novos processos e novos produtos” (VIGARELLO, 2006, p. 139).

Para o autor, o instituto é um ramo incipiente da cirurgia que pretende “[...] remediar as fealdades e deformidades” (p. 140). Por volta de 1910, esse espaço pretendia corrigir as deformações do nariz, das orelhas e dos lábios, aventurando-se fora do patológico e recorrendo às autoplastias, enxertos e prótese (VIGARELLO, 2006).

O período de vai de 1914 até os anos dois mil é denominado por Vigarello (2006) como a beleza democratizada. Os tratados de hoje garantem não ser possível qualquer definição de beleza física. e acordo com o autor, a beleza do século XX é inaugurada através da mudança de silhueta, com as extensões das linhas, gestos aligeirados, exibição das pernas e penteados elevados, ou seja, a altura se impõe. Para Meyer (1955), a aparência das mulheres desliza da letra “S” para a letra “I” (apud VIGARELLO, 2006).

A partir de agora, a beleza se refere a um corpo magro e musculoso. O peso, além de ter sido eleito como elemento primordial da beleza, era também escolhido como índice de saúde. O excesso de peso seria perigoso, curvas de mortalidade e curvas de quilos se cruzam para realçar os riscos sanitários implicados pela gordura (VIGARELLO, 2006).

Por volta de 1935, surgiu um novo raciocínio nos conselhos dados pelas artistas e estrelas às revistas, para as quais revelam detalhes sobre seu emagrecimento, seu cansaço após os exercícios, sua persistência para manter o porte e até mesmo sobre seu sofrimento. A partir desses relatos, pode-se chegar à conclusão de que o charme atual não é inato, mas sim adquirido, além do fato de as mulheres ditas ‘normais’ conseguirem perceber que podem se igualar às artistas e estrelas, pois não são feitas de natureza distinta das outras (VIGARELLO, 2006).

Para Vigarello (2006), existe a ideia de que a beleza se constrói pela técnica e os materiais, como por exemplo, a maquiagem, tornam-se fundamentais e não servem apenas para a correção dos traços: sem ela, o rosto mostra-se definitivamente mal cuidado, mal acabado. Por sua vez, o recurso cirúrgico apareceu para confirmar a presença de uma ciência tornada esperança de transformação, comparada a uma varinha das fadas – com ela, pregas, bochechas, queixos duplos, seios, abdoes, etc., poderiam ser submetidos ao bisturi.

Nos anos de 1960 ocorreu a multiplicação das revistas, generalizando a cultura da estética e dos cuidados; a publicidade ocupou cerca de 60 a 70% das páginas, praticamente o dobro do que era observado em 1930. A cifra dos negócios envolvendo somente os produtos de

beleza quadruplicou de 1965 a 1985, a de cosméticos em geral duplicou de 1990 a 2000, e as vendas dos circuitos de distribuição de vários cosméticos corporais aumentaram de 40 a 50% entre 2000 e 2001; o número de salões de beleza sextuplicou de 1971 a 2001, passando de 2,3 mil a 14 mil, e as operações de cirurgia estética, calculadas em milhares por ano entre as duas guerras, somam atualmente centenas de milhares. Nos Estados Unidos, apenas a lipoaspiração aumentou em dez vezes seu número entre os anos de 1990 e 2000 (VIGARELLO, 2006, p. 174).

Segundo Vigarello (2006), a massificação da beleza revolucionou as aparências, encobrando as visibilidades das distâncias sociais, e o uso de cosméticos está ao alcance de todos os bolsos. Existe ainda uma estratégia das idades – uma entrada precoce dos adolescentes nesse mundo/consumo e das mulheres cinquentenárias, fazendo com que a beleza não tenha idade.

Agora, a beleza pode ser cultivada e reivindicada por ambos os sexos, tornando-se beleza ilimitada. As marcas assumiram seus produtos de beleza para os homens e os salões se especializaram em beleza masculina; além disso, a cirurgia estética para eles vem aumentando gradativamente: enquanto, em 1985, um homem para cada 15 mulheres recorreu a esse tipo de procedimento, em 2000, o número foi de um homem para cada cinco mulheres (VIGARELLO, 2006).

Ao encerrar a história da beleza pelos séculos, o autor faz um ensaio da beleza contemporânea. Para Vigarello (2006, p. 181), a explosão do embelezamento não é explicada somente pelas práticas de consumo ou pelo imaginário de igualdade, pois vem acompanhada por uma mudança, “[...] uma ruptura que diz respeito à identidade: investimento particular na imagem individual e seu sentido, mais do que nunca, esta identidade se reduz hoje ao próprio indivíduo, sua presença, seu corpo”. Segundo Alain Ehrenberg (1991 apud VIGARELLO, 2006, p. 181), “[...] o indivíduo é apenas ele, é hoje responsável por suas maneiras de serem, suas “imagens”. Ele é a sua aparência”.

Os slogans nas revistas contemporâneas se modificam, fazendo vir à mente mensagens para amar seu corpo e acalmar as tensões. Os publicitários ajustam seus anúncios ao triunfo do corpo subjetivo, pois, segundo eles, “Ser belo ou bela não significa mais se parecer com alguma coisa ou alguém, mas se sentir bem em seu corpo, encontrar os produtos que convenham e correspondam à sua própria personalidade” (VIGARELLO, 2006, p. 184). Essa ideia faz com que o bem-estar seja o fator principal no mercado da beleza, tornando-se princípio de embelezamento; o ideal não é mais imposto, agora são as escolhas individuais, a convicção vem de dentro e é diferente para cada um (VIGARELLO, 2006).

Por fim, Vigarello (2006, p. 192) conclui que, “[...] sem dúvida, a exigência de beleza se reforçou atualmente: corpo mais exposto, identidade mais ‘corporizada’, mas também ao se democratizar, ao se difundir sem fronteiras, ao prometer apenas o bem-estar, ela ao mesmo tempo, criou a dilatação e a contração”.

MÉTODOS

O presente estudo adota como método de investigação o relato da história de vida, realizado através de entrevistas. De acordo com Queiroz (1987 apud ALVES, 1997), trata-se de uma metodologia eficaz, pois permite a captação das experiências, dos desejos e das identificações, ou seja, de todas as representações contidas na história do indivíduo. Alves (1997, p. 21) também ressalta que a “[...] história de vida permite captar as relações entre o tempo cronológico e o tempo narrado, tornando possível uma melhor análise do movimento da identidade”.

A pesquisa foi composta por apenas um caso, visto que o “[...] singular materializa o universal na unidade do particular” (CIAMPA, 1994, p. 213). A participante desta investigação é uma jovem do sexo feminino de 32 anos, que dispensa uma atenção particular à aparência. Posteriormente, foram realizadas três entrevistas, e a pergunta inicial foi “Quem é você?”.

Como forma de compreensão do relato e para fins de análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Discurso, que trabalha com o sentido; este não é traduzido, mas sim produzido. Essa técnica é constituída pela soma de três pressupostos: a ideologia, que se refere ao posicionamento do sujeito quando se afilia a um discurso e o sistema de ideias constitui a representação; a história, que revela o contexto histórico; e a linguagem, que é a materialidade do discurso, pois a partir dela são criadas as ‘hipóteses’ do sentido do que o sujeito quer demonstrar, ou seja, de maneira geral, a análise de discurso propõe o entendimento, através da articulação da linguagem e da sociedade entrelaçada pelo contexto ideológico (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Baseada nesse fato, a análise apresentada foi produzida tanto pelo narrador (que é o participante central da pesquisa) quanto pelo entrevistador (pesquisador), que tem a função de compreender e traduzir o oculto, traçando uma lógica sequencial e explicativa, possibilitando, assim, o emergir dos movimentos da constituição da identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada a partir do relato de sua história de vida possibilita o entendimento de como a entrevistada se posiciona frente às situações da vida, ou seja, como ela se apresenta em atividade – esta enquanto ação humana junto à realidade, que se concretiza naquilo que vivemos no nosso cotidiano. É esse movimento que vai nos permitir captar como Isabela⁴ se constitui e se apresenta; para tanto, será utilizado o modelo de análise de personagens. De acordo com Ciampa (1994) e Alves (1997), o personagem é a forma empírica assumida pela identidade.

Isabela inicia seu relato afirmando sua existência, através de seu primeiro nome. Para Ciampa (1994), em um primeiro momento, o nome serve como uma sineta, chancela que confirma e autentica nossa identidade, ou seja, é o símbolo de nós mesmos. Em seguida, a entrevistada se localiza em uma família, em uma classe social e relata suas condições de vida.

[...] Venho de uma família disfuncional... meu pai foi alcoólatra [...] sempre foi muito trabalhador, mas bebia muito todos os dias quando chegava. [...] sempre lembro dele bêbado, gritando e minha mãe, aquela dona de casa que chorava pelos cantos, só chorava, reclamava da vida.[...] nós somos em três [irmãos] ... e vim de uma família que, assim, deixou marcas em nós três. Minha irmã é bipolar, eu tive muitos anos bulimia, tive toque, meu irmão é homossexual, mentiroso compulsivo.

Isabela acrescenta que fazer parte dessa família, que rotula como disfuncional, deixou marcas em todos, e alega que os problemas vivenciados na vida adulta por ela e pelos irmãos podem decorrer desse fato.

[...] tive uma infância bem miserável, tive, assim, não precisava. Meu pai sempre trabalhou na F. [nome da empresa], nunca ficou desempregado, mas minha mãe, sabe, sempre vivendo assim, com mesquinhez. Então, tipo, a gente usava roupa que a gente ganhava, comia frango com Coca-Cola só no domingo [...] um grande amigo [...] que o pai dele era juiz, eles viviam uma vida mais regrada, então não sei se era economia da época, mas a gente vivia uma época difícil [...].

Quando relata sua condição de vida, destaca-se um ponto da identidade, que é a articulação da diferença e da igualdade, na qual pode-se dizer que a vida de Isabela era semelhante à de muitas pessoas naquele período, contudo, ela não enxerga a situação dessa maneira.

A compreensão da identidade não pode ser desvinculada da identidade dos grupos e/ou indivíduos com os quais conviveu e convive, nem das relações que estabeleceu nos espaços socializantes, na sua interação e participação social (ALVES, 1997). Segundo Berger e Luckmann (2009), desde a infância ocorrem internalizações sociais, que são definidas pelos autores como socialização primária e socialização secundária.

⁴ Nomes citados são fictícios para a preservação da identidade.

Nesse momento da vida, Isabela está vivendo a experiência da primeira socialização, em que interioriza os papéis e atitudes dos outros; a experiência com o outro possui um alto grau de emoção e é extremamente afetiva e significativa, mas pouco racional. Dessa forma, não interiorizamos o mundo dos outros, que são significativos como um dos muitos mundos possíveis, e sim como o único mundo existente e aceitável. É na socialização primária que se constitui o primeiro mundo do indivíduo (BERGER; LUCKMANN, 2009).

A partir dos relatos da entrevista, é possível perceber que, para falar de si própria, Isabela sempre pontua como referência o seu corpo, ou seja, utiliza-se da descrição do seu corpo, de suas características físicas e estéticas para demarcar os momentos de sua vida. Esse fato pode ser exemplificado pelo seguinte discurso: “[...] foi uma infância bem humilde [...] eu era super menino, vivia toda arranhada, vivia toda ‘ranhenta’, foi muito boa mesmo. Sou da época que todo mundo ficava até tarde na rua, brincando, eu acho que a melhor fase da minha vida foi a infância”.

O corpo é uma constituição social e nele estão a cultura e a história; trata-se do espaço físico no qual está inserida a identidade. Segundo Ferreira (2008), é no diálogo com a sociedade que o indivíduo modela seu corpo, sendo este o principal elo entre o sujeito e o mundo. A constituição da identidade está diretamente ligada ao corpo e a (re)construção do próprio corpo é um mecanismo de reconstrução da identidade e do estabelecimento da relação com o mundo. É exatamente esse movimento que Isabela nos permite observar em sua história: para cada mudança corporal, uma renovação na identidade.

Isabela inicia esse percurso se descrevendo como era quando bebê: “Eu era um bebê muito lindo, muito bonito, gordinha, gordinha, loirinha do olho azul”. Nessa descrição, se define como um bebê muito bonito e se atribui características que o social designa a um “bebê belo” – gordinha, loirinha e de olhos azuis.

Quando bebês, uma característica indispensável para sermos chamados de belos reside no fato de sermos gordinhos; sempre há comentários do tipo, “que graça, olha essas dobrinhas”, “que coxa gorda, uma delícia, dá até vontade de apertar”, “que criança forte, saudável”, entre outros. O fato de ser gordinho é imediatamente relacionado à saúde quando vivenciamos essa fase. Nesse momento, Isabela é tratada como uma criança bonita, bela e amada, surgindo, desse modo, a primeira personagem de sua história, a “Bela queridinha”.

Logo após se colocar como bela, a entrevistada muda seu discurso e começa a falar sobre as alterações que aconteceram em sua aparência. “As pessoas falam que, se até seis meses não mudar [a cor dos olhos e do cabelo], não muda mais, mas eu fui assim até um ano, eu fui

uma criança bonita, ai na infância já ‘cagou’ tudo”. Revela ainda as condições de mundo dos seus pais, que lhe foi interiorizado, demonstrando a formação de seu primeiro “mundo”, ou seja, sua socialização primária.

[...] a situação não ajudava né? Tipo, estourava o chinelo Havaianas, meu pai ia comprava preguinho e colocava ou uma correia de cada cor, todas as fotos minhas, todas, uma correia amarela e a outra azul, nem pra colocar a mesma cor. Poxa, gente, custava colocar a mesma então? Meu pai e minha mãe, para economizar dinheiro – meu pai não, porque minha mãe que comandava, tipo cortava nosso cabelo de cuia, assim na cabeleireira para economizar o próximo corte. Minhas roupas eram todas ganhadas, então era assim, ou era grande ou era pequena, entendeu?

A “perda” da cor dos olhos foi muito significativa, pois esse fato, atrelado à conversão de sua família a uma nova religião, é definido por Isabela como a causa do distanciamento de seus familiares, destacando, dessa forma, uma rejeição.

[...] eu tive contato como meu avô e com a minha avó quando eu era muito criança, porque, assim, eles consideravam neto quem tem olho azul, entendeu? Todos os meus primos e meus tios tem olho azul ou verde, aí já começa por aí. E outra é o seguinte, eles são muito católicos [...] e minha mãe virou crente e a família inteira não aceitou. Eu cresci, assim, sem primos, sem avós e, assim, uma coisa bem esporádica, de encontrar na rua, eu não tive contato com primos, com avós por isso. [...] do lado da minha mãe é uma história muito obscura, minha mãe não conta.

Nota-se que, a partir desse episódio, Isabela começa a viver como uma criança rejeitada por não ter a mesma cor dos olhos e por ter uma religião diferente do restante de sua família. No entanto, se pararmos para refletir, de certa forma, todos nós somos rejeitados durante nossa existência, pois vivemos em uma sociedade que rejeita e que exclui, seja pela classe social, pela religião, por crenças, valores, por uma característica física ou por tantos outros aspectos. Assim, a personagem “Bela queridinha” dá espaço à “Rejeitada”.

O que faz Isabela assumir essa nova personagem é a ênfase que ela passa a dar à rejeição em sua vida, ou seja, ela vive como rejeitada. Ao mesmo tempo em que fala de si, fala de uma sociedade que a rejeita, passando a viver dessa forma por determinado período de sua vida.

Há um relato sobre a rejeição de sua mãe, que manifesta preferência por seu irmão mais novo: “[...] assim, minha mãe eu respeito ela, mas eu não tenho aquele amor de filha. Respeito é minha mãe, mas eu não tenho aquela ligação forte, mas desde pequena, tipo, nós somos em três, ela só faz pelo meu irmão, eu e minha irmã, ela nunca fez nada por nós”.

Isabela vive a “Rejeitada” de várias formas em sua vida, transformando essa personagem em “Rejeitada/Gorda/Crente”.

[...] a gorda, a discriminada, é nossa, olha só a desleixada, a crente; nossa, até hoje a crente é apontada, né? Aquele cabelão comprido, aquela vestimenta, tipo a da minha mãe... a crente que eu era, era usar saia, tênis, camiseta, nossa era tipo a “Betty, a Feia”, só que gorda. Aí isso criou a rejeição, entendeu? Porque eu era tudo, eu era toda estranha, gorda pra caramba, mas eu era muito gorda, você não tem noção era gorda demais, não era gordinha, eu era gorda, muito gorda, crente, meu Deus, Jesus, eu era (risos).

A pausa na fala de Isabela sugere uma reorganização da ideia, na qual ela não se coloca como parte de sua família.

De acordo com Vigarello (2006), o cinema, a televisão e a internet exibem as “estrelas”, que adquirem uma presença que excede seus personagens e influenciam direta ou indiretamente a vida de todos. Passamos a seguir fielmente os trajes, o corte de cabelo, os acessórios e tudo aquilo que é apresentado pela mídia, ou seja, nós simplesmente reproduzimos.

Quando o personagem possui características negativas e depreciativas, também ocorrem identificações; foi o que aconteceu com Isabela, que se identificou com a personagem da novela “Betty, a Feia”, personagem que, como o próprio nome diz, era feia. Betty era considerada dessa forma por usar óculos, aparelho nos dentes, roupas e cabelo antiquados, além de ser excluída e rejeitada por várias pessoas por causa de sua aparência. Nesse momento, evidencia-se, novamente, a articulação da diferença e da igualdade (CIAMPA, 1994).

Isabela aparenta ter uma imagem corporal distorcida, pois, mesmo tendo sobrepeso, não devia ser esse “monstro” gordo que descreve. A imagem corporal, segundo Esturaro (2003), não se forma apenas pelos registros advindos das vias sensoriais e cinestéticas; ela sofre influência dos significados afetivos e cognitivos interiorizados ao longo da vida e está totalmente relacionada com a autoestima. Esse fato é abordado através do seguinte relato: “[...] eu me sentia assim, a pior das piores, a mais né, feia, gorda, crente, pobre, meu Deus, a situação era difícil (risos), era muito difícil”.

Nesse momento, Isabela encontra-se no período da adolescência, que é a etapa demarcada pela oscilação entre o eu infantil e o eu adulto, na qual o adolescente busca responder quem é, e existe ainda uma necessidade de se reinventar, de se recriar. De acordo com Alves (1997), a busca de si mesmo se relaciona com as internalizações sociais ocorridas desde a infância e com os papéis assumidos e desempenhados até o momento, pois o conhecimento revelará a diferença entre o que ela foi e o que deseja ser.

Esse momento também compreende a passagem da socialização primária para a secundária. Segundo Berger e Luckmann (2009), a socialização secundária é qualquer processo que insere o indivíduo em novos setores da sociedade. Isso significa que Isabela não se identifica apenas com o conteúdo significativo do outro, mas sim com a sua generalidade, que é a sociedade, ou seja, o indivíduo coloca seus conhecimentos primários em ação na sociedade, adquirindo novos valores. Enquanto a socialização primária é regada de emoção, a socialização secundária é mais formal e racional, sendo, dessa forma, menos afetiva (BERGER; LUCKMANN, 2009).

Isabela aponta fatos sobre sua adolescência: “[...] eu acho que, com 12 anos, eu já comecei a tomar conta de mim, me diferenciar deles [família]; com 12 anos eu já comecei a seguir meu caminho, com 13, comecei a namorar, com 16 engravidei, nossa, tudo bem precoce”.

Na busca de descobrir quem é, Isabela deixa de frequentar a igreja, tendo, com isso, a oportunidade de viver a negação, de negar a “Crente” e, conseqüentemente, de negar a sua família. Isabela cresceu dentro de uma família evangélica rígida, na qual existe um modo de vida a ser seguido e, quem não se adequa a esse modelo vai para o inferno. Em sua fala apresenta Deus como punidor: “Eu cresci acreditando é, sabe é... naquele Deus punidor, aquele Deus que te leva para o inferno [...] eu só fui crente até meus 12 anos, minha adolescência eu já parei de ir na igreja, mas acreditava em Deus”.

Nesse instante é evidente o processo de socialização secundária, na qual Isabela já possui seus próprios “valores”, sua própria concepção em relação à igreja, por exemplo.

Outro ponto que revela o reinventar de Isabela reside no momento em que ela decide deixar de ser a “Gorda” para ser aceita do jeito e da maneira que deseja. Para Vigarello (2006), o mundo contemporâneo não define como devemos ser; o autor ressalta o bem-estar consigo próprio como o aspecto que deve ser levado em consideração.

A publicidade ajusta seus anúncios (vistos em qualquer mídia) ao triunfo do corpo subjetivo, e ser bela não significa parecer com alguma coisa ou com alguém, mas se sentir bem da maneira que você é, ou seja, não existe problema algum em uma pessoa ser obesa, a dificuldade está na forma utilizada para lidar com essa situação. Contudo, ao mesmo tempo em que a mídia e a publicidade (sejam elas de qualquer natureza) exaltam o bem-estar consigo próprio, elas também, de forma direta ou indireta, nos bombardeia com uma vasta gama de “dicas”.

Como exemplo, pode ser citado que, para ter um corpo como o da cantora tal, um cabelo igual ao da atriz de tal novela, um olhar sedutor, uma boca atraente, uma pele lisa e sem manchas, um corpo “durinho”, livre de celulite e estrias, entre muitas outras coisas, há “dicas e uma solução” para cada parte específica do corpo, tudo isso associado a milhares de cosméticos e maquiagens. Muitas vezes, reproduzimos todas essas informações pelo simples fato de que elas são “taxadas/ditadas” pelo social como bonitas e, muitas vezes, essa reprodução acontece apenas para estarmos na moda, e não porque gostamos efetivamente.

Isabela relata o processo para deixar de ser “Gorda”, mas, ao longo das narrações, é possível perceber que a “Gorda” ainda existe e que transformação ocorreu apenas fisicamente.

[...] é, assim, eu comia demais e minha família é sedentária até hoje. Nunca ninguém fez uma caminhada. Então eu caminhava de manhã, caminhava à noite e tomava *Diet Shake* à noite. Fazia caminhada duas vezes por dia e tomava *Diet Shake* à noite e,

como eu era adolescente, quer dizer, seu metabolismo tá no auge, então, só trocando a janta eu já..., mas assim, foi, foi *punk*, eu passava muita fome [...].

A pausa na fala de Isabela sugere a reorganização do pensamento; em um primeiro momento, afirma que seu metabolismo estava no auge por ser adolescente e que apenas fazendo caminhada e trocando o jantar pelo *shake*, já era o suficiente para seu processo de emagrecimento, contudo, após a pausa, acrescenta que foi um processo “*punk*”, no qual chegou a passar fome.

Para atingir seu objetivo, Isabela enfrentou dificuldades e privações:

Eu fiquei cinco anos sem comer feijão, sem comer bolo, sem comer pão, tipo, eu cheirava chocolate. A gente ia passar ano novo, assim, porque ano novo me marca muito assim, porque minha família não comemora Natal, comemora só Ano Novo. Então aquela, só gordinho, né, aquela mesa cheia de doces, minha irmã passava com a colher assim e eu só cheirava e não comia [...].

Tentando se encontrar nessa nova fase, a personagem “Gorda” dá espaço à personagem “Em Busca”. Isabela se encontra em busca da magreza, em busca de ser aceita, em busca de se conhecer, em busca de algo que nem ela mesma sabe o que é. Aos 12 anos, ela se define como adulta e começa a trabalhar, pois não quer depender de ninguém.

[...] eu comecei a trabalhar com 12 anos, vendendo calcinha, sutiã, vendendo Avon e sempre [...] eu sempre me senti fora da família. Então, assim, sempre, desde os 12 anos, eu comecei a trabalhar pra ter as minhas coisas pra não depender de ninguém, entendeu? Então, assim, foi onde eu comecei a emagrecer, fui trabalhar de babá. Trabalhei de babá, além de babá vendia calcinha, vendia Avon [...].

Isabela relata com prazer um episódio que viveu após o processo de emagrecimento, no qual a personagem “Rejeitada” é reposta com o intuito de “punir” e, conseqüentemente, se vingar de todos os meninos que a rejeitaram anteriormente pelo fato de ser gorda.

[...] eu sou da época que tinha bailinhos em garagens, sabe? Tipo, eu era a única que não ficava com ninguém por ser gorda, entendeu? Eu era amiga, todo mundo vinha conversar, todo mundo vinha pedir ajuda, mas é só amiga [...] daí tinha os bailinhos e os meninos queriam ficar comigo, daí eu não ficava. Ahhh, seu ‘Zé Ruela’, eu não era a gorda? Você não quis, agora eu também não fico, daí eu não ficava. Adorei!

Aos 13 anos, Isabela começa a namorar e conta como se desenvolveu o namoro até o casamento.

[...] eu comecei a namorar ele com 13. Com 15 anos, a gente tinha um fogão e tinha um armário, quer dizer, a gente já tinha a casa feita, aí a gente já tinha casa pra morar, que o pai dele já tinha casa, né? Então, a gente tem casa, tem fogão, tem armário, vou engravidar. E ele sabia disso, parei de tomar remédio, não engravidei no primeiro mês, só engravidei no segundo mês e minha filha foi planejada, porque eu, com 15 anos, aliás, de 15 pra 16 anos, eu me achava super madura, sabia o que eu queria da vida, aí eu decidi engravidar. Mas eu decidi engravidar também pra sair daquela família louca, e eu ter a minha família, entende? Porque eu achava que eu era, que minha família seria diferente, que eu seria capaz de ter uma família harmoniosa, eu acreditava nessa doce ilusão.

Isabela busca a emancipação a partir do casamento, pois casar e ter um filho foram as formas encontradas para sair daquela família louca, como ela mesma define. Com apenas 16 anos, se sente madura e se posiciona no mundo como uma adulta que sabe o que quer da vida. É possível perceber o desejo de construir a sua família, totalmente diferente do modelo em que foi criada. Entretanto, existe certa inocência em acreditar que o simples fato de ter um marido, um filho e uma casa resultaria em uma família harmoniosa, mas essa era a forma que ela compreendia a situação naquele momento: “[...] foi casar pra não dar certo, acho que daí a responsabilidade, filho pequeno, ter uma casa, aí foi casar, nós namoramos tanto tempo e ficamos casados um ano e um mês, bem pouquinho.”

Com o fim do casamento, retornou para a casa dos pais, vivendo novamente a rejeição da mãe. Filha separada, com uma criança para criar, não frequentava a igreja e saía com as amigas nos fins de semana.

Então, é, nossa tem coisas me marcou muito, meu, minha mãe negava o que come. Tipo, você voltou com uma filha, aí ela ia, vamos supor, almoçar, eu não podia comer mistura, porque minha parte era pra N., mesmo a N. tendo dois anos. [...] eu sempre fui, assim, sabe, preocupada com o meu futuro, por eu me senti rejeitada; eu sempre me preocupei com o meu futuro, então sempre assim. Eu trabalhava no *shopping*, eu ganhava cem reais, vamos supor, eu vivia com cinquenta, cinquenta eu guardava. Então o que que eu fazia: voltava a pé do *shopping*, chegava em casa cinco horas da tarde, não podia esquentar o almoço porque ia gastar força do micro-ondas, sabe, assim, mesquinharia que minha mãe fazia, não podia comer mistura, tipo eu comia pão duro. Então, porque tudo ela falava, era uma maneira de me punir porque, porque eu não era crente, eu ia para a balada final de semana, eu era separada.

Isabela planejou sua gravidez, desejou ser mãe, mas não se enxerga como tal, e não desempenhou efetivamente esse papel, pois quem criou sua filha desde a separação (quando a menina tinha um ano de vida) foi sua mãe: “[...] eu não me vejo como mãe. [...] tive minha filha com 16 anos, aí eu me separei ela tinha um ano, daí eu voltei para meu quarto de solteira e ela dormia no quarto com a minha mãe [...] os sete primeiros anos da infância dela quem cuidou foi minha mãe, que eu trabalhava demais”.

Isabela continua desempenhando a personagem “em busca”. Inicia um novo relacionamento e, em poucos meses, se casa novamente com intuito de sair da casa dos pais. Logo, seu casamento nada mais foi do que um acordo de interesses, conforme se observa no seguinte trecho: “[...] eu estava querendo sair da casa da minha mãe, eu estava mal, ele querendo esquecer uma traição, saindo de um casamento mal. [...] com três meses, nós casamos. [...] a gente não tinha aquele negócio, aquela atração louca, era assim, uma sintonia muito legal entre nós dois”.

Com a nova união, sua filha vai morar com o casal, que se muda para uma cidade da região norte do país. Nesse período, Isabela se forma Técnica em Radiologia e segue em busca do corpo que almeja, se submetendo à sua primeira intervenção cirúrgica.

Vigarello (2006) compara a cirurgia plástica a uma varinha das fadas, que permite que tudo pode ser submetido ao bisturi. Queiroz e Otta (2000), por sua vez, entendem a cirurgia plástica como uma alteração drástica que recria a forma e a firmeza.

Isabela relata sobre a primeira intervenção: “[...] estava em [cidade da região norte], eu era casada, foi com a transferência que ia sobrar um dinheiro, aí eu fiz lipo e silicone, eu não fiquei satisfeita com o silicone, achei que ficou muito pequeno; eu refiz essa cirurgia em menos de um mês, eu tive que brigar muito com o médico porque o médico não queria refazer”.

O cuidar do corpo tem um sentido para todos nós. Segundo Queiroz e Otta (2000), a contemporaneidade possui diversos recursos para alcançar o corpo desejado, entretanto, tais facilidades são, justamente, a linha tênue entre o cuidado produzido adequadamente e o cuidado patológico. Com a realização da primeira intervenção cirúrgica, Isabela começa uma busca incessante pelo corpo que deseja.

Após a primeira cirurgia plástica, Isabela ainda apresenta insatisfação em relação ao seu corpo; posteriormente, realiza outras intervenções, evidenciando uma perda de controle. Isabela faz mais três lipoaspirações, mesmo admitindo não serem necessárias. Admite também que foi compulsiva por lipoaspiração, chegando ao ponto de ter restrições médicas; está proibida de se submeter a esse procedimento, pois, segundo ela, é toda fibrosada⁵. Isabela discorre sobre as circunstâncias que a levaram à realização das demais cirurgias.

[...] eu fui pro Rio com meu ex-marido [...] foi trabalhar no Rio, aí eu fiz uma lipo. Daí eu vim pra cá, aí uma amiga minha tinha feito lipo, aí eu, na onda um ‘bam-bam-bam’ de São Paulo, fiz uma lipo com o Dr. B., já deu três. Aí, eu fiz lipo com o Dr. C., que ele conseguiu tirar das costas, aí pegou umas cânulas mais finas, ele não fez aquela lipo de tirar tudo, mas, aos pouquinhos, ele tirou alguma coisinha, aí eu fiz quatro e aumentei meu silicone no C. e o ano... acho que foi no segundo ano que eu fiz *peeling* no rosto.

Em nenhum momento existe efetivamente a necessidade de realização das cirurgias, como Isabela já relatou. As justificativas para os procedimentos não são plausíveis, como por exemplo, o impulso porque uma amiga fez, ou simplesmente porque o médico era conhecido e “bam-bam-bam”.

Isabela acrescenta todas as outras coisas que já fez para entrar no estereótipo que deseja, traça uma comparação entre os dias de hoje e a época que tinha 18 anos e conclui que está bem

⁵ Segundo Robbins e Cotran (2010), de maneira geral, fibrose refere-se ao aumento excessivo de tecido conjuntivo fibroso.

melhor agora – não se define como nenhuma maravilha, mas acredita não estar “estragadinha”, como se definia aos 18 anos.

Eu já fiz quatro lipo, já coloquei silicone, meu cabelo é enrolado (risos), eu faço progressiva, eu fiz cirurgia para não usar óculos. E minha filha, né? Às vezes, ela pega umas fotos de quando ela era bebê, meu Deus do céu (risos), meu Deus do céu, olha eu com 32 anos graças à condição, né? Estou bem melhor do que com os meus 18, viu? Nossa, nem se compara, eu era estragadinha, não sou nenhuma maravilha, mas eu era estragadinha pra caramba, viu? [...] Hoje em dia, eu não faço mais nada, entendeu? Mesmo porque eu não tenho nem dinheiro, por estudar e fazer algumas coisas, mas eu era compulsiva por cirurgia, todo ano eu fazia lipo [...]. Aí, nesse inverno eu quero, acabei de falar que não ia fazer nada, mas eu não considero *peeling* cirurgia plástica, entendeu? Mas esse ano quero fazer *peeling* de novo, porque eu morei em [cidade da região norte do país] e minha pele é muito manchada, aí vou pra faculdade cheia de base, pó, mais eu quero fazer *peeling* de novo.

Hoje em dia, não faz mais nenhum procedimento, alegando que sua condição financeira não permite, mas pretende, ainda este ano, se submeter a um *peeling* no rosto. Como justificativa, relata que, como morou no norte do país, sua pele ficou manchada, demandando uma quantidade maior de maquiagem para esconder essas manchas. Segundo Vigarello (2000), a maquiagem é utilizada como um recurso que ultrapassa a simples correção dos traços, pois, sem ela, o rosto mostra-se definitivamente mal cuidado, mal acabado.

Isabela continua frequentando a academia de forma assídua e fazendo suas caminhadas quando julga necessário. O receio de engordar, novamente, após a primeira cirurgia, fez com que ela desenvolvesse um transtorno alimentar: a bulimia. De acordo com o DSM IV (2000), a bulimia caracteriza-se por episódios repetidos de ingestão excessiva de alimentos em um curto espaço de tempo, que são as crises bulímicas, seguidos por uma preocupação exagerada sobre o controle do peso, o que leva a pessoa a adotar condutas inadequadas e perigosas para a sua saúde, tais como vômitos autoinduzidos e uso inadequado de medicamentos (laxantes, diuréticos e inibidores de apetite) e exercícios físicos.

[...] eu fui fazer cirurgia plástica [...] aí, depois da cirurgia, eu não queria engordar de jeito nenhum, então eu comia, comia, comia, me arrependia e tomava laxante, mas isso eu acho que foi com 25 anos mais ou menos, não mais nova; uns 23 e eu fiquei cinco anos com bulimia [...] Tipo, eu ia para a academia, colocava seis laxantes na mão e tomava, sabe Lacto-Purga? Eu tomava um dia sim, um dia não, seis laxantes, tipo, meu, ir no banheiro, eu era super assim desencanada, ai, tô com dor de barriga, a menina não usa banheiro, eu não tava nem aí, porque minha vida era no banheiro [...] eu tinha bulimia, super magra, eu pesava 42 kg [...] eu parecia uma aidética, porque uma coisa é uma pessoa ser magra por natureza outra coisa é você forçar a ser magra, eu era uma aidética, todo mundo achava que eu tinha AIDS de tão magra que eu era.

Apesar de sempre desejar ter um corpo magro, Isabela tem consciência de que não adianta ter um corpo magro e doente.

[...] foi muito difícil superar a bulimia, muito, eu fiz muito tratamento psiquiátrico, muita terapia e eu superei tudo de uma forma assim, do dia para a noite, com a morte

do meu pai. [...] fiquei cinco anos com bulimia, indo no melhor psiquiatra, nada, tomando remédio e, junto com a bulimia, eu desenvolvi toque, várias outras coisas e fazia terapia, e nada.

Após cinco anos de tratamento sem que houvesse uma melhora significativa, Isabela é surpreendida pela morte de seu pai e esse fato que lhe despertou para a vida. Decidiu que voltaria a estudar e que não se privaria de comer mais nada, pois era uma pessoa que não vivia do seu corpo, mas sim em função dele.

Seis meses após a separação de seu segundo marido, conheceu R., seu marido atual e, com quatro meses de relacionamento, resolveram morar juntos.

[...] com o R. eu namorei quatro meses e já estou há três anos morando junto. Eu não tenho paciência de ficar namorando, tipo, eu não peço ninguém em casamento, mas se a pessoa fala ‘vamos morar junto’, vamos, ué, qual é o problema? Assim, se não der certo, separa, já estou tão acostumada com isso...

Um aspecto frequentemente ressaltado em suas narrativas se refere ao fato de estar casada pela terceira vez e que ainda vai se casar diversas vezes. Na realidade, Isabela não intenciona ter um relacionamento, pois o que deseja é uma pessoa que esteja sempre à sua disposição, que lhe proporcione uma vida estável e que não queira receber nada em troca, já que ela não está disposta a se doar em nenhum aspecto.

Eu não faço questão de agradar, eu sou muito egoísta, total de egoísta, se está bom pra mim que se dane os outros, sabe? (risos) [...] ó, eu estou com o R. há três anos, tem três anos que ele pede para eu ir no jogo de RPG e eu nunca fui, então eu sei assim, por isso que eu não dou certo com ninguém, porque não custa nada, em todo relacionamento você tem que ceder um pouco, fazer, né? Fazer o que o outro gosta e você faz o que o outro gosta, relacionamento é isso, mas nossa, eu sou muito egoísta, eu tenho preguiça de fazer o que eu não gosto, eu sou é folgada.

Isabela tem dificuldades para manter uma relação sólida, pois não permite se doar ao outro; o que ela quer é receber e se beneficiar em qualquer relação, pensando sempre no que isso vai lhe trazer ou acrescentar.

Após o falecimento de seu pai, a entrevistada volta a estudar e sai “Em Busca” de uma nova profissão, passando pelas faculdades de Direito e de Nutrição, até chegar à Psicologia, que ainda está cursando. A escolha do curso de Nutrição se revela como um aspecto da perda do controle na busca pelo corpo perfeito, pois era tão obcecada por calorias que decidiu estudar o assunto a fundo, apenas para que pudesse ter o controle do que poderia ou não ingerir. No entanto, percebeu que existe uma distância entre querer saber sobre o alimento e ter que estudar bioquímica, química orgânica, entre outros, o que a fez desistir do curso e transferir sua matrícula para a Psicologia, que, segundo suas palavras, “[...] é minha paixão, estudar o psiquismo, o comportamento das pessoas, o que acontece”.

Além do fato de voltar a estudar, incluiu outra mudança em sua vida: não se privaria mais de comer. A seguir, encontra-se o relato do que Isabela faz atualmente para manter a forma.

Ó, tipo eu ... eu, por mim, eu tenho alma de gordo, entendeu? Gosto de quantidade, não me venha com alface, folha, salada e grelhado que não dá, eu preciso de arroz, feijão, purê, carne. Aí, tipo, eu vou para a academia todos os dias, vou pra academia final de semana, faço caminhada. Aí, morando aqui, agora, a minha vida tá muito corrida, trabalho, faculdade, tem academia aqui no prédio. Hoje eu levantei às seis da manhã, a hora que eu for, é só abrir a academia e eu faço, entendeu? Então, eu vou para a academia todos os dias, mas eu não sou neurótica, tipo domingo eu fui almoçar na casa do meu sogro, tomei vinho, comi doce... Coisas que eu não me permitia, entendeu? Antes eu só era corpo, corpo, corpo, hoje eu já priorizo outras coisas, tipo, eu não vou deixar de comer uma torta de morango que eu amo, tomar vinho, aí fiz essas coisas no domingo e no domingo fui correr, entendeu, [...], então eu tô mais “normalzinha” (risos).

Em sua narrativa, se coloca como uma pessoa “normalzinha”, que não se priva e não é neurótica, porém, pode-se observar que ainda existe uma preocupação considerável em relação ao corpo e à ingestão de alimento. Ela não faz mais a dieta restritiva de antigamente, mas recompensa o que come “a mais” (no seu ponto de vista) com exercícios. Por exemplo, ela come um doce que gosta, mas, no mesmo dia, faz uma caminhada como reparação.

Apesar de, há muitos anos, ter um corpo magro, Isabela considera que ainda tem um pensamento, uma “alma” de gordo, e continua com o relato dos comportamentos que justificam esse fato.

[...] tipo, eu já fiz várias cirurgias e, com isso, eu desenvolvi bulimia, com esse medo de engordar, eu acho que as pessoas, antes de fazer cirurgia plástica, deveriam, elas deveriam ser obrigadas a fazer terapia, porque mexe completamente. [...] Então hoje, lógico, tem muitos anos, tem o que, 20 anos que eu estou magra, mas às vezes, eu brinco que eu tenho a alma de gorda, entendeu? Tipo, eu vou comer alguma coisa que eu gosto, tem lá se alguém vai comer, eu como depressa pra pegar mais pro outro não comer, entendeu? Então, eu tenho ainda a mente de uma gorda, de uma pessoa gordinha.

Isabela tem consciência da importância de fazer terapia antes de uma cirurgia plástica, pois ocorre apenas a mudança do corpo e o pensamento continua da mesma forma. Esse aspecto, contudo, não é nítido quando o assunto é ela mesma.

No que se refere à beleza, a busca permanece quando conseguimos “solucionar” um ponto que nos incomoda, mas, instantaneamente, surge algo novo e a nossa atenção se volta para esse novo “problema” que deverá ser solucionado. Esse aspecto fica evidente na história de Isabela: insatisfeita com seu seio, decide colocar silicone e “soluciona” esse problema; depois, seu foco tornou-se a barriga – fez lipoaspiração e, por diversos motivos, refez mais três vezes; seu cabelo era enrolado e ficou liso; com relação aos olhos, operou para não precisar mais utilizar óculos. Hoje em dia se queixa das manchas de sua pele e assim por diante; quando

“solucionar” o problema com a pele, certamente encontrará uma nova parte de seu corpo que necessitará de mudança, ou seja, sempre vai existir um lugar a ser melhorado, promovendo uma busca incessante pela beleza.

Isabela encerra a sua história relatando sobre o momento de reflexão, descobertas e possíveis transformações que está vivenciando.

[...] eu me acho muito contraditória em tudo [...] eu faço análise já tem um tempinho, aí, do nada, eu cheguei numa conclusão. Sabe quando dá aquele *insight* e minha analista, assim, ela me ajudou muito, aí minha analista falou assim: Isabela, você entende porque você é contraditória? Eu falei que não. Se você tem um relacionamento que é um relacionamento de fachada, tipo, você tem um marido, que você fala que tem um relacionamento, mas que não existe, tipo não existe relacionamento, cada um tem o seu quarto aqui em casa, a gente nem se cruza direito, você faz tudo, você tem um marido, mas na verdade ele se comporta como um filho. Você tem uma filha, mas não se considera mãe e você não tem, pô, você não tem autoridade de mãe, porque é o pai que manda. Você tem uma família, mas, ao mesmo tempo, se você depender da família, você não tem família. [...] tudo você tem, mas não tem e isso foi muito bom, porque às vezes eu me achava, aí eu sou louca, nossa não é possível e isso que minha analista me falou faz todo o sentido do mundo pra mim agora. Agora eu tenho que ver como eu vou trabalhar em cima disso (risos).

E nesse momento de reflexão, descobertas e possíveis transformações, Isabela encerra sua história, na qual é capaz de refletir sobre sua existência, vivendo o presente com base em todas as suas experiências passadas e investindo nas possíveis descobertas que podem transformar o seu futuro. De acordo com Ciampa (1994), esse fato é confirmado, pois:

[...] o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas, aí incluídas condições do próprio indivíduo. Dessa maneira, a concretude da identidade é sua temporalidade: passado, presente e futuro (p. 198).

Sendo assim, ao relatar sua história e seu cotidiano, Isabela nos deu a oportunidade de visualizar o processo pelo qual sua identidade vem passando, ou seja, através do relato de suas atividades e da consciência que adquiriu a partir delas, foi possível compreender como ocorre o desenvolvimento de sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dedicou-se à análise da constituição identitária de jovens mulheres na contemporaneidade, realizada com base no relato da história de vida de Isabela, que, via narrativa, materializou sua visão de mundo, tornando possível a compreensão do modo como ela se posiciona diante das situações da vida, ou seja, como ela se apresenta em atividade, que se concretiza no cotidiano. Foi esse movimento que nos permitiu captar como ela se constitui,

demonstrando, assim, os papéis e personagens que desempenhou e desempenha até o presente momento.

Pode-se dizer que o objetivo desta pesquisa foi atingido, pois, por meio da análise da narrativa da história de vida, foi possível compreender o processo de constituição da identidade, que se inicia quando somos concebidos e se estende até o momento presente da nossa vida, em uma constante metamorfose que se encerra apenas com a nossa morte biológica.

É evidente a relação entre o corpo, a beleza, a estética e a identidade, como pode ser visto ao longo deste trabalho; a reconstrução do corpo acarreta, conseqüentemente, uma reconstrução da identidade. Esse aspecto pode ser confirmado na narrativa de Isabela, pois, para cada momento de sua vida, uma nova descrição do corpo era revelada e uma nova identidade era posta, evidenciando o processo de metamorfose.

A questão da beleza e da estética é algo que nos acompanha há muitos séculos, porém, é uma questão absolutamente contemporânea; trata-se de uma preocupação de todos, na qual observa-se uma relação com a saúde e com a qualidade de vida.

Essa relação nos traz alguns pontos relevantes, como por exemplo, não existe problema algum em querer se exercitar com frequência, pois sabemos dos danos que o sedentarismo causa a nossa saúde; não existe problema em querer manter uma alimentação saudável e equilibrada, assim como não existe problema recorrer a uma cirurgia estética quando algo em nosso corpo não nos agrada e causa desconforto, acarretando, conseqüentemente, um sofrimento “desnecessário”. Dessa maneira, é evidente que a busca pela beleza e pela estética não é de todo mal, visto que, muitas vezes, para atingir a beleza, melhoramos a nossa qualidade de vida.

O problema está, justamente, na perda do controle, em decorrência dessa linha tênue existente entre o cuidado produzido e o cuidado patológico. Esses aspectos foram apresentados na história de Isabela, na qual pode-se observar que ela frequenta a academia todos os dias e, quando faz uma “extravagância” na alimentação, complementa as atividades com caminhada e corrida; por um período de cinco anos de sua vida, fez privações consideráveis em sua alimentação (hoje em dia, isso não acontece mais, porém, como citado acima, se comete algum exagero, compensa com exercícios físicos) e já recorreu a algumas intervenções cirúrgicas sem necessidades plausíveis.

Todos esses fatos acarretaram muito sofrimento, além de um transtorno alimentar (atualmente tratado e superado) e na proibição médica para realizar lipoaspiração, uma vez que possui, segundo suas próprias palavras, a barriga toda fibrosada, em conseqüência das diversas lipoaspirações realizadas de forma consecutiva.

Tudo que Isabela fez e ainda faz em relação à beleza e à estética possui apenas um objetivo: ser aceita (visto que, por um longo período de sua vida, foi rejeitada), e a forma que encontrou para que isso pudesse acontecer foi ter um corpo que o social considera belo, independentemente do que seja necessário para atingir tal objetivo, pois, como consta em sua narração, a busca ainda continua.

Dessa forma, é possível afirmar que toda essa questão envolvendo a beleza e a estética possui dois lados, pois através da busca da beleza e da estética, podemos obter saúde e qualidade de vida, mas o problema ocorre quando nos aprisionamos e nos tornamos escravos desse processo.

Logo, a partir de todo o conteúdo exposto, percebe-se a dinâmica da estética e da beleza existente no processo de formação da identidade de Isabela e, conseqüentemente, como essa questão é vista pela sociedade. Ao narrar sua história e sua atividade cotidiana, Isabela envolveu outras pessoas, pois a identidade não pode ser desvinculada da identidade dos grupos e das pessoas com quem conviveu e convive, proporcionando, assim, a sensação de que está narrando, além da sua história, a de outras pessoas, ou seja, fala de si, do outro e da sociedade.

Por fim, vale ressaltar que, independentemente da definição social de beleza, a única coisa que deve ser levada em consideração é a nossa própria opinião. Não importa se uma pessoa é gorda ou magra; se tem o corpo violão, cheio de curvas ou se é reto; se tem os seios e as nádegas tamanho PP ou GG; se seu cabelo é liso ou cacheado, entre tantos outros aspectos, pois o que realmente importa é que ela se aceite e se sinta bem quando está diante de um espelho. É claro que, se algo não lhe agrada, pode ser mudado, alterado, pois técnicas não faltam, mas sempre com “bom senso”, visto que o cuidado produzido e o cuidado patológico caminham lado a lado.

REFEREÊNCIAS

ALVES, C. P. **Quem sou eu? O processo de identidade de uma jovem adolescente.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A Sociedade como Realidade Subjetiva in _____. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise **de Conteúdo**. Texto contexto - enferm. , v. 15, n. 4, Florianópolis - Oct./Dec. 2006. Disponível na internet em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em 13 mai. 2012.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina – Um Ensaio de Psicologia Social**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ESTURARO, A. 2003. Imagem Corporal e Auto-Estima. In: BUCARETCHI, H. A. (Org.), **Anorexia e Bulimia Nervosa: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 81-86.

FERREIRA, R. F. A produção de sentidos sobre a imagem do corpo. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 12, n. 26, p. 471-483, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a02.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM – IV. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

QUEIROZ, R. S. (Org.) **O corpo do Brasileiro: Estudos de Estética e Beleza**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

SCHARCZ, L. K. M. 2000. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, R. S. (Org.), **O corpo do Brasileiro: Estudos de Estética e Beleza**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000, p. 95-130.

VIGARELLO, G. **História da Beleza – O corpo e a arte de se embelezar, do nascimento aos dias de hoje**. Tradução Léo Schalafman. Rio de Janeiro: Editorou, 2006.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ADULTOS: UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

José Augusto Ruiz Teixeira Leite

Camila Young Vieira

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de um trabalho de graduação apresentado no Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté no ano de 2019. Seu estudo tem como objetivo geral compreender o desenvolvimento de uma pessoa adulta com deficiência intelectual, e como objetivos específicos compreender o lugar dos deficientes intelectuais no Brasil – considerando sua trajetória de conquistas, a história de vida de uma pessoa adulta com deficiência intelectual a partir de suas vivências cotidianas, o processo de fortalecimento e rompimento de vínculos – , além de analisar a subjetivação da pessoa adulta com deficiência intelectual nas vivências de seu desenvolvimento.

Visto que existem atualmente no Brasil mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, sendo que cerca de 2,5 milhões são deficientes intelectuais (IBGE, 2010), a produção de pesquisas e de material científico a respeito desse grupo torna-se indispensável. Na medida em que se mergulha na história da deficiência e de toda sua luta para conquistar e garantir direitos, percebe-se a necessidade de um olhar diferenciado para perpetuar e acolher essa demanda, de modo a reestruturar a maneira de se pensar no social.

Para tanto, fundamentos são buscados na Psicologia Sócio-Histórica, por seu compromisso em compreender o lugar do homem numa sociedade em que ambos se constroem mutuamente, dialeticamente, possibilitando um entendimento acerca dos fenômenos sociais a partir de seu método dialético social-subjetivo (BOCK, 2015). Este estudo contou com a participação de uma pessoa adulta com deficiência intelectual, e a coleta de dados foi realizada via entrevista semiestruturada, caracterizando-se a pesquisa, portanto, como qualitativa e de estudo de caso.

As seções a seguir trarão uma breve contextualização teórica sobre a história da deficiência no Brasil, os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, bem como o seu entendimento a respeito do fenômeno do desenvolvimento e os resultados alcançados e discutidos à luz da teoria.

REVISÃO DA LITERATURA

A História da Deficiência no Brasil

A história das pessoas com deficiência no Brasil passou a ser mais discutida no século XIX, com a educação especial de cegos e surdos em internatos, de modo semelhante ao feito na Europa. O processo de transição da pessoa com deficiência de uma posição isolada e segregada para um lugar social no qual se busca exercer a cidadania ocorreu por meio de mobilização e da ação na realidade concreta; o que possibilitou, com a atividade, a construção de uma consciência de seu lugar social e em lutas por direitos, resultando na constituição de leis para resguardar os interesses desse grupo.

No início do século XX, foram estabelecidas as escolas especiais para crianças com “deficiência mental”, atualmente chamada de deficiência intelectual. As pessoas com deficiência física eram ligadas à área da saúde, mantidas por iniciativas não governamentais em centros de reabilitação após a epidemia de poliomielite, que aconteceu entre 1950 e 1960, depois da Segunda Guerra Mundial. Ainda no século XX, foram desenvolvidas políticas assistencialistas divorciadas da inserção social, correspondendo também ao modelo biomédico ou de integração, que se empenhava na normalização das pessoas com deficiência para atender a padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade, sem que fosse alterada qualquer prática em seus sistemas. Ao final dos anos 1970, houve crescimento quanto à consciência que resultaria no movimento político das pessoas com deficiência, evidenciando o contraste entre instituições tradicionais para atendimento e associações de pessoas com deficiência (MAIOR, 2016).

Maior (2016) relata que a “fase heroica” do movimento das pessoas com deficiência faz diálogo com a abertura política: as associações, em 1980, quando reunidas em Brasília, construíram a pauta comum de reivindicações de seus direitos. Esse primeiro encontro fez nascer o sentimento de pertencimento nesse grupo minoritário, bem como a consciência de que seus problemas eram coletivos e que, portanto, suas batalhas, conquistas e trajetórias deveriam afetar o espaço público. Figueira (2008) aponta que se até 1980 a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, promulgado pela ONU, passou a se organizar politicamente.

A palavra “pessoa” surge, pela primeira vez, para conferir dignidade e identidade ao conjunto das pessoas deficientes. O movimento atinge seu auge com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil. A participação direta e efetiva dos indivíduos, portanto, não foi fruto do acaso: ela decorreu do fortalecimento grupal, que passou

a exigir direitos civis, políticos, sociais e econômicos (FIGUEIRA, 2008). Considera-se que o principal marco legal na luta pelos direitos de pessoas com deficiência aconteceu com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir desse dispositivo, o respeito e a proteção às pessoas com deficiência foi ganhando espaço e respaldos específicos por meio de outros dispositivos, revelando a integração e um caráter de inclusão.

A Psicologia Sócio-Histórica

Bock (2002) afirma que a Psicologia Sócio-Histórica surge com a influência do pensamento marxista e possui como base a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, tendo como objeto de estudo o fenômeno psicológico que transparece na dimensão pessoal do sujeito e que se constitui, necessariamente, no coletivo e na cultura. A subjetividade, portanto, passa a ser uma construção humana a partir de sua atividade e de sua intervenção atuante, de modo a transformar o mundo e a sociedade ao longo do tempo, com suas devidas motivações históricas.

Dessa forma, o trabalho é percebido como atividade instrumental para garantir a transformação do mundo e a sobrevivência do homem, e é pelo trabalho que acontece a mediação entre homem e mundo material, revelando mudanças nas capacidades dos sujeitos. Cria-se, portanto, a possibilidade de modificação da relação do sujeito com seu ambiente, no social, e, com o tempo, as necessidades imediatistas são superadas, o que permite a ele planejar e conquistar seu futuro com as diversas possibilidades de tomadas de decisões (BOCK, 2002).

Aguiar & Ozella (2013) complementam que o homem se constitui a partir da relação dialética entre o social e a história, e, ao cumprir sua existência por meio de sua singularidade formada pelos significados sociais e os sentidos subjetivos, revela a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção.

Assim, a historicidade é entendida por Gonçalves (2002) como todas as experiências humanas realizadas socialmente pelos homens, cuja finalidade é de atender suas necessidades; o que, conseqüentemente, produz sua própria existência. Forma-se, portanto, uma realidade material mediada pelos signos, pela linguagem e pelos instrumentos, que participam da construção da consciência do sujeito – da estruturação de sua subjetividade.

No que se refere ao processo de subjetivação, Bock (2018) afirma que cada pessoa irá estruturar a sua percepção individual e social com significados e sentidos, partindo do pressuposto de que os fenômenos psicológicos também atuam nessa função dialética entre material e simbólico: da mesma forma que atuam dentro do indivíduo, atuam fora deste, numa dimensão integrada, cujo instrumento é a própria linguagem. Bock (2018) expõe que cada

pessoa, no seu processo de humanização, apropria-se dos significados e dos lugares sociais, atribuindo sentido pessoal a partir da atividade e de suas relações.

Para Leontiev (1978), o indivíduo se desenvolve não apenas pela maturação biológica, mas também pela interação com a cultura. Partindo dessa interação, o homem constrói os instrumentos e as técnicas, sendo estes físicos e abstratos. Os físicos fazem parte do nosso mundo material: a concretude, o objetivo. Os abstratos, por sua vez, são seu oposto: o subjetivo, as crenças, os valores, os costumes, o imaterial.

De acordo com o autor, diante do funcionamento psicológico homem-mundo mediado pelos símbolos, é possível afirmar que o homem está apto a um crescimento social, estando incluso no meio.

Assim, a Psicologia Sócio-Histórica apropria-se do materialismo histórico-dialético enquanto método para a interpretação da realidade, o que implica na necessidade de uma interpretação totalizante do fenômeno e na impossibilidade de sua compreensão de maneira isolada; em que as riquezas concretas e simbólicas de determinada cultura possuem efeitos íntimos, dialéticos e constantes nos fenômenos.

O Processo de Desenvolvimento na Psicologia Sócio-Histórica

Em decorrência das diferenças entre as várias perspectivas teóricas da psicologia que foram aos poucos sendo construídas – sejam elas pensadas na relação entre causa e efeito ou na concepção de homem pelo modelo interno/externo, psíquico/orgânico, comportamento/vivências subjetivas, natural/social, autonomia/determinação –, surge a Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky com a intenção de compreender o fenômeno psicológico, ou seja, de assumir o movimento existente no interior do próprio fenômeno para avançar em sua compreensão, visto que em qualquer perspectiva a compreensão do fenômeno é falha e incompleta (BOCK, 2002).

Subjetividade e objetividade constituem-se mutuamente sem se confundir, e a linguagem é mediação para a internalização da objetividade, dando espaço para a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade: o mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social, e conhecer o fenômeno significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo (BOCK, 2002).

Vygotsky entende que a noção de eu e a individualização nascem e se desenvolvem a partir de uma sociedade organizada pelo capitalismo: a ideia de um mundo interno aos sujeitos, da existência de processos individuais, pessoais, permite que se desenvolva um sentimento de

eu, e a possibilidade de uma ciência que estude esse processo e fenômeno também é resultado desse processo histórico.

Bock (2002), para descrever o que é o fenômeno psicológico, afirma que ora ele é o processo em si; ora sua estrutura, manifestação, relação, conteúdo; ora um distúrbio, uma experiência. Ele é interno, mas tem relação com o externo, ele é biológico, psíquico e social; é agente e é resultado, bem como o fenômeno humano, relacionado ao que chamamos de “eu”. Falar de subjetividade é falar da objetividade em que vivem os homens, sendo aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua, constrói e modifica o mundo; e este, por sua vez, propicia elementos que fazem parte do processo de constituição da psique do homem.

Assim, entende-se que o fenômeno do desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem acontecem nas relações sociais que o indivíduo trava no decorrer de sua vida. Este se encontra atrelado a um contínuo de evolução que nem sempre é linear e se dá por diversos campos da existência, como o afetivo, o cognitivo, o social e o motor. Esse caminhar, que não se determina pelos processos de maturação biológica ou genética, reflete o meio como fator de máxima importância no processo de desenvolvimento (FURTADO, 2002).

O padrão da normalidade, que é eminentemente social, tem sido tomado como o natural do desenvolvimento humano, e assim, no que é natural, não caberia interferência do homem. As diferenças entre os homens, tomadas como naturais, tornaram-se fonte e justificativa das desigualdades sociais. A própria Psicologia caiu na armadilha, na medida em que estudos sobre o desenvolvimento foram sendo formulados, de descrever o processo de desenvolvimento de crianças, por exemplo, como natural: ela sistematizou o conhecimento e ele foi naturalizado. A linguagem, a escrita, ou até mesmo a contagem, não devem ser tomadas como naturais, mas como conquistas humanas que se instalam efetivamente em nossas atividades. Essas possibilidades se instalam na cultura e, pouco a pouco, são convertidas em capacidades individuais (BOCK, 2002).

O diferente, para Bock (2002), não é anormal, ele é menos provável e menos comum, apenas. Existem várias possibilidades para argumentar: não se deu acesso às condições necessárias para o desenvolvimento daquela característica particular; deu-se o acesso, mas o aproveitamento da pessoa não pôde ser total, talvez pelas limitações da aparelhagem básica do corpo; deu-se o acesso àquelas condições, mas, embora não houvesse limitações, as relações estabelecidas para o aprendizado foram carregadas de conflitos e emoções que dificultaram o desenvolvimento comum. A questão em si está em que tais diferenças, em uma sociedade que naturalizou a normalidade, se tornaram fontes de desigualdade e justificativas para

desigualdades que são sociais e, com isso, elas são classificadas, diferenciadas, discriminadas e estigmatizadas.

O processo de desenvolvimento humano encontra-se intimamente relacionado à articulação entre sujeito e ambiente, que tem, fundamentalmente, duas funções: a de ambiente, sociedade e cultura; e a condição, recurso, instrumento de desenvolvimento. Além disso, o desenvolvimento se dá na dependência do outro ser humano. Para a criança, o outro é o intérprete do mundo para ela e dela para o mundo. É apenas na interação com o outro que o desenvolvimento humano se torna possível (FURTADO, 2002).

Leontiev (1978) afirma que todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes ou em dois planos: o primeiro plano é o social e o segundo é o psicológico; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois no interior da criança (intrapicológico).

Por esse modo de conceber o desenvolvimento humano, Vygotsky expõe que os processos biológicos estão subordinados à cultura, pois esta é responsável por originar formas de conduta, por modificar a atividade das funções psíquicas e por edificar novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento (PASQUALINI, 2009). Facci (2004) ainda considera que a história da psique humana é a história da sua construção, e por isso não é imutável ou invariável no decorrer do seu desenvolvimento. A base do desenvolvimento humano é a atividade social mediada pelos instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade; os quais, juntamente com a base biológica e o sistema de signos, com relevância à linguagem, resultam no processo de construção das funções psicológicas superiores, convertendo-se em funções da personalidade.

Todo o desenvolvimento humano, portanto, significa o desenvolvimento do conjunto de autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (FURTADO, 2002). Nessa perspectiva, a importância dos vínculos como veículo de aprendizagem, legitimação humano-afetiva e cível ganham destaque.

Leontiev (1978) revela que as funções complexas e superiores do homem, que são as que formam suas aptidões, não possuem origem orgânica e muito menos são transmitidas hereditariamente; mas são, na verdade, adquiridas nas condições históricas e externas da vida social, pela apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores a partir da interação do homem com a realidade ao longo de sua vida: essas aquisições e sua subsequente transmissão às próximas gerações acontecem necessariamente por meio dos fenômenos externos da cultura material, originam-se pelo trabalho e pela produção humana e são transmitidas na condição dependente de um outro, da mediação desse outro.

MÉTODO

Esclarece-se que o projeto de pesquisa que deu origem a este estudo passou por aprovação junto ao Comitê de ética e pesquisa da Universidade de Taubaté, por meio do sistema Plataforma Brasil, com aprovação sob número CAEE: 12737219.6.0000.5501.

O presente trabalho se tratou de um estudo de caso, sendo assim uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é definida como uma investigação voltada para os aspectos qualitativos de determinadas questões, considerando a parte subjetiva do problema, sendo capaz de analisar e identificar dados que não podem ser mensurados numericamente (GIL, 2007). O caráter exploratório dessa pesquisa caracteriza-se por trabalhar como um “universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores”, visto que corresponde a um espaço mais profundo das relações, sem reduzir processos e fenômenos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010).

A pesquisa foi desenvolvida em uma cidade do Vale do Paraíba e teve uma participante com capacidade de comunicação verbal e que aceitou voluntariamente os termos do estudo. Uma entrevista semiestruturada foi utilizada para a coleta do material, por se tratar de um instrumento rico, que permite acesso aos processos psíquicos, principalmente direcionados aos sentidos e significados do homem, sendo indicada na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Após as entrevistas e suas devidas transcrições, a análise se desdobrou em direção à categoria de sentido-significado que forma os núcleos de significação do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2013).

A primeira etapa consistiu numa leitura flutuante do material transcrito com o intuito de identificar conteúdos e falas reiterativas, que indicam maior carga emocional ou ambivalente, que formam os pré-indicadores com grandes possibilidades de organizar seus devidos núcleos. A segunda etapa referiu-se à elaboração destes pré-indicadores, que se entendem como trechos de fala formados por palavras articuladas que carregam significado e expressam a tonalidade e unidade de pensamento. Na terceira etapa, elaborou-se a articulação com o significado diante dos conteúdos temáticos, dando início à nuclearização de modo empírico, mas com passagens a fim de ilustrar e justificar esses indicadores; e, por último, a quarta etapa revelou a fase de desenvolvimento dos núcleos de significação num processo construtivo, interpretativo e crítico do pesquisador, que teve como objetivo sintetizar os pontos centrais essenciais com implicações do participante sobre suas determinações emocionais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados o resultado e a análise por meio dos núcleos de significação elaborados a partir da narrativa da participante na entrevista, na qual se buscou compreender o lugar social do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual na sociedade a partir de suas vivências, destacando o rompimento e o fortalecimento dos vínculos e suas consequências quanto ao acesso e ao desenvolvimento.

Cabe destacar que este capítulo é um recorte do trabalho original, e que, ao adaptá-lo ao modelo requisitado, houve uma diminuição de alguns dados explorados.

Apresentação da Participante

Participou deste estudo uma pessoa adulta com deficiência intelectual que frequenta um serviço público vinculado às políticas públicas e que, para assegurar o sigilo e a ética, será identificada como M. Vale ressaltar que o pesquisador, além da entrevista, teve contato próximo com M na medida em que realizava outros projetos na atual instituição que M frequenta e que M é totalmente responsável por si. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi explicado numa linguagem acessível para assegurar a compreensão dos riscos e benefícios. Além disso, também vale apontar que M possui certa dificuldade no que diz respeito à sua orientação temporal e, em certos momentos, desorganizava sua fala; mas, apesar de dificultar a interpretação de algumas respostas de sua entrevista, a partir do método da análise de sentidos, tornou-se possível compreender seus afetos e sentidos.

M é uma mulher de 37 anos com deficiência intelectual, possui duas filhas. Uma delas tem cerca de 8 anos (T1) e possui deficiência intelectual, e a outra tem cerca de 11 anos (T2). Ambas residem em diferentes abrigos municipais. M atualmente reside na mesma casa que sua mãe (F1), catadora, e seu irmão (F2), desempregado, os quais, segundo o relato de M, são sustentados pela sua aposentadoria (Benefício de Prestação Continuada), cujo valor é de um salário mínimo. M relata que F2 já foi usuário de drogas, mas que recebeu atendimento e voltou a trabalhar. Recentemente, M afirma que F2 saiu de seu emprego e que agora fica muito em casa, buscando ajuda por conta própria em um CAPS em sua região, por ter crises psicóticas. M diz nunca ter estudado, que chegou a conhecer e frequentar por pouco tempo uma instituição especializada no passado, mas não continuou. Atualmente, frequenta uma instituição que acolhe deficientes intelectuais acima de 30 anos no Vale do Paraíba.

Vale ressaltar que por ser uma pessoa que se encontra em condição vulnerável, o caso é acompanhado pelos órgãos competentes a fim de garantir proteção social.

“Quando um não quer, dois não brigam”

Este núcleo se propõe a refletir e discutir sobre a percepção e consciência da participante sobre o seu lugar de sujeito e o seu lugar de objeto na sociedade e os desdobramentos no seu desenvolvimento, na sua personalidade.

A primeira resposta de M quando o pesquisador pergunta “quem é você e como se vê” é a de que se vê também como gente, pessoa, e de que todos precisam respeitá-la. De início, percebe-se um afeto trazido pelo fato de não se sentir tratada como pessoa. Aponta, em sequência, sua angústia e tristeza por não poder ver suas filhas.

Ao questionar sobre o motivo pelo qual não pode ver suas filhas, visto que possui afeto significativo por elas e sofre por não conviver, M diz que já passou por “muita coisa”, que com a história de sua vida seria possível escrever um “livro, uma novela”. Relata, com um tom de voz baixo, que já sofreu violência sexual e que esta é consentida no ambiente familiar. Entende sua vida como marcada por acontecimentos de ordem traumática, que causam sofrimento e exigem uma potência para viver constante.

Um dia minha mãe colocou uma gente em casa, do pessoal que cata as coisas com ela, e ela colocou um rapaz para dormir comigo porque não tinha lugar para ele dormir... falei pra ela que ela podia pegar outro colchão e disse: “Por que você mandou ele dormir comigo?” Sabe o que ela respondeu pra mim? Olha bem pra você ver que eu não estou louca: “Você é operada, não pega filho, você pode fazer quantas vezes quiser.” Que que ela quer dizer? Ela tá dando eu como uma cadela para ele, use e abuse e sai fora. Quando um não quer, dois não brigam! (M, 2019, dados da pesquisa)

Torna-se possível discutir o processo de objetificação que M viveu e o afeto que isso acarreta na medida em que sua narrativa transmite sua indignação, autoconsciente, tanto verbalmente quanto corporalmente. A hominização, de acordo com Leontiev (1978), fundamenta-se na passagem pela vida em uma sociedade organizada na base do trabalho; a qual, diferentemente dos animais, não se submete somente às leis biológicas, mas também às leis sócio-históricas. Isto porque os homens se modificam em função do desenvolvimento de suas necessidades, que os levaram à retenção coletiva do conhecimento e ao estabelecimento da cultura, esta última compreendida como repertório e acervo de tudo que o homem produziu coletivamente, por meio das suas relações sociais, e de como retém mnemonicamente esses conteúdos e experiências, internalizando-os na sua subjetividade.

O nome do núcleo foi atribuído por M verbalizar várias vezes durante a entrevista de como entende a violência sexual vivida. “Quando um não quer, dois não brigam” é uma fala que traz em si a violência (“briga”) de que é acometida quando é colocada como objeto, que indubitavelmente marca um processo de enfraquecimento de vínculos.

À força você não faz nada. Se você fosse estuprado de forma violenta, com estupidez e que fosse te machucar, você pegaria ódio dessa pessoa, não gostaria mais de ver a cara dela. (M, 2019, dados da pesquisa).

A mudança na tonalidade da voz, a postura corporal ansiógena com as mãos em formas de punho, a impaciência e a desorganização da fala são alguns aspectos observados quando M entrou em contato com estas formas de violência que sofreu.

Segundo Chauí (1998), a palavra violência abrange tudo o que ocorre forçosamente contra a espontaneidade, a vontade, a liberdade e a natureza de algum ser: é todo ato de violação e transgressão dos valores positivos dados por uma sociedade como justos e como direito. Acrescenta:

[...] a violência se opõe à ética na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável; tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa (CHAUÍ, 1998, p. 2).

Conforme Azevedo e Guerra (2011), a violência sexual é considerada como todo ato ou jogo sexual que possui por finalidade obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou outra. O estupro, por sua vez, do ponto de vista legal, é a situação em que ocorre penetração vaginal ou ato libidinoso com o uso de violência e/ou grave ameaça.

É evidente, pela entrevista e pelo contato pessoal, como M manifesta pelo seu corpo, sua voz e o seu conteúdo linguístico a diferença entre o que e como a desagrada e o que e como a agrada. M percebe a capacidade que possui de amar e de ser amada, e ao perceber que pode ser amada, essa situação, especificamente, traz consigo um símbolo que vêm de frente com as contradições que vivenciou e vivencia, a qual utiliza como um recurso de enfrentamento. M sabe, num plano ético, o que deve e o que não deve ser feito, na medida em que revela coerência ao contrariar a violência cometida pelos atos de sua familiar e de como entende a falta de cuidado.

Seu discurso carrega um intenso afeto, e a raiva traz consigo um recurso de enfrentamento quanto ao processo de objetificação que o meio lhe traz diante de toda sua condição. Conforme exposto por Pasqualini (2009), o desenvolvimento é um processo dialético, em que a passagem de um estágio a outro se realiza não pela via evolutiva, mas sim de modo

revolucionário, e acrescenta que atitudes de protesto no curso de desenvolvimento retratam a crescente busca pela independência e pela autonomia e denotam que as relações com as pessoas à sua volta ou com sua própria personalidade estão em transformação, demandando novas atividades, novas mediações e um novo lugar social. A reorganização da atividade faz a pessoa passar para um novo estágio de desenvolvimento na sua vida psíquica e, por isso, os questionamentos dos participantes, antes de serem vistos como atos de insubordinação e rebeldia, possuem aspectos em direção ao desenvolvimento.

Na medida em que o homem só é homem quando pensado em sociedade, o processo de mediação implica, também, na apropriação dos valores culturais na relação homem-objeto. M, por sua vez, evidencia a polaridade de seus sentimentos na medida em que demonstra os afetos que traz quanto ao processo contraditório: quando é colocada como objeto, seu sentimento é de raiva, ódio; e quando é colocada como sujeito, quando é reconhecida, mostra um sentimento de potência, e o quanto é importante para ela.

“Isso acabou comigo”

Este núcleo propõe discutir aspectos relacionados à ruptura dos vínculos familiares e aos aspectos dificultadores do desenvolvimento.

Na medida em que se compreende que o processo de desenvolvimento só acontece numa perspectiva inter-relacional, e que a base do desenvolvimento humano é a atividade social mediada pelos instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade, compreende-se o processo de rompimento de vínculos como algo que dificulta ou afasta o sujeito de seu desenvolvimento.

Eu acordo cedo, oito horas da manhã, não consigo dormir pensando nas crianças, pensando nas minhas filhas... só tenho vontade de chorar, chorar sem ninguém relar a mão em mim, quando vejo me dá uma vontade de chorar assim de repente. Não dá vontade de comer, não dá vontade de fazer nada. Tomo banho, tomo um gole de café só pra tirar o jejum pra mim sair... vontade é de sair e não voltar mais (M, 2019, dados da pesquisa).

M revela que, quando T1 e T2 eram mais novas, certo dia foram brincar na piscina de um vizinho atual de M. Após algum tempo, T1 e T2 retornam para casa, mas T1 estava taciturna e chorando: “querendo ficar só no canto dela”.

M diz que ficou muito preocupada e, ao perguntar à T1 o que aconteceu e não obter resposta, chegou mais perto e foi tocá-la em seus ombros, o que provocou uma reação com gritos e muito choro. “Logo ali vi que tinha algo errado... falei para tomar um banho e fui

pensando no que poderia fazer. Chamei minha mãe e disse que não estava nada bom, que queria tirar essa história a limpo. Chamei a ambulância e a polícia”.

Aí T2 disse: “não mãe, a T1 não tá chorando por causa do sabão no olho não, fulano (vizinho) tava junto com T1 lá no banheiro dele”. Isso acabou comigo... se fosse sua filha, você gostaria? Isso aí não dá pra engolir... Desde esse dia eu estou atacada, medindo pressão no postinho. Só não mexo com esse noia porque ele é da pesada (M, 2019, dados da pesquisa).

Como resultado disso, M perdeu a guarda de suas filhas com a justificativa de negligência e de ter proporcionado um ambiente vulnerável para o desenvolvimento das mesmas, e foi legalmente obrigada a ser esterilizada. Certo dia, quando diz que ficou “atacada”, M relata que vai para a delegacia da mulher para “tirar satisfações”. Lá, recebe a seguinte resposta da delegada: “entrega na mão de Deus, Deus proverá”, ao que M respondeu, de modo sucinto: “tô vendo, é mesmo!”.

Faz-se importante reforçar que M é capaz de buscar melhores condições de vida. O fato da participante ter chamado “a ambulância e a polícia” revela uma grande potência, reforçada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu art. 84 (BRASIL, 2015), quanto ao reconhecimento igual perante a lei, que a pessoa com deficiência tem assegurado o exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas. Entretanto, todo o complexo da rede não a reconhece por isso, pelo contrário: a invalidam pela sua deficiência. Percebe-se falhas na rede de proteção que a impedem de ficar com as filhas e resultam no abrigo das meninas. Além disso, entende-se que esses acontecimentos são resultados do fracasso social em que vivemos.

Durante toda a entrevista, M direcionava seu afeto, até se contradizendo em alguns momentos, ao vínculo que possui com suas filhas. Diz que gosta de frequentar a instituição que habita, que é tudo para ela, mas se sua filha T1 não estiver mais lá, “não pisa mais um pé”. Após M perder a guarda de T1 e T2, ambas foram atribuídas a abrigos diferentes, e T1 frequenta a atual instituição que M frequenta, mas em outra categoria, o que possibilita que M veja T1 nos horários de intervalos, os quais são universais naquela instituição.

Cabe propor a reflexão de que, na medida em que os vínculos foram sendo rompidos, o espaço do diálogo foi vencido pelo discurso afirmativo. Além de toda essa violência, faz sentido entender que M foi forçada a pensar que não é capaz e que não pode ficar com suas filhas, exercer seu direito de mãe. Que deve “entregar nas mãos de Deus”, que não deve fazer nada,

que não há maneira de se responsabilizar enquanto sujeito. Ocorre uma naturalização dos fenômenos de caráter excludente.

Não é sem motivo que M possui certa desorganização em sua fala: ela pode ser compreendida como uma indignação social que gera rupturas externas e internas, em que suas filhas e o anseio pelo seu contato transparecem como algo que a sustenta e a movimenta.

Leontiev (1978) retrata a possibilidade da perda de uma condição humana na medida em que o acesso não é adequadamente distribuído. “Fulano”, ao tacar pedras, pedaços de ferros, entulhos na casa de M e em seus familiares ilustra uma imagem arcaica, tribal, de violência, em que M é retratada como uma aberração, algo fora do normal e subdesenvolvido.

“Lá vem a louquinha”

Cabe a este núcleo discutir os aspectos sociais revelados através do olhar do estigma.

Goffman (1988) define o estigma como um sinal profundamente depreciativo utilizado para afastar de um grupo dominante algum indivíduo ou um conjunto de pessoas com determinadas características que os diferenciem da norma, resultando em indivíduos rejeitados, objetos de discriminação e excluídos da participação em diversas áreas da sociedade.

Com base nos estudos de Corrigan e Watson (2011), discute-se que o estigma internalizado ocorre quando o indivíduo tem consciência do estigma a ele atribuído, concordando e aplicando a si próprio os estereótipos negativos sobre sua condição; o que leva a consequências como a diminuição da autoestima e da autoeficácia, além de sentimento de culpa, angústia, raiva e autorreprovação. Desse modo, o estigma internalizado agrava determinados sintomas, podendo levar ao isolamento na tentativa de evitar a rejeição e ao não investimento em capacidades compensatórias ao transtorno, o que produz ainda mais solidão.

Convido o leitor a refletir e comparar a realidade que vive com a realidade apresentada pela pesquisa. M atualmente reside numa vizinhança a qual todos a tratam como “louca” e “retardadinha”; sofreu violência sexual familiar; sua filha sofreu violência sexual; as instituições falharam na garantia de proteção social; possui convivência restrita com as filhas e percebe a situação em essas se encontram (abrigadas); foi completamente desqualificada e desrespeitada.

Apesar de tanta violência, M demonstra uma força interna crítica que refuta o que lhe é imposto. Ao afirmar que sua vizinhança a trata como louca, diz:

A turma fala: “você é louca, você é retardada”. Louca não faz isso que você tá vendo, essa casa é bagunçada por acaso? Faço comida, lavo roupa, se alguém vier me visitar eu recebo a pessoa bem... tem que ver

quem é para não abrir a porta para qualquer um! (M, 2019, dados da pesquisa)

De acordo com Lane (1995), uma palavra não carrega consigo apenas um significado; possui, na realidade, uma amplitude potencial cognitiva, afetiva, social e histórica que representa o universo da consciência humana e que se converte, muitas vezes, em estereótipo social. É por meio da linguagem que o indivíduo representa a si e ao mundo circundante, trazendo influência ao seu pensamento, às suas ações e conseqüentemente ao seu desenvolvimento e hominização.

Facci (2004) acrescenta, ainda, que no processo de desenvolvimento, o sujeito passa a perceber que o lugar que ocupava nas suas interações humanas já não corresponde às suas expectativas e potencialidades e, com isso, se esforça para modificá-lo. Torna-se, assim, consciente das relações sociais estabelecidas, o que proporciona mudança na motivação de sua atividade, com novas reinterpretações sociais de sentido.

M supera essa visão incapacitante na medida em que sustenta os gastos de sua casa, que sustenta parcialmente sua mãe F1 e seu irmão F2. É M quem busca alternativas quando possui consciência de que seus direitos foram violados, visitando com frequência a unidade da Defensoria Pública de sua região. É M quem diz que *quer* ou que *não quer*. Apesar dos estilhaços, das rupturas vivenciadas, da negligência estatal e do resultado de um social estratificado, é M quem possui uma admirável integridade psíquica.

O art. 5º, capítulo II, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) retrata que a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. Percebe-se, portanto, na prática, a necessidade da asseguuração dos direitos conquistados na legislação, para garantir a seguridade social. Não é somente o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou a consciência crítica que M construiu a respeito de seu lugar social que irão garantir seu lugar de cidadã, há muito por fazer e lutar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados, pode-se compreender como foi constituído o processo de desenvolvimento da pessoa adulta com deficiência intelectual por meio do estudo dos sentidos constituídos a partir das vivências, das experiências e pelas interações da participante; bem como os significados, os quais são as representações sociais concretizadas na cultura. Desta forma, a análise dos dados, apoiando-se nos conceitos da teoria Sócio-histórica e na dialética

social-subjetiva, possibilitou apontar que os objetivos gerais e específicos foram alcançados por um conjunto de informações, contextos e perspectivas que colaboraram para a reflexão do tema.

Foi possível identificar que o desenvolvimento depende de uma mediação adequada e do acesso às riquezas materiais e simbólicas. Faz-se urgente a transformação do lugar social da pessoa com deficiência, percebê-los como sujeitos potentes e capazes de se apropriarem culturalmente. Na medida em que o capitalismo produz uma estratificação social, gera também uma desigualdade no desenvolvimento. Com isso, a linguagem e representações se colocam como instrumentos de combate e transformação social e cultural, a fim de que a população se aproprie conscientemente dos processos marginalizantes, responsabilizando-se para transformar.

A participante pode ser compreendida como um ser desejante, com consciência sobre si, sobre o outro e sobre suas ações; percebe-se potência para aprender e estar no mundo. Entretanto, a experiência marcada por violência, falta de acesso e julgamentos carregados de estigmas, por sua vez, acabam limitando e inibindo sua autonomia, dificultando a sua inserção social e seu desenvolvimento.

Vale reforçar que, na medida em que a participante viveu o processo de ruptura de vínculos, foi sendo estabelecida uma percepção do social como ameaçador, prejudicando seu contato com políticas que visem compensar suas vivências.

A pesquisa também aponta uma reflexão sobre o lugar do psicólogo. Este deve promover um espaço para pessoas com deficiência que as potencialize, garantir que haja o cuidado em uma escuta qualificada e ética, que não reitere as situações de violência. O trabalho traz visibilidade para a violência familiar e para a violência do Estado, e trazer essa visibilidade significa produzir um lugar de escuta e permitir um olhar crítico para a história de violência, não reafirmando o discurso hegemônico, caracterizado pela incapacidade da pessoa com deficiência e, conseqüentemente, da violência.

O acesso às riquezas materiais e simbólicas construídas socialmente é condição primordial para garantir o processo de hominização e de cidadão/cidadã.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Pesquisar ou Construir Conhecimento: O ensino da Pesquisa na Abordagem Sócio-Histórica, In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**. 2013, vol.

94, n. 236, p. 299-322. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>. Acesso em: 01 mar. 2019.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.

BRASIL. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatísticas_novoportal/sociais/população/9882-censodemografico_2010.html?edição=9749&t=sobre. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 6949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Lei 8213/91**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefício da previdência social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BOCK, A.; GONÇALVES, G.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

CHAUÍ, M. (1998). **Ensaio: ética e violência**, 1998 Disponível em: <http://www.fpa.org.br/conteudo/ensaio-etica-e-violencia>. Acesso em: 01 set. 2019.

CODO, W. O fazer e a consciência. *In*: LANE, S. T. M; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORRIGAN, P. W. Research and the elimination of the stigma of mental illness. **The British Journal of Psychiatry**, v. 201, p. 7-8, 2012.

DICHER, M.; TREVISAM, E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=211>. Acesso em: 05 mar. 2019.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkoïn e Vygostky. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em Silêncio: Uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil**. São Paulo, Giz Editorial, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1993.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1988.

GONÇALVES, M. G. **Psicologia, Subjetividade e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

LANE, S. T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte Ltda. 1978.

MAIOR, I. M. L. Movimento político da pessoa com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.** Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/about/editorialPolicies#peerReviewProcess>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MINAYO, M. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em estudo**, v. 4, n. 1, p. 31-40, jan-mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-3722009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 mar. 2019.

PARKOUR BELLENIANO : UMA ANÁLISE DA CATEGORIA SENTIDO

Guilherme Johansson

Prof. Dr. Régis de Toledo Souza

INTRODUÇÃO

Há quatro décadas, o *Parkour* começava a ganhar forma e hoje está difundido pelo mundo todo. Muitos setores já se apropriaram dessa prática, como as mídias (televisão, cinema, redes sociais), as instituições (academias, escolas, a federação internacional de ginástica), as pesquisas acadêmicas e o setor público, através da realização de projetos sociais voltados tanto para os moradores (oferecer atividades de lazer e esporte) quanto para os seus praticantes (com a construção de espaços pensados para a prática); estes buscam a profissionalização, que permite sua atuação como professores, *youtubers*, atletas de competições, dentre outros.

O *Parkour* é um fenômeno novo e pouco estudado, principalmente na área de humanas, como a Psicologia, a Sociologia ou a Antropologia, mesmo que tal atividade já faça parte da vida de muitas pessoas e instituições. A questão que este trabalho se preocupa em responder é qual a construção de sentido David Belle, um dos fundadores, dá à sua prática de *Parkour* ao longo tempo, visto tratar-se de uma atividade produzida a nível tanto pessoal e individual, quanto social, cultural e histórico.

Como a produção de sentido é contingente à produção histórica e social, entender a realidade cultural e social da prática do *Parkour*, bem como sua construção histórica, torna-se imprescindível para compreender qual sentido está sendo produzido dentro da comunidade.

A partir da base do materialismo histórico dialético, o caminho metodológico tomado segue a análise de sentido de sete entrevistas gravadas e transcritas com David Belle, nos anos de 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015 e 2016, nas quais ele apresenta suas ideias sobre o *parkour* em documentos audiovisuais legendados levantados no *You Tube*, sendo estes seus únicos vídeos falando sobre o assunto com tradução para o português.

Tais vídeos são documentos privilegiados para a compreensão do *Parkour* brasileiro, já que David Belle ganha um lugar de destaque dentro da comunidade nacional, sendo reconhecido como um dos representantes maiores da criação dessa modalidade. Portanto, a assimilação da construção do sentido *parkour* belleniano abre caminho para o entendimento da constituição social e cultural do *Parkour*, ou seja, a produção das práticas e dos significados

pelos praticantes da comunidade, o que permite pensar em projetos sociais, políticos e pedagógicos, bem como em pesquisas aplicadas.

Além de uma relevância acadêmica relativa à produção e ao acúmulo de conhecimento científico que serviriam para futuras pesquisas teóricas e práticas dentro da área relacionadas ao fenômeno, existe também a relevância política e social para esse tipo de estudo, pois a análise recai sobre qual é o sentido produzido dentro da realidade da prática do *Parkour*, o que, conseqüentemente, abre questionamentos sobre as condições sociais por ele produzidas e que tipo de pessoa está sendo formada nesse contexto. Assim, será possível pensar ou repensar as práticas e os discursos dos praticantes e formular ações.

A primeira parte deste trabalho está dividida em dois segmentos: (i) apresentação da base teórica, que permite o entendimento e a apreensão do fenômeno: a compreensão de sentido sob a perspectiva do materialismo histórico dialético; (ii) apresentação, de forma resumida, da construção histórica da prática do *Parkour*, limitando-se aos fundadores e aos anos iniciais de seu surgimento, os quais deram condições para os desdobramentos e diversificação da atividade e do sentido atribuído pelos praticantes, bem como a condição para o contexto da comunidade de *parkour* atual. Na seqüência, abordam-se o método empregado, os resultados encontrados e as considerações finais.

REVISÃO DA LITERATURA

Este momento dedica-se à compreensão do materialismo histórico dialético, teoria esta que fundamentou a pesquisa na apreensão da realidade e do fenômeno, e na construção histórica do *Parkour*.

Materialismo Histórico Dialético

O Materialismo Histórico Dialético tem como seus principais fundadores Karl Marx e Friedrich Engels, no entanto, também contou com a colaboração de diversos outros pensadores para a consolidação do seu escopo teórico, tais como Lev Vygotsky, Gonzáles Rey, entre outros (AGUIAR, OZELLA; 2013).

Materialismo, por sua vez, compreende as concepções filosóficas que têm a matéria como substância primordial e final de qualquer coisa ou fenômeno. Além disso,

Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que, por sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como a luz, o som, a emoção e a consciência. O materialismo

contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento primordial é a ideia, o pensamento ou o espírito. (ALVES, 2010, p. 1)

Dessa forma, entende-se que materialismo é aquilo que há de concreto, é a matéria que constitui tudo o que nos cerca e se contrapõe ao idealismo, uma vez que concebe e analisa a realidade em sua concretude.

No que diz respeito à dialética, Zago (2013, p. 113-114) afirma que Marx e Engels pretenderam analisar os elementos cotidianos para que estes deixassem de ser naturalizados e fossem vistos como sujeitos da práxis social. Assim, a dialética busca perceber as relações reais (sociais e históricas) nas formas através das quais os fenômenos se apresentam.

Em contraponto à dialética idealista hegeliana, Marx constrói uma dialética materialista que possui quatro princípios fundamentais: (i) a história da filosofia, que parece uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias e dissimula um processo de enfrentamento dos princípios idealistas e materialistas; (ii) o ser determina a consciência e não o contrário; (iii) toda matéria é dialética e seu contrário é a metafísica, que compreende a matéria como sendo estática e sem história; (iv) a dialética é o estudo da contradição na mesma essência das coisas (ALVES, 2010).

O método materialista histórico dialético proposto por Marx aborda a interpretação da realidade, de visão de mundo, de ser humano e da práxis, e aposta na materialidade e na concreticidade, em oposição à Hegel, que tratava a dialética no campo das ideias e do espírito, enquanto o mundo exige a materialização (PIRES, 1997).

Zago (2013, p. 120) aponta que a identificação dos elementos concretos passa pela esfera de atividade humana, depois, pela apreensão dessa atividade na relação sujeito-objeto e, finalmente, pela reprodução conceitual do objeto. Percebe-se, nesse caminho, que os diversos elementos que determinam a forma de ser do objeto aparecem integrados às várias esferas da vida cotidiana.

Desse modo, Marx discorre que as relações no modo de produção (material e concreto) vigente causam transformações no ser humano, condicionando os demais aspectos da sua vida. Esses aspectos afetados farão com que os sujeitos, construídos e moldados por suas relações materiais, estabeleçam e criem sentidos também concretos para o que os cerca, transformando o seu entorno.

A construção de sentido

Aguiar e Ozella (2013) destacam a visão de homem e de mundo do materialismo histórico dialético, cujo sujeito é quem, historicamente, produz o indivíduo social, por meio da

relação que estabelece com a sociedade, mediada pela linguagem. Isto é, o sujeito é produtor da sua realidade e o faz de forma coletiva, utilizando a linguagem como instrumento de mediação das relações, ao mesmo tempo em que, ao criar sua realidade, se produz enquanto ser humano.

Toda sua produção e suas relações acontecem pela atividade, pelo fazer, criando e transformando concretamente sua condição material e simbólica; sua ação é sempre carregada simbolicamente e nunca é neutra, pois está contextualizada na vida do sujeito, nas suas relações e no momento histórico em que habita. Assim, pelo fato de sua atividade sempre ser significada, o indivíduo tem o poder de transformar o natural em cultural; este se materializa na linguagem, nos signos por ele produzidos como meio concreto de significar sua realidade – e a palavra é o signo por excelência (AGUIAR; OZELLA, 2013).

É nesse processo que, ao construir um signo que represente, de forma concreta, sua realidade, o sujeito a internaliza de modo a estruturar sua subjetividade e, novamente, a partir dessa subjetividade, ele representará seu mundo e agirá sobre ele. O que se afirma aqui é uma dialética entre objetivo-subjetivo, ou seja, ambos se constituem mutuamente. Nesse sentido, é por meio da linguagem que o indivíduo se apropria de sua realidade, se constituindo como ser humano, e de sua atividade psíquica (AGUIAR; OZELLA, 2013)

A materialidade da linguagem está nos signos, cuja função, para o ser humano, é de servir como meio de contato com o mundo exterior, consigo mesmo e com sua consciência. Então, os signos constituem o pensamento tanto para a comunicação quanto para a atividade interna do sujeito, pois a palavra tem a função de representar o objeto na consciência.

Diante do exposto, afirma-se a dialética entre linguagem-pensamento, no sentido de que, ao se comunicar, o pensamento é produzido e, ao pensar, se produz linguagem: o signo é a produção consciente da representação da realidade na e pela atividade, o que permite ao sujeito pensar sobre si e sobre o mundo, de modo a agir e produzir novos signos (AGUIAR; OZELLA, 2013).

O indivíduo, por meio da linguagem, transforma o subjetivo em objetivo e o objetivo em subjetivo, e nesse processo, ele pode criar a possibilidade do novo. O sujeito faz do signo uma forma privilegiada de ser, de pensar, de agir e de sentir (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Essa relação entre o pensamento-linguagem é compreendida como uma relação de mediação em que um constitui o processo do outro, e é impossível pensá-los separadamente. Entretanto, para que o pensamento se transforme em palavra, ele deve passar pelo significado e pelo sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Os significados são estritamente sociais, generalizáveis e com um limite convencionalmente coletivamente, o que faz com que permitam a comunicação e a socialização, justamente por conta de uma maior estabilidade; contudo, isso não significa que sua estrutura não se transforme pelo movimento do histórico. Então, a partir desses conteúdos instituídos, fixos e compartilhados, o sujeito apropria-se do social significado, configurando esses conteúdos em função da própria subjetividade em sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Sobre o sentido, Aguiar e Ozella (2013, p. 304-305) compreendem que ele:

[...] é muito mais amplo que o significado, pois, o primeiro (o sentido) constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produziu ante a realidade. Como diz Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois, ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidade que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobiliza o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente constituída.

O que os autores afirmam é que o sentido tem como base o significado, mas passa a extrapolá-lo, uma vez que se refere à experiência subjetiva ante a realidade que o indivíduo simbolizou e que pode concretizar por meio dos signos. Logo, o sentido remete às necessidades, aos motivos e aos interesses que o mobilizam para a atividade em direção a um objeto/evento/pessoa/prática/grupo possível de satisfazê-lo, isto é, a ação do sujeito é intencional, significada e emocionada (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Dessa forma, compreender o sentido é apreender aquilo que diz respeito ao sujeito, à sua subjetividade, àquilo que representa o novo, à sua possibilidade de criação e que, mesmo não sendo explícito ou intencional, é uma expressão do sujeito. Por isso, o sentido não remete a uma resposta única, coerente, absoluta, fechada e acabada; pelo contrário, muitas vezes, são expressões parciais, com contradições e conteúdos não simbolizados, mas que manifestam “[...] indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (AGUIAR; OZELLA, 2013. p 307).

A partir do que foi discorrido sobre a categoria sentido, é possível compreender que os discursos, mais do que conter palavras com ideias puras, são formadores de subjetividade e de formas de expressão de uma subjetividade; tais discursos estão determinados em um contexto sócio-histórico-cultural, mas não condicionados a ele como um fim último. Além disso, conforme mencionado anteriormente, os discursos não são compostos por palavras idealizadas que flutuam no mundo das ideias, pelo contrário, a fala manifesta a unidade do pensar, do sentir, do agir, do ser, materializados no sentido e no significado das palavras.

Sob essa perspectiva, por meio da análise do sentido do discurso, pode-se apreender a subjetividade do sujeito, bem como seu próprio contexto sociocultural, visto que, segundo Ciampa (1987), o singular materializa o universal no particular. Assim, cabe discutir o método pelo qual o sentido do discurso é apreendido.

História da *Prática*⁶

Este item pretende esclarecer, de forma resumida, as origens do *Parkour*, com reflexões voltadas a questões divergentes e relações entre os fundadores para a formação da prática. Portanto, o objetivo é situar o leitor no que se refere à história registrada, que é fruto dos discursos de cada um de seus autores-personagens.

A problemática história da *Prática*

Os materiais aqui utilizados são variados, principalmente porque todos os praticantes que deram origem a esse movimento estão vivos e ativos dentro da *Prática*. Portanto, o material abrange desde publicações nas redes sociais dos fundadores, documentários e entrevistas por eles concedidas, até artigos científicos, monografias, dissertações e teses.

De acordo com Angel (2011), os fundadores se somam em nove: Châu Belle-Dinh, Williams Belle, David Belle, Guylain N'Guba-Boyeke, Malik Diouf, Sébastien Foucan, Yann Hnautra, Charles Perrière, Laurent Piemontesi. Alguns desses personagens serão mais destacados do que outros por conta da repercussão e da representação que suas ações tiveram na comunidade, contudo, isso não invalida a contribuição de cada um na constituição da *Prática* como um todo.

Os principais autores-personagens referenciados nessa história são David Belle, Sébastien Foucan, Yann Hnautra, Laurent Piemontesi, Williams Belle e Chau Belle-Dinh.

Antes mesmo de dar início à discussão sobre o processo histórico de constituição da *Prática*, é necessário situar o leitor sobre uma problemática presente na sua história, que se apresenta como uma característica sociocultural que a determina até hoje.

⁶ O termo *Prática* refere-se àquilo que os praticantes compartilham de comum e os une como membros de uma mesma comunidade sócio-cultural, apesar das diferenças. Aqui, esse termo é utilizado de maneira vaga e genérica como medida para não tomar partido entre os personagens, mas justamente para aproximá-los. Após a problematização da história, o termo *Prática* será substituído pelo termo *Parkour*, ainda com a função de se referir a prática comum que amarra todos os personagens a uma mesma história, mas já será algo específico e contextualizado.

Todos os artigos levantados neste trabalho relacionados à *Prática* contam uma história a partir das narrativas de um único autor-personagem: David Belle (LORDÊLLO, 2011; MARQUES, 2010; STRAMANDINOLI; REMONTE; MARCHETTI, 2012; REHBEIN, 2013; FERNANDES; GALVÃO, 2016; CARVALHO, 2008; LEITE et al., 2011), de modo a representá-lo como o responsável pela criação da *Prática* e a defini-la sob a ótica belleniana.

Contudo, inicialmente, a partir da tese de doutorado de Angel (2011), de um relato de Williams Belle⁷ (primo de David) nas redes sociais em 2016 e de um texto de Dan Edwardes⁸ sobre a história *Prática*⁹, constata-se que a história que está sendo contada por David e pelos artigos científicos não é uma versão completa sobre a história da *Prática*. De acordo com Williams Belle, “Esses estudantes que foram treinados ou influenciados pelas palavras do meu primo David sentem que são os “verdadeiros” praticantes e detêm a “verdadeira” história do Parkour” (BELLE, 2016).

O que Williams está querendo alertar é que a história contada por David Belle está sendo colocada e defendida como a verdadeira, a legítima, a correta história da *Prática*. Em seu texto, afirma que tem um profundo desejo que a sua “[...] história e a dos seus irmãos de treino seja corrigida” e que outros praticantes que partilham de um olhar diverso sobre a *Prática* (como o próprio olhar que Williams tem), “[...] recuperem sua dignidade e sejam livres para praticar também em sua forma autêntica” (BELLE, 2016).

Em todas as suas entrevistas sobre a *Prática* (desde a primeira, em 1998¹⁰, até a mais recente, em 2018¹¹), David Belle sempre se posicionou como o criador da *Prática* e o responsável pela sua estruturação, e nunca, em nenhum momento, chegou a falar ou citar essa versão da história que Williams Belle, Julie Margaret Angel e Dan Edwardes trazem em seus trabalhos.

A partir do que foi observado nos artigos científicos (cujos autores são praticantes) e no próprio texto de Williams Belle (2016), é possível entender que, dentro da comunidade da

⁷ O relato feito por Williams nas redes sociais sobre alguns eventos da história da *Prática*. Disponível em: <https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=873306956114159&id=268850223226505&substory_index=0>.

⁸ Organizador da “*Parkour Generations*”, instituição responsável no Reino Unido por certificar e legalizar professores de *Parkour*, dedicada à administração de cursos de preparação de professores pelo mundo todo, a partir do programa *Art du Déplacement and Parkour Teaching Qualification* (ADAPT).

⁹ Disponível em: <<https://parkourgenerations.com/parkour-history/>> .

¹⁰ Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=8d2bBawrWSY&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0niOn7byH9SH6aRyXIQ_RuikyKs2anJVQrH3BMTt-0AnNMpArKsucCbdA>.

¹¹ Parte 1 da entrevista. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AUI5yzv94Jo>>. A Parte 2 está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O6uVpPJOgpE>>.

Prática, criou-se o mito de David Belle¹², algo normativo, sagrado, imperativo e dogmático. Esse fato fica muito mais claro na fala de Williams:

Eu pratico aquele esporte “tipicamente Yamakasi” que alguns praticantes menosprezam e criticam, pensando que estão fazendo a coisa certa e cumprindo um papel de discípulo. Esses estudantes que foram treinados ou influenciados pelas palavras do meu primo David sentem que são os “verdadeiros” praticantes e detêm a “verdadeira” história do *Parkour*. Cheios de confiança e lealdade pelo seu mestre, eles celebram um mestre externo os separando de seu próprio eu interior [...]. (BELLE, 2016)

Ao esclarecer a problemática da história da *Prática*, entende-se que o leitor estará mais preparado para seguir na narrativa da história. Então, na sequência, busca-se (re)contar outra narrativa sobre o tema, por meio dos materiais científicos, entrevistas, documentários e textos dos fundadores ou de pessoas reconhecidas dentro da comunidade.

É adequado dizer que a intenção desse (re)contar prende-se à análise da outra história da *Prática*, uma versão que, até então, esteve silenciada, pois seus personagens foram calados e ocultados.

A outra história da *Prática*

Conforme menção anterior, a história da *Prática* está envolvida em uma trama de diferentes narrativas muitas vezes antagônicas sobre um mesmo evento, o que confunde e não esclarece o leitor. Isso faz da tarefa de compreender e contar os anais da *Prática* algo difícil.

Segundo Angel (2011), a *Prática* começa a ser desenvolvida nos anos 80, embora Williams (2016) afirme em seu relato que sua formação teve início em 1990. É difícil estabelecer um momento exato devido às diferentes narrativas, mas conclui-se que algo estava acontecendo e dando seus primeiros passos em meados dos anos 80/90.

Em seu momento de constituição, a *Prática* não está isolada e descolada da realidade, e nem das pessoas que a criaram. Angel (2011), Williams Belle (2016), o documentário Geração Yamakasi (2007) e Sébastien Foucan (2003), no documentário *Jump London*, destacam que a *Prática* é fruto da construção de um grupo inicial, cujos membros, na época, eram jovens ou crianças. Dessa forma, é possível entender e afirmar que seu início ocorreu na e pela formação desse grupo inicial de jovens, que, para suprirem a necessidade de socialização, se uniram e

¹² O mito de David Belle refere-se a toda uma representação idealizada criada em torno do personagem David Belle em relação à *Prática*. Essa representação tem tanta força dentro da comunidade que existe independente de David; há grupos na comunidade que concebem essa representação como uma verdade absoluta que deve imperar sobre as práticas, normatizando-as, como um dogma a se servir, a se defender e a se devotar. Com base no relato de Williams Belle e em sua publicação, é possível notar os efeitos desse mito nas relações sociopolíticas entre os praticantes.

criaram um grupo conforme construíam uma prática comum, por meio da qual passaram a se relacionar, sem ao menos saberem que a superação dessa necessidade os levaria, coletivamente, a construir uma nova prática esportiva (LORDÉLLO, 2011).

Nesse sentido, entende-se que é no processo de construção desse grupo que seus membros vão criando uma atividade comum que os une, além de um sistema de significados e sentidos para o seu meio, suas ações e suas relações, ao mesmo tempo em que, por meio desse grupo, dessa *prática* e desses significados, esses jovens vão se formando enquanto pessoas.

Pode-se observar o quanto a construção dessa nova *Prática* foi marcante na formação desses jovens enquanto pessoas pelo fato de eles terem dado continuidade a ela ao longo de suas vidas até os dias atuais (BELLE, 2016; ANGEL, 2011). Percebe-se, na publicação de Belle (2016), o peso que aquela atividade teve em suas vidas quando este se refere à época de desenvolvimento da *Prática* como momentos nos quais experiências preciosas e intensas foram compartilhadas.

Segundo o documentário *Geração Yamakasi* (2007), o artigo de Angel (2011) e o texto de Dan Edwards, os membros do grupo inicial eram moradores dos subúrbios de Paris, alguns em Évry, em Lisses e outros em Sarcelles. Trata-se do mesmo cenário que produziu violentos protestos seguidos de grandes repressões policiais na primeira década de 2000 (MARQUES, 2010). Dessa vez, a imagem da França que ganha o mundo não é mais associada aos seus bulevares, mas às imagens das greves e conflitos sociais urbanos. “Carros eram queimados nos subúrbios das cidades, a grande massa de imigrantes reivindicava seu lugar na sociedade francesa” (MARQUES, 2010, p. 4). É claro que toda essa revolta e manifestação do povo francês imigrante que vivia nos subúrbios é uma insatisfação não de algo que aconteceu dias antes dos protestos, mas de alguma coisa que já vinha acontecendo há alguns anos.

Lordélllo (2011), abordando esses ambientes na época do grupo inicial, afirma que eram contextos que não ofereciam políticas públicas de esporte, cultura, educação e lazer. Os moradores dessas regiões, diante da hostilidade às atividades de lazer, precisavam lidar de algum modo com a falta de práticas alternativas àquelas oferecidas no espaço escolar (MARQUES, 2010). O início do documentário *Geração Yamakasi* (2007) apresenta o quadro social dos subúrbios, dos espaços urbanos e das ruas, descrevendo-os como ambientes tomados pela violência e influenciados pelas gangues.

É nesse contexto social, mas principalmente em razão dele, que aqueles jovens vão formar um grupo e criar um tipo de *prática*. “O local e a situação em que se encontravam foi crucial para o desenvolvimento desta *prática* [...]” (LORDÉLLO, 2011, p. 18). Nesse sentido, a construção da *Prática* pode ser entendida como uma resposta desenvolvida por aquele grupo

inicial de jovens para a superação de um ambiente carente de políticas públicas de assistência, de recursos e de práticas de lazer e de cultura à comunidade suburbana.

Como apresentado no início deste trabalho, a formação da *Prática* não ocorreu a partir de David Belle (e nem terminou nele), mas sim por meio da formação de um grupo de jovens. E quem foram os autores desse grupo inicial e da *Prática*? Novamente, é difícil ser preciso e exato sobre essa questão, contudo, segundo Angel (2011), o grupo que se dedicou à *Prática* como um investimento pessoal e profissional contou com nove pessoas: Châu Belle-Dinh, Williams Belle, David Belle, Guylain N'Guba-Boyake, Malik Diouf, Sébastien Foucan, Yann Hnautra, Charles Perrière, Laurent Piemontesi. Por sua vez, Dan Edwardes destaca a participação de outros personagens além de David Belle, como Sébastien Foucan, Stephane Vigroux, Yahn Hnautra, David Malgogne, Chau Belle-Dinh e Frederic Hnautra.

Ambos os autores citados acima mencionam que houve a participação de outras pessoas no início da formação da *Prática*, mas não as nomeiam. Angel (2011) esclarece que, além daquele grupo de nove pessoas, houve, inicialmente, outros envolvidos que, devido ao “seu serviço nacional” ou por terem mantido aquela atividade como uma brincadeira para os fins de semana e feriados, não deram continuidade e não participaram da construção da *Prática* como realização pessoal e profissional.

Sobre esse momento inicial, Foucan (apud REHBEIN, 2013) e Hnautra (apud REHBEIN, 2013) contam que tudo começou como uma brincadeira, um jogo de criança de ficar subindo, correndo e pulando. No documentário intitulado *Jump London*, Foucan (2007) relata que, ainda quando crianças, o grupo se reunia depois das aulas para brincar. Os jogos escolhidos eram de “pega-pega”, sempre aproveitando a arquitetura em volta, o que proporcionava a realização de pequenos saltos e transposições de objetos; também gostavam de subir no telhado da escola.

Nessas brincadeiras, as crianças imaginavam-se super-heróis ou ninjas (FOUCAN, 2007), gerando indícios para o entendimento das representações culturais existentes naquela época e sociedade, as quais influenciaram e propiciaram, de maneira eficaz, o desenvolvimento de uma prática para aqueles jovens.

É possível perceber que, no começo de sua formação, a *Prática* se caracterizava por ser algo lúdico, sem muita preocupação formal e institucional de sistematização e regulamentação das atividades práticas e reflexivas. Porém, com o passar do tempo, o que no início era feito como um jogo/brincadeira, passou a ser executado como treinamento. Alguns integrantes do grupo queriam ficar mais fortes e melhorar fisicamente, e os jogos já não eram suficientes para satisfazer essa nova necessidade (HNAUTRA apud REHBEIN, 2013).

Com o passar do tempo, conforme os membros do grupo foram se desenvolvendo, as atividades tornaram-se mais complexas fisicamente, tecnicamente e psicologicamente. Aqui, a prática a eles vinculada apresenta indícios de uma forma mais estruturada e orientada a alguns objetivos que organizam e orientam a atividade e, ao mesmo tempo, o grupo.

Somado a esse fato, surge outra demanda na vida dos praticantes, a qual determina a construção da *Prática*:

Yann afirma que eles perceberam que o modo de vida deles era consumido pelo treinamento e queriam fazer parte da sociedade, e também a percepção de que estavam em uma idade que teriam que trabalhar, então eles decidiram tentar fazer algo de *parcours* e fizeram isso. (ANGEL, 2011, p. 26-27)

O que Angel (2011) afirma é que aquele grupo de nove pessoas, próximas da idade de trabalhar e percebendo que suas vidas estavam sendo pulsadas pela *Prática*, decidiram-se existencialmente e profissionalmente por ela.

A necessidade capitalista de começar a trabalhar e a ganhar dinheiro como forma de sobrevivência e realização pessoal demarca um momento central na história da *Prática*, pois, enquanto a maioria a abandonava ou a deixava como uma brincadeira de final de semana quando atingia a idade adulta, aqueles nove praticantes deram continuidade a ela como um meio de realização das novas necessidades e não a abandonaram (FOUCAN apud REHBEIN, 2013; ANGEL, 2011).

O que se observa nitidamente é que, ao longo desse período, houve uma transformação qualitativa do grupo e, conseqüentemente, da *Prática*, já que, historicamente, há um movimento de uma prática lúdica para uma prática de trabalho, sendo que ambas estão presentes dentro da comunidade como possibilidades reais.

O desenrolar da trajetória de vida dos membros do grupo também é percebido na *Prática*, o que, conseqüentemente, levou à mudança na sua estrutura e na dinâmica, que pode ser entendida como uma representação da transformação daquelas pessoas diante de novas demandas e necessidades da vida cotidiana (como trabalhar). É importante considerar que essa modificação vem como uma resposta objetiva encontrada e desenvolvida pelo grupo para colocar essa atividade como um compromisso e uma realização existencial/profissional.

Dessa forma, a partir da utilização de determinadas técnicas desenvolvidas pelo grupo, a *Prática* foi reestruturada, principalmente, como um exercício físico. Rehbein (2013) afirma que os tipos de treinamentos realizados se tornaram cada vez mais desafiadores na medida em que trabalhavam, principalmente, a força física. Dan Edwardes declara que a *Prática* está alicerçada predominantemente no caráter físico e funcional do corpo, e Angel (2011) relata que,

além de haver um traço comum dentro do grupo – o desejo de alcançar uma força física e funcional, existia também, nesse momento, o interesse na natureza utilitarista de como eles estavam se movendo. Esse caráter utilitarista e pragmático será acentuado e colocado como eixo central na prática e na compreensão de David Belle sobre essa temática, como será abordado mais adiante.

A preocupação com a força física como uma característica marcante e central da *Prática* está sendo mantida até os dias de hoje por muitos praticantes, como pode ser observado nas definições encontradas em artigos científicos: é um tipo de treinamento físico (ANGEL, 2011), é uma atividade física (BAVINTON; SERIKAWA; BIANCHI apud STRAMANDINOLI et al., 2012), é a exploração do condicionamento físico (WAINER, 2009 apud STRAMANDINOLI et al., 2012), é a exploração das qualidades físicas (ASSIS apud STRAMANDINOLI et al., 2012).

Dando andamento à narrativa da história, de acordo com Lordêllo (2011), em 1995, aqueles jovens começam a se preocupar em nomear aquilo que faziam, ou seja, passam a denominar a *Prática* de *Art du Déplacement* (Arte do Deslocamento) e o grupo de Yamakasi (espírito forte). O autor caracteriza esse momento como sendo marcado pela preocupação em organizar e sistematizar a prática e suas reflexões.

Entretanto, houve um momento em que alguns membros começaram a ter ideias distintas sobre a *Prática*, o que levou à separação do grupo (FOUCAN, 2003). Williams Belle (2016) revela que a saída de David Belle e de Sébastian Foucan aconteceu em 1998. Os dois, que moravam em Lisses, dão continuidade à *Prática* e montam um novo grupo chamado *Tracers* (ANGEL, 2011). É partir desse momento que começam a se desdobrar diferentes narrativas sobre a história, o exercício e o entendimento da *Prática*.

Em 1998, após sua separação dos Yamakasi, David e Sébastian participam de um programa de TV denominado “*Stade 2*”¹³, no qual se apresentam como os autores da história de construção da *Prática*:

A primeira versão dessa história foi contada no programa de TV “*Stade 2*” em 1998 por David e Sebastien após sua separação dos Yamakasi. Uma versão bem semelhante à minha vivência, em resumo: a história de um grupo de amigos que se reúnem, compartilham uma busca e pesquisa por liberdade, desafiam-se entre si na forma de jogos físicos, buscam transcendência do ser, troca de ideias, pensamentos e reflexões sobre a vida, compartilham momentos preciosos e intensos; e com a contribuição da vivência única de

¹³Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=8d2bBawrWSY&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0niOn7byH9SH6aRyXlQ_RuikyKs2anJVQrH3BMTt-0AnNMpArKsucCbdA>.

cada resultou na criação do Yamakasi para alguns, e Parkour para outros (BELLE, 2016).

Percebe-se que ambos, ainda não totalmente desvinculados de seu grupo inicial (agora anterior para eles), trazem como apresentação do novo grupo *Tracers* as narrativas do grupo que integravam, pois apresentam-se no programa como Yamakasi.

O papel de protagonismo e autoria pela criação da *Prática* é mantida por David e Sébastian até os dias atuais, como pode ser observado em uma publicação de Foucan (2019)¹⁴ nas redes sociais; junto do texto, há uma foto que registra o novo grupo formado por David e Sébastian.

Ainda que eu tenha orgulho de ter feito parte disso, nunca gostei do termo ‘fundadores’. Antes de eu dar nomes como Arte do Deslocamento e Freerunning, eles eram só crianças que queriam ir lá fora brincar (como eu) ou se tornarem fortes (como David Belle). [...] Foi em 1995 (nós criamos o grupo Yamakasi em 1997). [...] Obrigado meu Irmão David Belle pelo seu espírito direcionar e por ser uma inspiração para muitos. (FOUCAN, 2019)

Na fala de Foucan (2019), é possível perceber que David possuía, dentro desse novo grupo, um papel de orientador, de mentor, de instrutor. Os demais membros, após a saída de David e Sébastian, deram continuidade à *Prática* como Yamakasi e *Art du Déplacement*, o que se acontece até os dias de hoje, como pode ser visto no documentário *Geração Yamakasi* (2007) e na própria publicação de Williams Belle (2016).

Segundo o relato de Williams, em 2001, David e Sébastian vão novamente ao programa “Stade 2”¹⁵, mas dessa vez “[...] nós redescobrimos o Parkour com uma nova história [...] um primo que havia se tornado o verdadeiro mestre seguido por seus discípulos chamados ‘Traceurs’ e apresentando como criador e treinador dos Yamakasi” (BELLE, 2016).

É nesse momento que a *Prática* é apresenta com o nome de “*parkour*” e David começa a apresentar ao mundo suas narrativas e prossegue na desvinculação do seu grupo anterior, pois passa para formação de algo novo, que se ligue e atenda particularmente aos seus interesses. Contudo, ainda não deixa de nominar o seu novo grupo de Yamakasi (o que vai ocorrer só mais tarde).

¹⁴ Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/Btxvqi_A6BX/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=13eck1f8ddok3&fbclid=IwAR1J660pP7tmGDdli9r4rJyWNdxOYFBXjmtC2q5Lj-MH0ERDaZG0QqcR-w>.

¹⁵ Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Se4jKNHzyk8&feature=youtuve&fbclid=IwAR3dgiGCKaVe2HCZDsZdkq9zPkfH8NXUIwFZhHKe1Z_FSF9YktFyUMT5TCA>.

MÉTODO

Esta pesquisa tem como finalidade formular um conhecimento voltado à dimensão da análise de sentido, cujo propósito refere-se à exploração de um fenômeno ainda não descrito e identificado: o sentido atribuído por David Belle à prática do *parkour*.

Para a perspectiva materialista, histórica e dialética utilizada neste trabalho, o “[...] método deve levar em conta o processo histórico de constituição do sujeito na relação com a realidade, inclusive as possibilidades de mudança nele gestadas por meio da pesquisa” (SOARES; BARBOSA, 2010, p. 45).

Dessa forma, este estudo se propõe a identificar os sentidos e os significados encontrados nos discursos de David Belle, um autor-personagem importante da história e da formação do *Parkour* no mundo todo.

O instrumento adotado para a coleta de dados se traduz em sete entrevistas (em anexo), divulgadas via *You Tube* e legendadas para o português em diferentes canais. Conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 229), a entrevista é “[...] um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados”.

A análise dos dados envolve leituras prévias do conteúdo transcrito, com o objetivo de identificar os pré-indicadores, que são, segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 230):

[...] temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos.

Após a definição dos pré-indicadores, estes serão agrupados por similaridade, complementaridade e contraposição, para que seja realizada a aglutinação e a formação dos núcleos de significação.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, possibilitando uma análise mais consistente que permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Os termos para a divisão dos núcleos de significação serão extraídos da fala do entrevistado “[...] que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231). Será considerado para análise de dados o contexto social, econômico e histórico do sujeito entrevistado para a compreensão da sua totalidade.

Um levantamento relacionado aos materiais que contavam com a gravação de David Belle discorrendo sobre o *parkour* foi feito no canal *You Tube*. No total, foram encontrados sete vídeos legendados de 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015 e 2016, os quais foram utilizados no trabalho.

As primeiras leituras do material transcrito permitiram a identificação de palavras ou fases centrais no contexto de sua fala e seus significados, ao passo em que, ao serem articuladas entre si, foi possível perceber os núcleos de sentido que orientam o discurso, permitindo a interpretação do todo: que o *parkour* está contido na fala de David Belle.

Conforme o caminho analítico pela entrevista foi sendo percorrido, foram realizadas conexões com as demais entrevistas como forma de destacar a conservação ou a transformação dos sentidos ao longo do tempo.

Como as entrevistas são gravadas e previamente produzidas, a análise se limita ao que está ali contido. O pesquisador não teve a possibilidade retornar ao entrevistado e pedir para que ele se aprofundasse ou esclarecesse determinados temas, ocasionando algumas lacunas e questões abertas, sem tanta profundidade. Entretanto, isso não significa uma completa deficiência do método, visto que os conteúdos das entrevistas se mostraram suficientes para a compreensão do sentido.

Além disso, é importante diferenciar que o sentido de *parkour* analisado não é da pessoa David Belle, mas do personagem David Belle. Isso acontece porque este trabalho foi realizado de forma indireta, por meio de registros de anos anteriores, o que permite a identificação da construção do sentido até o ano de 2016. Por essa razão, esta pesquisa não tem condições de analisar o sentido do *parkour* para David Belle em 2019, e o sentido analisado pertence ao personagem apresentado nas entrevistas.

Embora esse fato possa aparecer uma falha ou uma completa limitação que retiraria todo o valor deste estudo, ele, na verdade, abre outro campo de possibilidade de conhecimento. Uma vez que esta investigação volta-se para todos os documentos com o registro direto da fala de David Belle que foram traduzidos, ou seja, suas entrevistas legendadas em português discorrendo sobre o *parkour* e vídeos que foram postados no *You Tube* nos respectivos anos (ou próximos) das gravações das entrevistas, considera-se que, ao compreender a construção e os

núcleos de sentido do *parkour* beleniano, é possível entender a construção do *parkour* brasileiro, pois a base cultural que fundamenta a comunidade e a prática dos praticantes são esses documentos. Então, entendê-los significa compreender o modo como os praticantes brasileiros significam e praticam *parkour*.

Por fim, esta pesquisa tem como objetivo analisar o sentido beleniano da prática do *parkour* e não o sentido do *Parkour*, ou dizer o que é *parkour*. Outro ponto abordado volta-se ao discurso de um dos fundadores da prática, deixando de fora Sébastien Foucan e os Yamakasi, bem como os discursos da comunidade de *parkour*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Núcleo de sentido: o que é *parkour*

Na entrevista de 2006, David Belle se apresenta como o centro do *parkour*, o responsável principal pela sua existência, o que se evidencia na sua fala: “Eu sou a origem do Parkour. Eu o desenvolvi”. Isso representa o quanto ele se identifica fortemente com o *Parkour* enquanto uma prática de interesse coletivo e que ganha uma dimensão maior do que uma prática individual.

Em um primeiro momento, o entrevistado relata que desenvolveu o *parkour* motivado por pai, mas, logo em seguida, se contradiz e reformula sua afirmação anterior, dizendo que, na verdade, o criador do *parkour* foi seu pai, Raymond Belle. Dessa forma, David Belle desloca a centralidade, transferindo o reconhecimento para seu pai.

O que o entrevistado intenciona é colocar o pai como centro referencial para a construção do sentido que faz de sua prática, algo que possa ser mantido em todas as entrevistas, de forma explícita e implícita, ou seja, David Belle constrói seu *parkour* sob os interesses de seu pai. Fica claro qual é o modelo de *parkour* de Raymond Belle referenciado por seu filho na entrevista de 2008.

O motivo pelo qual David Belle tem seu pai como o centro de seu *parkour* é expresso pela seguinte frase: “Comecei a praticar *parkour* porque queria ser bem visto aos olhos dele. Eu queria existir. E a única maneira de estar com ele era através da prática do Parkour”. Segundo Angel (2011), David Belle não tinha muito contato com o pai e esse distanciamento criou uma carência de amor, de reconhecimento e de valor que só poderia ser satisfeita por meio do *parkour*, quando seu pai estava ao seu lado, lhe ensinando.

Na entrevista concedida em 2008, David Belle confirma explicitamente a proximidade do seu *parkour* com o *Parcours du combattant*; este, um método de treinamento físico do

exército francês como preparação para a resolução de situações de emergência, como fuga, perseguição e resgate. Trata-se de um método que prioriza uma movimentação baseada em movimentos úteis e eficientes em relação aos contextos de emergência.

Tanto Raymond Belle quanto seu filho serviram ao exército de seu país e tiveram contato com essa técnica. Além disso, a forma como David costuma definir o *parkour* aproxima-se do *Parcours du combattant*, e isso fica evidente quando o entrevistador pergunta o que era *parkour* para seu pai, ao que David Belle responde: “Parkour é um método de treinar preparação física perante obstáculos, no caso de você ter um problema, para proteger você, a sua família [...]”. Tal definição se repete em todas as suas entrevistas futuras, como um chavão.

Em 2010, David Belle revela que o legado que seu pai lhe deixou foi concretizado no seu *parkour*, no entanto, a representação dessa herança começa a ficar ameaçada, pois o *parkour* belleniano começa a deixar de ser “o *Parkour*” e passa a se tornar “um *parkour*”. Devido ao crescimento da comunidade, essa herança começa a se expandir e a se diversificar, fazendo com que surjam outras manifestações da prática que extrapolam o *parkour* belleniano. Esse fato traz para David Belle a noção de que o *parkour* era algo específico e absolutamente único.

Um contorno da definição do *parkour* belleniano e qual sentido David atribui à sua prática no que se refere à sua constituição começa a ser possível na entrevista de 2008. Princípios como o utilitarismo, o pragmatismo, a eficiência, o fisicalismo, o emergencialismo e a produtividade física vão se destacando ao longo de todas as entrevistas: “Parkour é primeiro sobre a parte útil”. Esses princípios são reafirmados ao longo das entrevistas, sendo que, em alguns momentos, são postos como elementos de superioridade em relação ao que é artístico, estético, expressivo, lúdico e criativo – estes, por sua vez, são considerados inutilidades, já que não salvariam ninguém de uma emergência na qual a vida de uma pessoa corresse riscos.

Em outros momentos, contraditoriamente, na mesma entrevista de 2009 em que destaca a relevância dos movimentos úteis, David Belle dá relevância ao lúdico, à diversão, à criatividade e à livre expressão. A valorização de um *parkour* hodológico, pautado na poiésis, é feita nas entrevistas concedidas em 2006, 2009 e 2016, sendo que, nas entrevistas de 2010 e 2015, David se refere ao “artístico” como um campo pejorativo que o desviou de um *parkour* utilitarista e de seu pai. Essa contradição também foi evidenciada por Angel (2011) quando observa as falas de David Belle que destacam a importância de se divertir e que, outrora, frisavam a figura do guerreiro.

As entrevistas de 2009, 2011 e 2015 apresentam a justificativa do entrevistado para sustentar uma movimentação objetiva, direta, pragmática, eficiente e útil sob o contexto emergencial, ou seja, o *parkour*, além de ser uma prática óbvia, necessária e básica, é uma

preparação preventiva para iminentes situações de perigo, como se o cotidiano demandasse tal movimentação.

Essas justificativas estão fundamentadas mais sobre uma demanda subjetiva e fantasiada do que sobre uma demanda real e objetiva, o que torna plausível alguns questionamentos sobre os interesses relacionados a essa forma de *parkour*: Será que, para David Belle, essa forma o aproxima do amor de seu pai, daquilo que era de interesse de seu pai para ser reconhecido por ele? Será que o interesse por essa forma relaciona-se mais com um interesse estético e expressivo do que com uma necessidade objetiva de sobrevivência demandada pelo cotidiano?

Outro ponto evidenciado ao longo das entrevistas prende-se ao sentido dado por David Belle ao desenvolvimento do praticante. Essa noção que é enunciada de modo mais claro nas entrevistas dos anos de 2009, 2010 e 2011. O desenvolvimento do praticante volta-se ao aumento do rendimento e do desempenho físico, técnico e de coragem sob a realização de técnicas pré-determinadas, convencionadas pela sua função utilitária e eficiência. Nesse sentido, o praticante melhora e evolui conforme vai conseguindo executar uma técnica com maior rendimento e aumento da intensidade, da exigência e da dificuldade física, técnica e de coragem. Isso gera uma lógica através da qual são criadas categorias distintas de classificação – os bons e os ruins, os avançados e os principiantes, nível alto e nível baixo, profissionais e amadores, movimentos simples e básicos, movimentos complexos e difíceis, fazendo com que esse *parkour* belleniano seja uma prática tecnicista, classificatória, de rendimento, fisicalista, performática, objetiva e quantitativa.

Ainda citando suas entrevistas, com início no ano de 2009 até a última, de 2016, David Belle, ao ilustrar a realização do *parkour*, traz como representante o “santo”, o “pulo”, como se esse movimento fosse, por excelência, a definição operativa da prática.

Ao longo dessas conversações, especialmente aquelas realizadas em 2008, 2009, 2011, 2015 e 2016, David também se refere ao *parkour* como sendo “arte”, “método”, “treinamento”, “esporte”. Não há como dizer com profundidade o que o entrevistado entende por cada um desses termos; a questão que se coloca é que ele agrupa as práticas em diferentes e distintos campos.

Para David Belle, o *parkour* referia-se a uma prática única e específica – a que ele desenvolveu. Sua fala era baseada “no *Parkour*” e não em “um *parkour*”, pois essa prática sempre foi, para ele, algo absolutamente único, cabendo aos outros praticantes apenas a reprodução, a mimese.

O *parkour* belleniano era absolutos para David Belle, o verdadeiro, o espírito, a essência, o original *Parkour*, e isso se manteve presente nas suas entrevistas de 2006, 2008,

2009, 2010, 2011, invertendo-se em 2015. Nessa ocasião, o relato de David demonstra uma compreensão sobre a prática do *parkour* descentralizada de uma visão belleniana, desconstruindo um bellecentrismo. Ainda nesse ano, o *Parkour* é concebido como uma produção coletiva, em que cada praticante é livre para se expressar e criar seu próprio *parkour*, além de ser responsável pelo *Parkour*. Agora, o praticante não precisa mais se submeter passivamente ao modelo estabelecido como a única possibilidade de praticar o *parkour*, cabendo-lhe a poíeses.

Algo importante é que, em muitas entrevistas, David Belle fala a respeito e explica o *parkour* como se estivesse tratando de questões gerais da vida, como se essa prática fosse uma espécie de ensinamento, extrapolando a condição mecanicista e tecnicista da movimentação, de modo a aproximar o sentido do *parkour* de uma condição logosófica, existencial, uma “filosofia de vida”.

Vinculado intimamente ao núcleo de sentido do que é *parkour*, há outro núcleo identificado nas entrevistas, relacionado à forma de praticar o *parkour*.

Núcleo de sentido: como fazer *parkour*

No núcleo de sentido, a maior constante observada é que, para David Belle, o modo de fazer *parkour* está alicerçado sob a máxima da eficiência, da utilidade, da emergência, do fisicalismo e do pragmatismo, e determinado delineamento à movimentação do deslocamento caracterizará o *parkour* belleniano.

Segundo David Belle, a prática do *parkour* é uma preparação para uma situação de emergência, como fuga, perseguição ou resgate, portanto, todo o deslocamento belleniano é desenhado para esse contexto: quanto mais sucinta, objetiva, direta, prática, incisiva, econômica e eficiente for a movimentação, melhor. Trata-se de praticar essa atividade preocupado em seguir a diante, atravessar até o outro lado da maneira mais rápida e eficiente, focando apenas no destino.

Assim, para David Belle, toda a prática e movimentação ganham valor somente se prestam a utilidade de servir, preparar e treinar o sujeito para lidar com uma situação de emergência, o que fica claro nas entrevistas de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2015.

A maneira como tudo isso é trabalhado consiste no condicionamento físico e no aumento do rendimento físico como forma de progressão e melhoramento dentro do *parkour* belleniano, ou seja, fazer movimentos mais altos, mais distantes e mais rápidos aumentam a dificuldade e a intensidade física. Nesse ponto, surge a superação ou o confronto com o obstáculo, o qual, por vezes, representa um limite, o próprio limite físico, de coragem e/ou técnico que o praticante

teria que superar para evoluir. Dessa forma, a prática de *parkour* concebida por David Belle é especialista, tanto porque se especifica sob o contexto emergencial, quanto porque o contexto emergencial exige uma movimentação tecnicista e especialista, não cabendo uma movimentação expressiva e generalista.

Em outros momentos, como nas entrevistas de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2016, David Belle ressalta a importância de respeitar o corpo, seu limite e suas regras, com prudência e cautela. As entrevistas de 2010 e 2011 mostraram a centralização de sua prática no aumento de repetições de movimentos básicos, ou seja, aquele com baixa dificuldade e intensidade física na sua execução.

Nas entrevistas relacionadas aos anos de 2010 e 2015, David Belle se detém em uma discussão crítica sobre fazer-*parkour* voltado aos “likes”, às aparências, ao exibicionismo, ao fetiche, ao valor de troca. Sua preocupação é exposta com maiores detalhes na entrevista de 2015, na qual destaca um fazer-*parkour* que nega o sujeito-praticante, em oposição ao que chamou de “*real Parkour*”, ou seja, aquele fazer-*parkour* em que o praticante se afirma, se realiza, expressando seus interesses e quem ele é; trata-se de um modo de fazer-*parkour* no qual o praticante o faz só para si, sem câmeras e celulares.

Contrariando uma movimentação tecnicista, utilitária, pragmática, objetiva e emergencial, David Belle, nas entrevistas gravadas em 2006, 2009 e 2016, representa o fazer-*parkour* como um processo de pesquisa das possibilidades de caminhos, de modo a criar formas personalizadas de se deslocar pelo espaço que extrapole as formas padrões e usuais, desconstruindo o deslocamento e reinventando o uso locomotor do espaço.

Ainda dentro da prática belleniana, David Belle traz inúmeras vezes a noção do medo e do perigo como elementos sempre presentes na prática do *parkour*; vinculado a esse medo, surge a noção de cuidado, de cautela, de confiança. Essas ideias estão expressas nas entrevistas de 2006, 2008, 2009 e 2011, mas existem ainda as noções sobre a prática pautada no aumento do rendimento, da dificuldade e da intensidade física, como saltar cada vez mais alto, mais longe.

O terceiro núcleo de sentido encontrado nas entrevistas de David Belle refere-se à postura frente à comunidade, apresentada a seguir.

Núcleo de sentido: postura frente à comunidade

Trata-se de um núcleo que não fica tão evidente ao longo das entrevistas, mas se destaca explicitamente nas conversações de 2010 e de 2015, e se mantém sutilmente presente nas demais.

A entrevista de 2015 representa um marco divisor da postura assumida por David Belle frente à comunidade. Anteriormente, especialmente em 2010, a postura adotada era absolutista, como detentor e representante do verdadeiro *Parkour*. Contudo, na entrevista de 2015, mesmo que, em alguns momentos, David se aproximasse dessa postura, havia um claro movimento de inversão de postura, descentralizando o bellecentrismo para uma postura mais comunitária, de modo a colocar o seu *parkour* como uma prática entre tantas outras existentes e possíveis dentro de uma comunidade, além de não caber a ele a figura de “imperador dono *Parkour*”, responsável pelo destino da prática, pois agora, para David Belle, o *parkour* é de responsabilidade da comunidade e dos praticantes.

Por fim, nas entrevistas de 2006, 2008 e 2009, David Belle demonstra um posicionamento sociopolítico crítico em relação ao deslocamento e questiona o modo como as pessoas foram ensinadas a se mover pela cidade – o espaço foi estruturado física e simbolicamente para definir previamente o deslocamento: por onde passar, como e quando passar. É como se a cidade fosse um labirinto, tendo os muros como objetos que bloqueiam e impedem a passagem, e por isso, definem os locais pelos quais é possível ou não passar.

Essa crítica é materializada na prática, pois o praticante subverte a função convencional do muro ao se posicionar sobre ele, ou ao usá-lo para chegar ao outro lado. No final, o que David Belle expõe é que, com o *parkour*, a pessoa não se sinta sufocada pelos muros, usando a cidade ao invés de ser usada por ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados cumprem satisfatoriamente o objetivo desta pesquisa, pois permitem revelar os sentidos e as expressões por David Belle. A partir dos resultados alcançados é possível expandir o conhecimento, a discussão e o estudo sobre o sentido dado à prática do *parkour* por David Belle, através da pesquisa dos sentidos contidos nas suas falas, em entrevistas realizadas ao longo dos anos.

Esta pesquisa abre um novo caminho de estudo, cujo conhecimento produzido permite a formulação de novas pesquisas sobre o tema, além de permitir o acesso da comunidade a um conhecimento sistematizado relacionado à sua constituição histórica, de modo a refletir criticamente sobre suas práticas e a produzir novas ações.

Devido ao tempo exíguo, não foi possível expandir o material de documentos culturais audiovisuais, tanto de David Belle quanto dos outros fundadores do *parkour*, como os

Yamakasi e Sébastian Foucan, o que cabe a uma pesquisa futura, na qual seja possível correlacionar os sentidos em seus pontos convergentes e divergentes.

Outro aspecto deste trabalho que foi afetado pelo tempo é a presença de autores na análise que pudessem dar maior profundidade à compreensão do sentido belleniano do *parkour*, como por exemplo, a relação da crítica sociopolítica do deslocamento com o contexto sócio-histórico da França de contracultura, ou mesmo a relação de uma prática dualista, fiscalista e pragmática, voltada à eficiência, à utilidade e à produtividade, com o contexto sócio-histórico da modernidade ocidental, e até mesmo a relação do emergencialismo com o contexto sócio-histórico da contemporaneidade.

Contudo, ainda não se sabe o quando do sentido belleniano converteu-se em significado socialmente constituinte da comunidade, e o quanto dele se mescla atualmente com outros e novos significados, ou disputa espaço. Um tema para outra pesquisa.

É importante ressaltar o amadurecimento de David Belle observado ao longo das entrevistas, pois parte de uma postura egocêntrica e termina assumindo uma postura comunitária.

Como último ponto a ser mencionado, este trabalho possui, internamente, uma questão: onde a prática do *parkour* relaciona-se com a Psicologia? É necessário entender que tanto o corpo quanto o ambiente possuem uma natureza subjetiva, de modo que compete à Psicologia a utilização do *parkour* como um instrumento, seja para a saúde, a educação ou até mesmo para a transformação social.

Bem, a psicologia trabalha com a transformação, com a criação, com a expressão e com a conscientização de outras formas de ser, e o fazer-*parkour* é um grande representante disso. Entretanto, não cabe, neste momento, um aprofundamento sobre o assunto – esse é um assunto que segue aguardando um próximo trabalho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**. n.1, 2010. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>>. Acesso em: 10 nov. 2019

ANGEL, J. M. **Ciné Parkour: a cinematic and theoretical contribution to the understanding of the practice of parkour.** 2011. 235 p. Thesis (Doctor of Philosophy) – Screen Media Research Centre, Brunel University, 2011.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

EDUARDES, D. **Parkour History.** Disponível em: <<https://parkourgenerations.com/parkour-history/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FERNADES, A. V.; GALVÃO, L. K. S. Parkour e valores morais: ser forte para ser útil. **Rev. Motrivivência.** 2016, v. 28, n. 47, p. 226-240. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2016v28n47p226/31829>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

LALA, T. **Geração Yamakasi (Completo).** 2011, 1h17min, son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PwFhq3dZ_u8>. Acesso em: 18 jan. 2019.

LORDÊLLO, A. F. **Abordagem histórico-crítico do Parkour, seu processo de expansão e realidade na cidade de Salvador, BA.** 2011

MARQUES, R. A. **Cidade lúdica: um estudo antropológico sobre as práticas de Parkour em São Paulo.** 2010. 96 p. Dissertação (Mestre em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas do Departamento de Antropologia – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ONEILL701. **Yamakasi Reportage Stade 2.** 2006, 3 min, son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8d2bBawrWSY&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0niOn7byH9SH6aRyXIQ_RuikyKs2anJVQrH3BMTt-0AnNMpArKsucCbdA>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PARKOUR MUSEUM. **Stade 2 Report.** 2009, 3 min, son, color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Se4jKNHzyk8&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3dgiGCKaVe2HCZDsZdkq9zPkfH8NXUIwfZhHKe1Z_FSF9YktFyUMT5TCA>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface. Comunic, Saúde, Educ.**, n. 1, Ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

REHBEIN, I. F. S. **Proposta metodológica para ensino de parkour.** 2013. 47 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ROCHA, D. **Jump London – Parte 1/5 (Legendado Brasil).** 2007, 9 min, son, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PPQhnGq3UZo>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. **David Belle – Eu Salto de Telhado em Telhado.** 2009, 8 min, son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=myuX_qQATa8>. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. **David Belle – Fundador do Parkour e protagonista de B13**

(Legendado). 2014, 23 min, son, color. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=JqTdkjpOF2E>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SOLAIRE, R. **David Belle: L' ame du parkour, confidence (partie 1)**. 2018, 20 min, son, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AUI5yzv94Jo>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **David Belle: L' ame du parkour, confidence (partie 2)**. 2018, 17 min, son, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O6uVpPJOgpE>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SOARES, Júlio Ribeiro; BARBOSA, Silvia Maria Costa. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; FUMES, Neisa de Lourdes; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (Orgs.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos metodológicos em questão**. São Paulo: Educ. Edufal, 2010.

STRAMANDINOLI, A. L. M; REMONTE, J. G.; MARCHETTI, P. H. Parkour: História e conceitos da modalidade. **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte**. 2012, v. 11, n. 2, p. 13-25. Disponível em:

<[http://parkourrio.com.br/MATERIAL/Artigos/Cientificos/Parkour%20-Historia%20e%20Conceitos%20\(Luiza%202012\).pdf](http://parkourrio.com.br/MATERIAL/Artigos/Cientificos/Parkour%20-Historia%20e%20Conceitos%20(Luiza%202012).pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

WONSOSKI, W. **O conceito de identidade em Antônio da Costa Ciampa, Zygmunt Bauman e Stuart Hall**. 2015. Disponível em:

<<http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/324.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

WAINER, J. **Entrevista David Belle** (legendada). 2008. 4 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-qqG7b_ZCG4>. Acesso em: 07 jan. 2019.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, Jun./2013, p. 109-124. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/kr/v54n127/n127a06.pdf> >. Acesso em: 10 nov. 2019.

REFLEXÕES SOBRE O LUGAR SOCIAL DA PESSOA ADULTA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Giovana Nogueira dos Santos

Camila Young Vieira

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de um trabalho de graduação defendido em 2009 no Departamento de Psicologia da Unitaú.

No decorrer do tempo e da organização da vida em sociedade, o lugar social da pessoa com deficiência intelectual percorreu diversos caminhos, significados, valores e, principalmente, superações.

Por um longo tempo, a deficiência e a loucura, embora sejam fenômenos psíquicos e sociais com distintas manifestações e potencialidades, tiveram em comum o crivo da segregação, da dominação e do desrespeito por parte da sociedade. Esse lugar social referia-se às representações com estigmas de invisibilidade e de limitações, com desprezo às possibilidades de desenvolvimento. Para compreender a deficiência, havia e há o predomínio do modelo biomédico sobre o paradigma biopsicossocial. O primeiro é focado na deficiência, suas causas orgânicas e consequências, enquanto o segundo é amparado numa perspectiva multideterminada de fatores de saúde, pessoais, sociais, históricos, econômicos e políticos.

Dentre as diversas formas de estar no mundo, a deficiência intelectual ainda carrega estigmas e sentidos discriminatórios sobre o sujeito que se mostra diferente sob o aspecto cognitivo; embora, na realidade brasileira, sejam perceptíveis os avanços quanto à garantia de direitos.

Percebe-se a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual como um processo permanente, no qual as interações e as relações são fundamentais na construção do sujeito com autonomia sobre sua vida e com possibilidades de se expressar e de estar no mundo com legitimidade diante de sua subjetividade. Assim, entende-se que a dinâmica de suas relações – seja na família, na escola, nas instituições, nos serviços públicos – é fator fundamental para a construção de um lugar social de cidadão, no qual se efetive uma perspectiva libertadora, responsável e adequada à suas potencialidades.

Dessa maneira, a qualidade dos vínculos e da mediação com o mundo devem ser suficientemente motivadores, instigantes e seguros para avançar em direção ao

desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, considerando o tempo e as particularidades de cada contexto.

Este estudo tem como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos pela pessoa com deficiência intelectual e por seu representante legal sobre o lugar social do desenvolvimento a partir da participação em serviços oferecidos por instituições no Vale do Paraíba que visam promover o exercício da cidadania.

O trabalho fundamentou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica e na historicidade das conquistas e direitos da pessoa com deficiência. Segundo Bock et al. (2002), a Psicologia Sócio-Histórica surge no século XX, sob a influência do pensamento marxista e baseada na teoria histórico-cultural de Vigostki, tendo como objeto de estudo o fenômeno psicológico enquanto experiência pessoal do sujeito, que se constitui no coletivo e na cultura.

Assim, a subjetividade é uma construção humana a partir de sua atividade e de sua intervenção transformadora sobre o mundo, num processo que ocorre ao longo do tempo e que possui motivações históricas. Bock et al. (2002) ainda compartilham que há uma gama de possibilidades a se materializar sob a forma de subjetivação e definir como a pessoa pensa, age, sente, se comunica, deseja e significa suas experiências. Assim, a Psicologia Sócio-Histórica se fundamenta como um mundo de registros e possibilidades disponíveis ao ser humano. Além disso, vale complementar que, pelo paradigma da teoria Sócio-Histórica, o homem age no mundo, modificando-o e sendo transformado por ele, num processo dinâmico e constante.

O estudo sobre a pessoa com deficiência intelectual mostra-se relevante diante da existência de 2.611.536 cidadãos com deficiência intelectual no País, conforme apresentado pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Além disso, os serviços sociais, juntamente com políticas públicas, mostram-se importantes para o desenvolvimento e conquista de direitos e de um lugar social de cidadão, que garanta acesso às riquezas materiais e simbólicas e, conseqüentemente, desenvolvimento e autonomia.

O artigo conta com a apresentação da trajetória e dos marcos legais da pessoa com deficiência no Brasil, com os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, seguidos do método e dos resultados, organizados em núcleos de significação e analisados à luz da teoria.

REVISÃO LITERATURA

Trajetória e marcos legais da pessoa com deficiência

A história da deficiência no mundo e no Brasil percorreu um caminho com lutas em busca de garantias, de direitos e de um lugar autônomo na sociedade. Nesta trajetória, ao longo do tempo, houve mudanças quanto aos conceitos, à funcionalidade, às limitações, assim como em relação às possibilidades e aos potenciais da pessoa com deficiência. Percebe-se que compreender o processo histórico da pessoa com deficiência implica em considerar as perspectivas de exclusão, segregação, integração e inclusão que permeiam as relações humanas vinculadas aos contextos culturais, políticos e econômicos; devendo-se considerar as pessoas com deficiência como sujeitos que se constituem mutuamente numa realidade social concreta.

No Brasil, Dicher e Trevisam (2014) esclarecem que a atenção às pessoas com deficiência por iniciativa pública inicia-se no século XIX, quando em 1854, pela influência das ideias europeias que criaram internatos para 18 surdos e cegos, inaugura-se no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Ainda dentro do processo histórico da deficiência no Brasil, no início do século XX, Junior e Martins (2010) expõem que se estabeleceram escolas especiais para crianças com deficiência intelectual nas redes paralelas de ensino, em razão da omissão do Estado. Assim, a educação especial passa a ser aplicada no Instituto Pestalozzi e por meio da criação de organismos como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Desta maneira, a então chamada deficiência mental, atualmente deficiência intelectual, passa a ter conotação diferenciada quanto ao atendimento e tratamento (JUNIOR; MARTINS, 2010).

No século XX, Maior (2016) relata que as pessoas com deficiência eram atendidas na área da saúde em centros de reabilitação ou em instituições por políticas assistencialistas, desvinculadas da perspectiva de inserção social. Nesse contexto, ainda prevalecia o modelo biomédico, pautado na normalização das pessoas com deficiência para atender aos padrões de desempenho e estética, estipulados pela sociedade e desconsiderando as limitações e barreiras atitudinais, relacionais, arquitetônicas, econômicas e políticas existentes e perpetuadas ao longo do tempo e da história.

No Brasil, no fim dos anos 1970, a mobilização política pela redemocratização do País coincidiu com o movimento político das pessoas com deficiência. E entre os anos de 1980 e 1981, as associações construíram uma pauta de reivindicações, culminando no encontro em que se incentivou o sentimento de pertencimento do lugar social das pessoas com deficiência. Isso gerou a conscientização e a percepção de que a demanda era coletiva e visava a inclusão, a

participação, a ocupação e o usufruto do espaço público e dos bens produzidos socialmente (MAIOR, 2016).

A partir deste período, Maior (2016) esclarece que em 1981, com a promulgação do Ano Internacional da Pessoa Deficiente pela Organização das Nações Unidas (ONU), percebe-se um avanço das instituições em termos de organização política, com o fortalecimento da participação direta e efetiva dos indivíduos, no anseio de exigir direitos civis, políticos, sociais e econômicos. Ademais, como desdobramento do processo de luta por desconstrução de paradigmas de descrédito e limitações quanto à pessoa com deficiência, iniciou-se um processo contínuo de avanços nas conquistas de direitos dessa parcela da população.

Quanto aos aspectos jurídicos, cumpre expor o caminho histórico de conquistas legais das pessoas com deficiência no Brasil até a atualidade. Isto porque as modificações sobre o conceito de deficiência, a busca por inclusão social e o acesso à igualdade em dignidade e direitos representam a transformação da sociedade. Assim, a prerrogativa da pessoa com deficiência quanto à possibilidade de usufruir dos bens sociais reflete-se na criação de leis para respaldo aos direitos e garantias e para a concretização da perspectiva de inclusão, gerando a possibilidade de assumir o lugar social de cidadão. O processo de transição da pessoa com deficiência de uma posição de segregação para um lugar social, no qual se exerce a cidadania, dispondo autonomamente de sua liberdade, capacidade, desejos e relações, dependeu de mobilização e de ação na realidade concreta, o que possibilitou a construção de uma consciência, implicando em luta por direitos e culminando em leis cujo objetivo é resguardar e aplicar os interesses desse grupo.

O principal marco na legislação brasileira ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir do novo diploma constitucional, o respeito e a proteção às pessoas com deficiência foram ganhando respaldos específicos, por meio de diversos dispositivos, sinalizando uma transposição de direitos com caráter de integração a um caráter de inclusão e em defesa da diversidade.

A Constituição Federal da República, em seu artigo 5º, estabelece a igualdade entre todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, com garantia aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

No artigo 7º, inciso XXXI, fica disposta a proibição de qualquer discriminação no tocante a salários e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (BRASIL, 1988).

O artigo 37, inciso VIII, dispõe sobre percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência e define os critérios de sua admissão (BRASIL, 1988).

O artigo 203, incisos IV e V, ao tratar da assistência social, estabelece a garantia de habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária, além de assegurar a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso, desde que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 1988).

O artigo 208, inciso III, prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O artigo 227, no inciso II do § 1º, prevê a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988). E ainda nesse artigo, o § 2º dispõe sobre a construção de logradouros e edifícios de uso público e sobre a fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado à pessoa com deficiência (Brasil, 1988).

A partir do respaldo legal garantido pela Constituição Federal, estados e municípios passaram a compartilhar a responsabilidade de normatizar, regulamentar e concretizar, por meio de políticas públicas e serviços, os direitos destinados a essa parcela da população.

Em relação às políticas públicas, cumpre dispor sobre a instituição da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, no ano de 2002, como marco histórico para reflexão sobre as ações de saúde para essa população. Tal proposta abrange a necessidade de inclusão, de reabilitação, de promoção de saúde e prevenção de agravos para a população com deficiência, considerando a articulação entre diferentes setores governamentais e a participação da sociedade civil.

Na sequência, o ano de 2009 se destaca, pois recepcionou ao ordenamento jurídico brasileiro a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque, no ano de 2007, por meio da promulgação do Decreto-lei nº 6.949, tornando vigentes os preceitos legais da convenção e seu respectivo tratado.

Assim, o Estado brasileiro se compromete a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação. Para tanto, os Estados signatários da convenção se

propõem a adotar as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na convenção (BRASIL, 2009).

Além disso, os Estados devem adotar as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituam discriminação contra pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tem relevância, pois inova ao apresentar uma visão social e interativa do conceito de deficiência, conforme inteligência de seu artigo 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p.3).

Essas colocações visam permitir à pessoa com deficiência usufruir e ocupar seu espaço social de modo autônomo e com respeito às suas condições e à sua dignidade.

Finalmente, em 2015, instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/15, vindo a regulamentar os dispositivos já assegurados legalmente, disciplinando sobre o exercício dos direitos e ratificando o conceito de pessoa com deficiência por meio do caráter de avaliação biopsicossocial, previsto na Convenção Internacional. A referida lei destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

Psicologia Sócio-Histórica

De acordo com Bock et al. (2002), a Psicologia Sócio-Histórica surge no século XX, sob a influência do pensamento Marxista e com base na teoria histórico-cultural de Vigostki, tendo como objeto de estudo o fenômeno psicológico enquanto experiência pessoal do sujeito, que se constitui no coletivo e na cultura.

Assim, a subjetividade é uma construção humana constituída a partir da atividade e intervenção transformadoras sobre e com o mundo. Sendo assim, o trabalho é visto como atividade instrumental de transformação do mundo, inicialmente, para garantir a sobrevivência. O uso da ferramenta pelo homem primitivo fez a mediação entre o humano e o mundo material, e teve como consequência mudanças em suas capacidades cognitivas. Com isso, a ferramenta modificou a relação do homem com a natureza e o modificou, superando as necessidades imediatistas e alcançando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como planejamento para o futuro, adiamento de comportamentos, tomada de decisões, solução de

problemas, satisfação de desejos, realização de tarefas em etapas e diferentes formas de se relacionar e de existir no mundo (BOCK et al., 2002).

Leontiev (1978) postula que as funções complexas e superiores do homem, que formam suas aptidões, não têm origem no organismo e nem se transmitem por hereditariedade biológica; mas são adquiridas nas condições históricas e externas da vida social, pela apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores. A transmissão às gerações seguintes acontece por meio das representações e fixações dos fenômenos concretos e subjetivos.

O autor em questão complementa que a comunicação/linguagem é fator decisivo na passagem da conduta animal à atividade consciente do ser humano, a qual não se restringe a motivações biológicas, mas baseia-se na capacidade de abstração, que leva ao conhecimento da necessidade.

Pensa-se a humanização em um processo atravessado pela filogênese, pela ontogênese e pela sociogênese, que se refere à experiência social e histórica acumulada e transmitida no processo de aprendizagem, o que se desdobra em considerar a consciência e o desenvolvimento como decorrentes das condições sociais da vida historicamente constituída.

Desta maneira, Bock et al. (2002) compartilham que toda essa gama de possibilidades se materializou sob a forma de subjetivação, a definir como a pessoa pensa, age, sente, se comunica, deseja e significa suas experiências. E assim, a Psicologia Sócio-Histórica fundamenta-se como um mundo de registros e possibilidades disponíveis ao ser humano.

No que se refere à subjetivação, cada sujeito formará sua percepção individual e social com significados e sentidos, partindo da concepção que os fenômenos psicológicos estão tanto dentro (mundo interno) como fora da pessoa (cultura), numa dimensão integrada que tem a linguagem como instrumento (BOCK et al., 2002).

Conforme exposto em Bock et al. (2002), a pessoa, no seu processo de humanização por meio das relações com o outro, apropria-se dos significados e dos lugares sociais materializados na cultura e lhes atribui sentido pessoal a partir de sua ação no mundo e dos sistemas relacionais. Essa apropriação do âmbito social leva ao processo de desenvolvimento da consciência, o qual é contínuo e constitui a realidade para cada indivíduo.

Nesse processo de construção psíquica, os signos são elementos com função mediadora, pois são um meio de atividade interna com finalidade organizadora do campo subjetivo (FURTADO, 2002). A mediação, então, é tida como categoria central que permeia a singularidade com a universalidade (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Em suma, a Psicologia Sócio-Histórica considera que o psiquismo se constitui na relação dialética e dinâmica com a atividade humana sobre a natureza e a realidade, sendo que

essa interação, ao mesmo tempo em que as transforma, também se apresenta como transformadora do homem pelos seus significados elaborados dentro de um tempo, espaço e cultura.

A teoria Sócio-Histórica e a deficiência intelectual

O desenvolvimento humano na perspectiva Sócio-Histórica sustenta-se a partir das condições históricas, temporais e culturais; pois, desde o seu nascimento, o bebê está inserido em um contexto de mediação e de atividade humana, numa realidade concreta que se amplia para a sociedade.

De acordo com Pasqualini (2009), não há como desconsiderar que os pensamentos e as concepções predominantes no meio social da criança têm determinação sobre o seu desenvolvimento. Desta maneira, os períodos e os conteúdos dos estágios de desenvolvimento do ser humano dependem diretamente das condições históricas e sociais. Por isso, são entendidos como fenômeno histórico ligado, objetivamente, às formas da organização da sociedade, não se vinculando exclusivamente às leis naturais, cronológicas e maturacionais do seu potencial.

Assim, deve-se considerar o lugar social dessa pessoa por meio das suas relações, para compreender seu desenvolvimento. Por esse modo de conceber o desenvolvimento humano, Vigostki expõe que os processos biológicos estão subordinados à cultura, pois esta é responsável por originar formas de conduta, por modificar a atividade das funções psíquicas e por edificar novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento (PASQUALINI, 2009).

Para Dias e Oliveira (2013), os sentidos e conceitos vinculados aos fenômenos humanos estão associados às concepções de mundo e de homem de cada época e cultura. Assim, o entrelaçamento de condições ambientais, histórico-culturais e subjetivas possibilitam a ressignificação da pessoa e também da sua relação com a deficiência. Por esse caminho, Dias e Oliveira (2013) expõem que o conceito de desenvolvimento, em caso de pessoas com deficiência, na visão histórico-cultural, não se relaciona à noção de progresso, e sim de movimento ou dinamicidade e acontece nas condições concretas da vida, sem implicações teleológicas.

Assim, vislumbra-se o desenvolvimento por meio de uma relação intrínseca de mútua constituição entre os aspectos orgânicos e aqueles da ordem da cultura, que possibilitam transformações das funções psicológicas e favorecem a emergência das funções superiores, caracteristicamente humanas (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Conforme disposto por Vigotski a compreensão sobre a deficiência debruça-se em conhecer a pessoa, sua subjetividade diante da deficiência e o lugar que a deficiência ocupa em sua vida e no seu contexto social, não cabendo limitar-se ao conhecimento sobre as características da deficiência e seus aspectos quantitativos (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Quanto às formas de compreensão da deficiência, atualmente a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012) propõe que coexistem dois modelos. O primeiro deles é o modelo médico, que institui a ideia de que o suposto problema é da pessoa, causado pela doença ou trauma e, portanto, requer assistência médica de tratamento individualizado, feito por profissionais. O segundo é o modelo social, que percebe a deficiência pelos parâmetros sociais envolvidos, relacionando a funcionalidade apresentada pela pessoa com deficiência como resultado de uma relação complexa entre condições de saúde e fatores pessoais, somados à fatores externos, que representam as circunstâncias de vida desta pessoa e sua participação social como sujeito.

É perceptível que as ideias defendidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012) sobre o conceito de deficiência vêm ao encontro das postulações da teoria Sócio-Histórica. Nesta perspectiva, é possível compreender a deficiência e intervir sobre esta condição, fato que implica em considerar a pessoa não como “portadora” de um sintoma, com características e aspectos orgânicos inerentes à sua individualidade, mas incluir as condições sociais vigentes que deveriam prover as demandas e reorganizar tanto o ambiente como as relações, permitindo a sua participação e seu lugar na sociedade.

Considerando os fundamentos já explicitados quanto ao desenvolvimento humano, há argumentos para se reconhecer a deficiência como uma das maneiras diferenciadas de se desenvolver, sendo uma possibilidade dentre tantas outras ao considerar a multiplicidades de contextos históricos, de culturas e a subjetividade presente nas relações.

MÉTODO

Esclarece-se que o projeto referente a esta pesquisa passou por aprovação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté, por meio do sistema Plataforma Brasil, com aprovação sob número CAEE: 10916919.0.0000.5501.

O método utilizado foi de natureza qualitativa e perspectiva exploratória, com a finalidade de se apreender a subjetividade e o universo social dos participantes, por meio da categoria de sentido-significado de Vigotski.

A pesquisa qualitativa, conforme Aguiar e Ozella (2013), busca chegar às zonas de inteligibilidade de sentidos com o propósito de compreensão, não somente da relação entre o sujeito e o objeto, como também, e principalmente, da própria constituição do sujeito como uma síntese de múltiplas determinações, superando a visão reducionista e positivista.

A epistemologia qualitativa propõe o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que se desdobra na compreensão da realidade como produção e não como apropriação linear. Sendo assim, pode gerar campos de inteligibilidade, propiciando o surgimento de novas ações sobre a realidade, novos caminhos e novos trânsitos (GONZALES REY, 2005).

Ainda segundo Gonzales Rey (2005), a epistemologia qualitativa tem como princípio metodológico a articulação da definição ontológica da subjetividade com os sentidos, os quais têm o caráter dinâmico, valendo-se de aspectos históricos, culturais, físicos, sociológicos, econômicos e demográficos, denotando a complexidade e a riqueza envolvida nos fenômenos e objetos estudados.

À luz desses pressupostos, a pesquisa contou com a participação de quatro pessoas, sendo duas pessoas adultas com deficiência intelectual e capacidade de expressão e comunicação preservadas e suas representantes legais maternas. Ambas frequentam instituições públicas vinculadas às políticas públicas de promoção do exercício da cidadania há mais de um ano.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada individual com os participantes adultos e com as respectivas mães.

A análise foi realizada por meio da categoria de sentidos e significados proposta por Vigotski, que consiste em um trabalho que parte do empírico para o interpretativo, com a elaboração dos núcleos de significação a partir da dialética social-subjetivo.

O processo de análise contou com a organização do conteúdo em temas significativos por apresentarem afetos, contradições e repetições. Em seguida, alcançaram-se os núcleos que se fundam na discussão das narrativas, ou seja, do particular, articuladas aos signos impregnados na cultura. A pesquisa foi realizada na região do Vale do Paraíba.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a análise foram organizados por meio dos núcleos de significação elaborados a partir do discurso dos participantes, nos quais se buscou compreender o lugar

social do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual na sociedade, a partir da participação nos serviços atrelados às políticas públicas.

Participaram desse estudo duas pessoas com deficiência intelectual, que frequentam serviços públicos vinculados às políticas públicas e suas respectivas mães. Para preconizar o sigilo e a ética, os participantes serão identificados como P1, M1, P2 e M2.

P1 é um rapaz de 28 anos, com deficiência intelectual, que reside com sua mãe e dois irmãos. A renda familiar provém da pensão materna que o pai de P1 destina à mãe e dos salários dos dois irmãos. Durante sua vida, P1 frequentou o ensino regular e uma instituição destinada ao atendimento de pessoas com deficiência, ficando um período sem atendimento quando esta instituição teve seus serviços encerrados. A instituição pública atualmente frequentada por P1 se constituiu a partir de um grupo de mães que tiveram a iniciativa de recorrer à justiça para efetivação dos direitos legalmente previstos, após fechamento da instituição anteriormente frequentada por seus filhos.

M1 é uma senhora de 63 anos que se dedica aos cuidados da família. Está separada, sendo uma das mães que participou do processo de reivindicação judicial pela implementação da atual instituição vinculada às políticas públicas frequentada por seu filho P1.

P2 é uma mulher jovem, de 26 anos, com deficiência intelectual. Ela reside com a mãe, a irmã, que também é deficiente intelectual, e a avó, acometida por Alzheimer. Como renda, a família possui a aposentadoria da avó e o benefício de prestação continuada de P2. A mãe trabalhou como empregada doméstica e atualmente aguarda o processo de aposentadoria. P2 frequentou o ensino regular e uma instituição destinada ao atendimento de pessoas com deficiência, e essa instituição é a mesma que teve seus serviços encerrados. Atualmente, P2 frequenta a instituição pública que se constituiu a partir das reivindicações dos pais.

M2 é uma senhora de 60 anos, desempregada, solteira, que também participou do processo de reivindicação por meio judicial pela implementação da atual instituição vinculada às políticas públicas frequentada por sua filha P2.

Pessoa com deficiência intelectual: um ser consciente e com desejo

A categoria da pessoa com deficiência intelectual como sujeito de desejo apresenta as motivações e afetos que colocam os participantes em movimento para vida, bem como apresentam as percepções conscientes sobre a realidade circundante. Seguem alguns trechos retirados das entrevistas:

Eu queria aprender mais coisa que eu já aprendi, eu gosto de aprender muitas coisas legais, sabe? Eu consigo poucas coisas só, eu penso muito, entendeu? Eu esqueço de coisas, entendeu? Eu pisei muito na bola, eu bagunçava muito; agora na escola, eu tô aprendendo de novo. Ah, eu to dez! Vou aprender tudo! Ah, vou aprender mais desenho, né? Quero aprender! Eu que pedi pro X (funcionário) arrumar um curso pra mim, né? Pra mexer a minha cabeça. Aí, ele arrumou esse. Ai, meu Deus! Tô tão nervoso pra começar esse curso. (P1)

Estas colocações conferem à vivência e à realidade de P1 a manifestação de um sujeito desejoso e motivado a aprender, o qual tem consciência da sua condição, mas não se mostra restringido ou alienado por ela, pois P1 sabe sobre seu ritmo e sobre sua história de vida.

Assim, se mostra predisposto a continuar aprendendo e o desejo o move ao ponto de, mesmo ciente da sua dinâmica de aprender e de esquecer, isso não o limitar, tanto que ele próprio recorre ao funcionário da instituição, solicitando que lhe providenciem um curso. Destaca-se, também, a emoção que sente diante da expectativa de iniciar um curso.

Nessas passagens, verifica-se a importância da mediação realizada pelas atividades educacionais e de convivência como dispositivos capazes de despertar interesse, expectativas e, sobretudo mobilizar a ação e os afetos rumo à apropriação da realidade.

Ao relacionar as narrativas das entrevistas, pode-se questionar se P1, o qual se manifesta com potência para ação, se trata da mesma pessoa à qual a mãe se refere da seguinte maneira:

A vida dele é comer e beber e dormir só! Ele come, bebe e dorme. É lerdão o dia inteiro. Não sei se na escola ele é assim, aqui ele é, não faz as coisas não, a vida dele é dormir, porque na escola também ele dorme, né. Ele andava quieto, não falava com a gente, ele era quietão, meio bobão, sabe? (M1)

Os dois discursos mostram uma contradição da realidade e da percepção sobre a mesma pessoa, pois aquela pessoa desejosa e motivada ao saber, ao conhecimento e à vida, é a mesma vista como “lerdão”, “bobão” e que, conforme as palavras da mãe, não tem o potencial para aprender, tendo a vida restringida a se alimentar e a descansar. Na visão materna, o desenvolvimento de P1 circula diante das funções elementares de alimentação e sono, enquanto P1, no seu anseio de aprendizagem, busca as funções superiores próprias do homem.

Conforme Moretti, Asbahr e Rigon (2011) esclarecem, o homem tem as necessidades vitais e biológicas de sobrevivência, mas não se contenta em se limitar a essas condições objetivas. Por isso, o homem cria necessidades e buscas, não só para garantir a sobrevivência, como também para criar sentido para sua existência cultural e histórica. Facci (2004) ainda considera que a história da psique humana é a história da sua construção, e por isso não é imutável ou invariável no decorrer do seu desenvolvimento.

A base do desenvolvimento humano é a atividade social mediada pelos instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade, os quais, juntamente com a base

biológica e o sistema de signos, com relevância para a linguagem, resultam no processo de construção das funções psicológicas superiores, convertendo-se em funções da personalidade (FACCI, 2004).

Cabe a reflexão sobre como esta mediação interfere na constituição do sujeito. Neste caso, a visão materna sobre P1 não favorece o seu desenvolvimento, pois apesar de ser uma pessoa com deficiência, tem potencial a ser estimulado e principalmente motivação e consciência que poderiam ser mais bem exploradas a fim de fomentar um lugar e uma representação autônoma.

Em outra passagem da entrevista, é possível verificar a relação indivíduo-sociedade a partir da dinâmica cotidiana de pegar ônibus sozinho para chegar até a Instituição Cultural, onde participaria de uma peça teatral, situação em que recorreu ao auxílio do motorista. Entretanto, este não correspondeu à mediação solicitada, como segue:

É, eu falei: É na Instituição Cultural, viu moço. E ele falou: Ah, tá bom. Eu acho que ele dormiu ou esqueceu. Aí, passou reto. Passei, e não dei sinal também, sou burro também. Aí, eu voltei sozinho, a pé. Depois eu fui no posto do meu irmão. É, pedi pra senhorinha, peguei a senhorinha assim: Ô senhorinha, onde é a Instituição Cultural? Nossa, ela ficou nervosa, pensou que era ladrão, né. Aí fiquei esperando lá no posto do meu irmão. (P1)

Nesta circunstância vivenciada, P1 refere-se a si mesmo como burro e como alguém que provoca medo nos outros. Esta autoconsciência é mediada pela percepção social, que atribui, por meio da linguagem e signos, como alguém que não aprende mais nada, como exposto anteriormente. Segundo Lane (1995), uma palavra carrega consigo não só um significado, mas uma amplitude potencial cognitiva, afetiva, social e histórica que representa o universo da consciência humana e que se converte, muitas vezes, em estereótipo social. É por meio da linguagem que o indivíduo representa a si e ao mundo circundante, trazendo influência ao seu pensamento, às suas ações e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento e hominização.

Se considerarmos a capacidade que P1 manifestou na circunstância em que mesmo tendo passado do ponto, desceu do ônibus e retornou a pé, sozinho, ela demonstra um potencial que se sobrepõe aos infortúnios da situação de não ter recebido auxílio do motorista. E isso supera a visão incapacitante, pois P1 apresentou criatividade e solução para o problema, evidenciando que nada tem de burro, e sim, indicando a necessidade da resignificação desse lugar.

Dando continuidade à análise, a entrevista com a participante P2 possibilita analisar a consciência sobre si e também percebê-la como ser desejante de agir sobre a condução da própria vida, como segue:

Eu fiquei muito triste, porque eu não queria sair de lá. Foi horrível, eu fiquei muito magoada de sair de lá, agora eu acostumei, né. Porque eu não, não queria sair de lá, mas fazer o quê? Eu não posso fazer nada, então não adianta. Ah (risos), era pra eu estar lá, mas o comportamento deixou eu sair, o primeiro dia que eu vim aqui, eu chorei. (P2)

Na fala acima, P2 aponta a tristeza e a mágoa em ser transferida e revela o desejo de permanecer na primeira instituição. O que se percebe é a falta de escuta, que gera impotência quanto às decisões de sua vida. E ainda que P2 tenha voz consciente, as decisões foram impostas sem sua participação. De acordo com Pasqualini (2009), não é a idade da pessoa que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento, pois a passagem de uma fase para outra depende das condições histórico-sociais. Assim, o desenvolvimento humano não está atrelado às leis naturais, mas sim às condições objetivas da organização social, sendo relevante considerar o lugar ocupado pelo sujeito nas relações sociais e as condições concretas em que seu desenvolvimento acontece. Nesse sentido, não há um lugar de fala para os que estão no mundo de forma diferente das hegemônicas.

As relações estabelecidas e mediadas pelos funcionários da instituição refletem uma generalização do lugar da pessoa com deficiência, distanciando-se de uma visão que considere aspectos da sociogênese e da ontogênese do sujeito.

Vigotski discutiu o conceito de lugar social do desenvolvimento, que implica a noção de desenvolvimento vinculado ao conjunto de leis que regulam a formação e as mudanças das novas estruturas em cada idade e na análise das relações entre a personalidade do sujeito e seu meio social. Ou seja, a realidade social se estabelece como a verdadeira fonte de desenvolvimento, que possibilitaria formas e trajetórias que permitem ao indivíduo adquirir novas propriedades de personalidade. Portanto, o modo como as relações se concretizam afeta diretamente o desenvolvimento e a percepção da pessoa sobre si e sobre a sociedade.

Seguindo a análise pelas narrativas apresentadas, P2 demonstra a autoconsciência e julgamento sobre si da seguinte forma:

Porque eu não era desse jeito não. Assim, eu não era assim, né. Lá na instituição X eu era uma capeta. Eu desenvolvi muito, criei juízo bastante, graças à instituição Y. (P2)

Ainda quanto à P2, sua mãe apresenta a seguinte visão:

Eu acho que ela tinha pra sete, tava começando na escola e aquelas professoras tudo despreparada, num sabia das coisas, e ela era um pega, e eu era chamada todo dia, porque a P2 brigava, sabe, nossa. (M2)

É possível pontuar que a autoconsciência de P2 tenha sido produzida tanto na relação com a mãe como na relação com os professores, que não souberam acolher a diferença, contribuindo para que P2 se visse como “uma capeta”. Isso, mais uma vez, vem ao encontro da

proposta da Psicologia Sócio-Histórica, quando esta afirma que a linguagem tem potencial de comunicação e de intercâmbio social, sendo um meio pelo qual o indivíduo representa o mundo e a si mesmo, refletindo também no seu lugar social (LANE, 1995).

Em outro trecho, M2 diz:

Muito difícil a P2 ficar mal-humorada. Aí, isso (hiperatividade) é bastante, porque é um dos sintomas, né? Mas agora não, gente, agora ela é uma belezinha. Agora ela é uma adolescente, agora depois de tanto esforço, tanta coisa que foi feita, ela tá uma belezinha, mas você não imagina como era a hiperatividade. (M2)

Essa reflexão mais uma vez demonstra o caráter social, histórico e mediador na construção da consciência do indivíduo, conforme exposto por Lane (1995) ao afirmar que os significados produzidos historicamente pelo grupo social adquirem, individualmente, um sentido pessoal, atrelado à realidade com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo.

Tanto o relato materno como o de P2 apresentam a mudança, a hominização e a transformação a partir da participação nos espaços coletivos vinculados às políticas públicas e demonstram o quanto o acesso a esses serviços contribuíram para o seu desenvolvimento.

Ampliando a reflexão a partir dos discursos das entrevistas, percebe-se o quanto a pessoa com deficiência questiona o seu lugar social nas suas relações cotidianas. A presença das indagações contundentes, por meio de “Por quês” trazidos por P1 e P2 em seus discursos, enfatiza a necessidade de reconhecimento de um lugar social ampliado, em busca de oportunidades. As indagações que serão apresentadas a seguir são pertinentes e têm consigo a manifestação de cidadãos em busca de direitos e lugares legítimos, e em nada se diferenciam daquelas que poderiam ser propostas pelo indivíduo com desenvolvimento típico. No trecho abaixo segue o discurso de P1, buscando reconhecimento de seu lugar:

Chama eu de tio, tem uns que chamam eu de tio, tem uns que não chamam eu de tio. Tem três que chamam eu de tio, filho do meu irmão, filho da minha irmã caçula, filha da minha irmã mais velha também. Eu gosto, né? Porque é sinal de respeito, entendeu? Eu gosto que chame eu de tio, porque chama meu pai de vô, por que não pode chamar eu de tio? (P1)

O questionamento apresentado por P1 sobre por que não poderia ser chamado de tio é válido e coerente, pois ele tem consciência de sua função familiar; embora, conforme suas colocações, a identidade social lhe coloque numa posição, num lugar social que não estaria apto a ocupar.

Facci (2004) esclarece que no processo de desenvolvimento, o sujeito passa a perceber que o lugar que ocupava nas suas interações humanas já não corresponde às suas expectativas e potencialidades e, com isso, se esforça para modificá-lo. Torna-se, assim, consciente das relações sociais estabelecidas e proporciona mudança na motivação de sua atividade, com novas reinterpretções sociais de sentido.

O que se vislumbra nessas passagens é a materialização simbólica ao direito à igualdade e à dignidade previstos no ordenamento legal. Percebe-se que do processo de interação e convivência podem emergir experiências sem barreiras, obstáculos e diferenças a limitar a pessoa com deficiência na sua expressão e na sua comunicação, e, sobretudo sem interferir nos sentidos de potencialidade que tem sobre si. Isto porque, contraditoriamente é possível que convivam numa realidade que as movimenta e motiva e também com outra realidade que as aliena.

Cumpra esclarecer que as duas realidades só existem a partir da relação, da mediação, do compartilhamento e do convívio com o outro, pois sozinho, somente baseado na condição biológica e fisiológica, o homem não existe e não se desenvolve, o que clarifica a importância da mediação nas experiências relatadas. E, seguindo essas colocações, Moretti, Asbahr e Rigon (2011) consideram que, de modo dialético, a atividade humana e a consciência formam um reflexo psíquico da realidade e assim, expressam as relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico, o qual é decorrente das relações do indivíduo com outros homens e com o mundo que o cerca.

Goffman (1988) contribui com a ideia de categorização, pensada como atributos comuns e naturais aos seus membros. Os ambientes sociais estabelecem as categorias que têm probabilidade de serem neles encontradas, e por vezes condicionam as dinâmicas de relação social ao outro sem atenção ou reflexão particular. E desta maneira, a pessoa com deficiência intelectual corre o risco de ser reduzida a uma característica diminuída, incapacitada e com descrédito, abrindo-se mão da perspectiva inclusiva e respeitosa de ser vista na sua totalidade de atributos e na sua potencialidade. Assim, os questionamentos colocados tanto por P1 como por P2 ganham dimensão de propósito ainda mais contundente, ao associarmos que o Estatuto da Pessoa com Deficiência corrobora e legitima a postura dos participantes, à medida que em seus artigos dispõem sobre o direito à plena capacidade civil das pessoas com deficiência, por meio da prerrogativa legal de casar-se e de constituir união estável e de exercer o direito à família, à convivência familiar e comunitária, o que implica, nesse contexto, em assumir seu papel nos vínculos familiares e comunitários.

É possível refletir que, embora a pessoa com deficiência tenha uma condição particular, são justamente os significados sociais que a limitam. Faz-se necessário instigar, superar e revelar o que está além do senso comum e dos estigmas construídos socialmente; traçando assim seu desenvolvimento, sua história pessoal e também coletiva, enquanto uma classe da qual seja pertencente.

Ou seja, tais reflexões estabelecem que as condições sociais em que a pessoa com ou sem deficiência se desenvolve, as oportunidades de acesso aos bens materiais e culturais produzidos historicamente, a qualidade dos vínculos e das experiências emocionais e motivacionais, são elementos que interferem diretamente nas representações sociais e na produção tanto de significados (social), como de sentidos (particular), refletindo também no desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível refletir historicamente e perceber que os avanços na legislação correspondem às mudanças dos paradigmas de exclusão, passando ao caráter assistencialista, até chegar-se ao entendimento de integração e de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

Quanto à promoção do exercício da cidadania, a pesquisa possibilitou identificar que a transformação da realidade da pessoa com deficiência para apreensão e ampliação do seu lugar social, enquanto sujeito de direito, é um processo que envolve diferentes relações e interações, além de investimentos de recursos financeiros e humanos para viabilizar atendimento, com serviços de qualidade a essa parcela da população. E, sobretudo, depende da mediação adequada daqueles que convivem com a pessoa com deficiência, seja por parte de familiares ou de funcionários das instituições envolvidas, mas sobretudo considerando que tais mediações sejam embasadas na percepção de significados (representações) sobre as pessoas com deficiência, como sujeitos potenciais e capazes de seguir continuamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem, ainda que com ritmos e demandas próprias.

A pessoa com deficiência intelectual pode ser compreendida como um ser desejante, com consciência sobre si, sobre o outro e sobre suas ações e percebendo-se potencialmente apta a aprender e a viver afetivamente. No entanto, a contradição da realidade também apresenta a ela adversidades e julgamentos carregados de estigmas, que por vezes a restringem e inibem sua autonomia, nem sempre favorecendo seu desenvolvimento enquanto cidadã.

Quanto ao lugar social do desenvolvimento da pessoa adulta com deficiência intelectual, o estudo tem como resultado jovens que buscam o reconhecimento da sociedade como pessoas capazes de assumir papéis nos vínculos sociais e comunitários. Ou seja, como um tio que deseja ser respeitado e legitimado na sua família e como a jovem com desejo de autonomia e de relacionar-se afetivamente, e ainda com objetivos de desenvolverem-se por meio de aprendizagens e ter lugar nos meios produtivos.

Conclui-se, portanto, que para a pessoa com deficiência exercer a cidadania e ocupar um lugar social potente, ela precisa do outro individual e cultural. O olhar do outro é fundamental para significar a experiência. Sob um olhar reducionista, o processo de autonomia fica prejudicado.

Atuar e existir no mundo como cidadão implica na presença interativa, no encontro afetivo, cognitivo e consciente com os demais, bem como o acesso aos bens culturais produzidos historicamente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2013, vol.94, n.236, pp.299-322. ISSN 2176-6681. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>. Acesso em: 01 mar 2019.

BOCK, A.M.B. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** **In:Psicologia Sócio-Histórica.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2010.** Disponível em: www.ibge.gov.br/estatísticas_novoportal/sociais/população/9882-censodemográfico_2010.html?edição=9749&t=sobre. Acesso em 10 mar. 2019.

BRASIL. **Política nacional de saúde da pessoa com deficiência.** Disponível em: <http://www.saude.gov.br/artigos/808-pessoa-com-deficiencia/41183-politica-nacional-de-saude-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 07 set. 2019.

BRASIL. **Lei 6949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. Lei 13.146/15, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 06 mar. 2019.

DIAS, S.S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. **Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico-Cultural:** Contribuições ao Estudo do desenvolvimento Adulto. Rev.Bras. educ.esp., Marília, v.19, n.2, p. 169-182, Abr-Jun, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003 Acesso em 02 mar . 2019.

DICHER, M.; TREVISAM, E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana.** Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=211>. Acesso em: 05 mar. 2019.

FACCI, M. G. D.; **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkoïn e Vigostki.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 18 mar. 2019.

FURTADO, O.; **O psiquismo e a subjetividade social.** In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.) **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1988.

GONZÁLEZ REY, F.G. **O Compromisso Ontológico da Pesquisa Qualitativa In: REY, F.G. Pesquisa qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

JUNIOR, L.; Martins, M. C.; **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** 2010. Brasília. Secretaria dos direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/historia_movimento_p_cd_brasil.pdf

LANE, S.T.M. **Linguagem, pensamento e representações sociais In: (Org.) LANE, S.T.M; CODO, W. Psicologia social o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura.** In.: LEONTIEV, A. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte Ltda. 1978.

MAIOR, I. M. L.; **Movimento político da pessoa com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos.** Inc. Soc. Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan-jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/about/editorialPolicies#peerReviewProcess> Acesso em 17 jun. 2019.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. F.; RIGON, A. J. **O humano no homem: pressupostos metodológicos da teoria Histórico-Cultural.** Psicologia & Sociedade; 23 (3): 477-485, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 jun. 2019.

PASQUALINI, J. C.; **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** Psicologia em estudo, v. 4, n. 1, p. 31-40, jan-mar.2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-3722009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 10 mar. 2019.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo :

SEDPcD, 2012. Disponível em:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=1DEE6BFA86B6F82124D5FC3F0465329F?sequence=4 > Acesso em 12 mai. 2019.

REVISÃO DE ESTUDOS DA PSICOLOGIA SOBRE A MÚSICA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL

Natalha Moreira Medeiros dos Santos

Prof. Dr. Régis de Toledo Souza

INTRODUÇÃO

Como área que estuda os fenômenos psicológicos, é possível à Psicologia estender seus estudos aos mais diversos temas, dentre eles, a música, que, como um tipo de linguagem, serve de meio para vários tipos de interações. Pensando na variedade de assuntos que poderiam ser estudados tanto pela música quanto pela Psicologia, este capítulo tem a intenção de apresentar como um tema tem sido estudado pelo outro. O texto a seguir refere-se aos dados obtidos durante a realização do trabalho de graduação, de título idêntico ao deste capítulo, organizado e defendido na Universidade de Taubaté no ano de 2019 como requisito para a obtenção do certificado de Bacharel em Psicologia.

A fim de averiguar quais teorias e conteúdos têm sido abordados no que concerne à temática “música”, o objetivo proposto foi a elaboração de uma revisão integrativa a partir da identificação de como, no Brasil, a Psicologia tem estudado a música. Tal objetivo foi alcançado através da verificação das abordagens psicológicas que pesquisaram sobre o assunto em pauta em âmbito nacional, da identificação dos conteúdos dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos e da verificação das diferentes perspectivas apresentadas nos estudos selecionados.

Uma revisão dos trabalhos produzidos na área da Psicologia relacionados ao tema pode contribuir para sua melhor compreensão, pois destacaria as semelhanças e diferenças entre variados tipos de pesquisa e, a partir da identificação das tendências que guiam esta temática, seria possível ressaltar quais pontos estão sendo mais ou menos investigados.

Como exemplo da diversidade de trabalhos desenvolvidos nesta área, é possível citar Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007), que abordaram a música a partir da Psicologia Histórico-Cultural com o propósito de estudar seus significados e sentidos; Avila (2009), que montou um parâmetro sobre as possibilidades e impossibilidades de estudar a música pelo ponto de vista da Psicanálise; e ainda Pimentel (2014), que estudou a relação entre comportamentos de risco e o tipo de preferência musical.

A seguir são descritos os passos utilizados na realização deste trabalho, como a revisão de literatura, o método e os resultados obtidos. Em outras palavras, apresenta-se a sumarização de estudos nacionais da área da Psicologia que tiveram a música como tema.

REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção apresenta a fundamentação teórica que embasou o presente trabalho. São abordados temas como o desenvolvimento da Psicologia enquanto área do conhecimento e ciência independente e os aspectos da prática psicológica no Brasil, relacionando-os ao contexto histórico e político do país. Destacam-se ainda alguns trabalhos relevantes da Psicologia que têm a música como objeto de estudo, configurando-se na descrição de uma linha do tempo que se inicia na metade do século XIX e é finalizada nos anos 2000.

Psicologia enquanto produção histórica e científica

Cambaúva, Silva e Ferreira (1998) afirmam que, antes de tentar compreender a Psicologia como ciência, tal qual se apresenta na atualidade, é necessário seu entendimento enquanto produção histórica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da ciência psicológica é concebido como uma derivação de fundamentos históricos e filosóficos que se relacionam ao modo de viver e de se expressar de um indivíduo. Os autores entendem que é fundamental assumir o homem como ser em movimento, pois o desenvolvimento do pensamento humano está intimamente ligado ao desenvolvimento da Psicologia.

Ainda de acordo com Cambaúva, Silva e Ferreira (1998), três pontos são levados em consideração quanto ao estudo da história da Psicologia: o primeiro destaca que a Psicologia não deve ser considerada abstrata ou uma criação mágica, pois, ao contrário, ela se mostra concreta e derivada da produção de indivíduos; o item seguinte trata da relação entre Psicologia e Filosofia, já que as primeiras ideias psicológicas surgiram dessa área de conhecimento, e a separação entre elas ocorreu somente no final do século XIX; por fim, o terceiro ponto refere-se ao surgimento simultâneo do pensamento racional e à noção de consciência humana.

Os autores afirmam que a Psicologia, como ciência, começa a surgir a partir do momento em que reconhece o sujeito como indivíduo na sociedade e que, devido a questões políticas, sociais e econômicas, demanda normatização. Citando Figueiredo (1991), Cambaúva, Silva e Ferreira (1998) explicam que, portanto, a Psicologia só encontra lugar entre as ciências no momento em que há o reconhecimento da experiência privada e quando essa subjetividade entra em crise, que decorre da compreensão de que os preceitos liberais disseminados, de liberdade, individualidade e igualdade, são uma ilusão.

O homem, entendido como ser em movimento, a cada dia, vai se desenvolvendo e criando novas necessidades, assim como meios para supri-las, e acaba por buscar formas de dominar a natureza. Descreve-se que, a partir dessas necessidades, foi desenvolvido o método

experimental, em convergência às imposições da sociedade capitalista que se instaurava. No entanto, esse capitalismo entra em crise por volta da metade do século XIX e os indivíduos também enfrentam uma situação conflitante, na qual suas habilidades, potencialidades e valores são colocados em dúvida. Torna-se primordial, portanto, uma ciência que foque nesses aspectos individuais. Por consequência, a partir do final do século XIX, a Psicologia passa a ser considerada uma área de conhecimento independente da Filosofia (CAMBAÚVA; SILVA; FERREIRA, 1998).

Quanto ao surgimento simultâneo do pensamento racional e à noção de consciência humana, explica-se que a consciência é, primeiramente, entendida dentro da noção de ideias psicológicas; o conceito em si só aparece como objeto de estudo da Psicologia quando ela já é vista como ciência. De início, o que havia eram “[...] conceitos de fenômenos psíquicos que naquele determinado momento histórico eram importantes” (CAMBAÚVA; SILVA; FERREIRA, 1998, p. 224).

Segundo os autores, os gregos antigos falavam de alma como princípio da vida e nela encontravam uma maneira de explicar a realidade por eles vivenciada; logo, a alma era considerada uma forma de reconhecimento da dimensão psíquica. Afirma-se que, nessa época, a subjetividade era explicada a partir do conceito de alma e, somente após o período da Antiguidade, a concepção de consciência passa a se desenvolver e a ser utilizada.

Caminhos da Psicologia no Brasil

Yamamoto (2012), em seu trabalho sobre a formação e a atuação do profissional de Psicologia no Brasil nos últimos 50 anos, cita a pesquisa de Bastos e Godim (2010), que evidencia que a maior parte dos psicólogos relatou trabalhar na área clínica, o que corresponde a 53% dos participantes; a seguir, estão as áreas da saúde, organizacional e educacional, com 27,9%, 25,1% e 9,8%, respectivamente. Essa mesma pesquisa verificou que os psicólogos participantes exercem sua profissão em três setores distintos: 40% estão no setor público, 35% atuam no setor privado e, no terceiro setor, encontram-se 25% desses profissionais. As principais atividades desses setores são a aplicação de testes e a avaliação psicodiagnóstica.

De acordo com Bock (1997), a Psicologia tem trabalhado com uma concepção de homem descolado de seu contexto, isolando-o de sua constituição histórica e social. A autora descreve que, em decorrência desse fato, uma concepção abstrata e naturalizante de fenômeno psicológico vem sendo utilizada, o que acaba por tornar a prática profissional extremamente técnica.

Yamamoto (2012) relata que a maioria dos profissionais e estudantes se volta para uma Psicologia tradicional clínica, que é caracterizada como um serviço privado e individual. Tal afirmação também é feita por Cambaúva, Silva e Ferreira (1998), quando citam pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia em 1988. Os autores descrevem que a profissão do psicólogo não foi considerada uma ameaça para o regime político vigente no período estudado, pois a concepção de ciência adotada pelos profissionais da época era a do modelo biológico, na qual entendia-se que o homem deveria se ajustar para poder sobreviver.

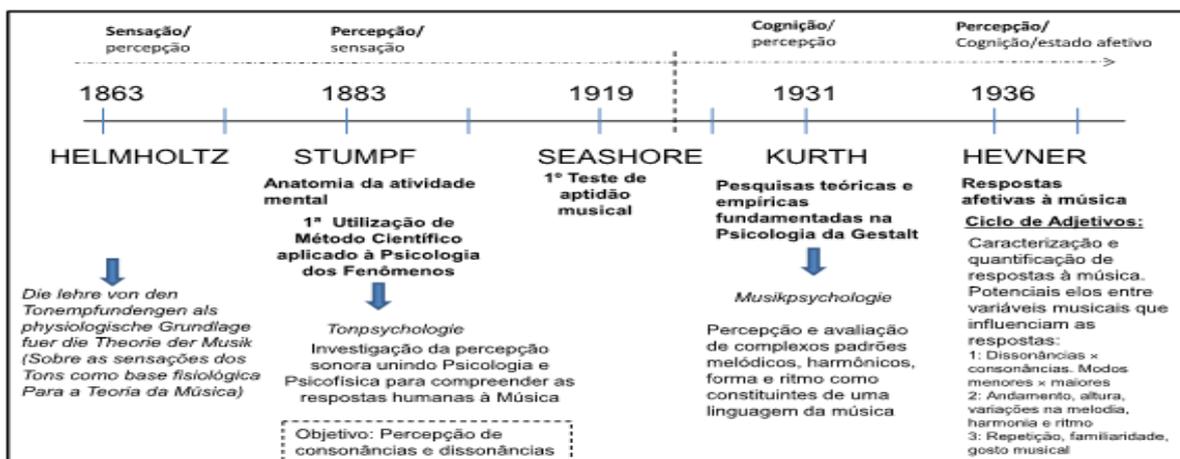
Cambaúva, Silva e Ferreira (1998) ressaltam que esse quadro só será modificado quando os profissionais e os cursos de graduação passarem a se preocupar com análises críticas e o com o desenvolvimento histórico da ciência. A partir da contextualização do indivíduo e da própria prática psicológica, segundo os autores, o profissional estará preparado para desenvolver senso crítico.

Bock (1997), por sua vez, lista cinco pontos pelos quais a prática psicológica deveria se embasar, a saber: não existe natureza humana; o que existe é uma condição humana; o homem é um ser histórico, social e ativo; o homem é criado pelo homem; o objeto de estudo e intervenção da Psicologia é o homem concreto.

Música como objeto de estudo da Psicologia

Santos (2012) apresenta uma linha do tempo dos acontecimentos relevantes envolvendo Música e Psicologia, com início no século XIX e seguindo em direção aos anos 2000, e menciona a obra “Sobre as sensações dos tons como base fisiológica para a teoria da música”, do autor alemão Hermann Helmholtz (1863), como trabalho pioneiro na área, pois trata-se do primeiro projeto científico a unir Psicologia experimental e teoria musical. A autora finaliza a linha do tempo enumerando as tendências de estudos para esse campo, partindo dos anos 1990 e chegando aos anos 2000. As figuras seguintes ilustram o início e o término da referida linha temporal.

Figura 1 – Linha do tempo, período de 1863 a 1936



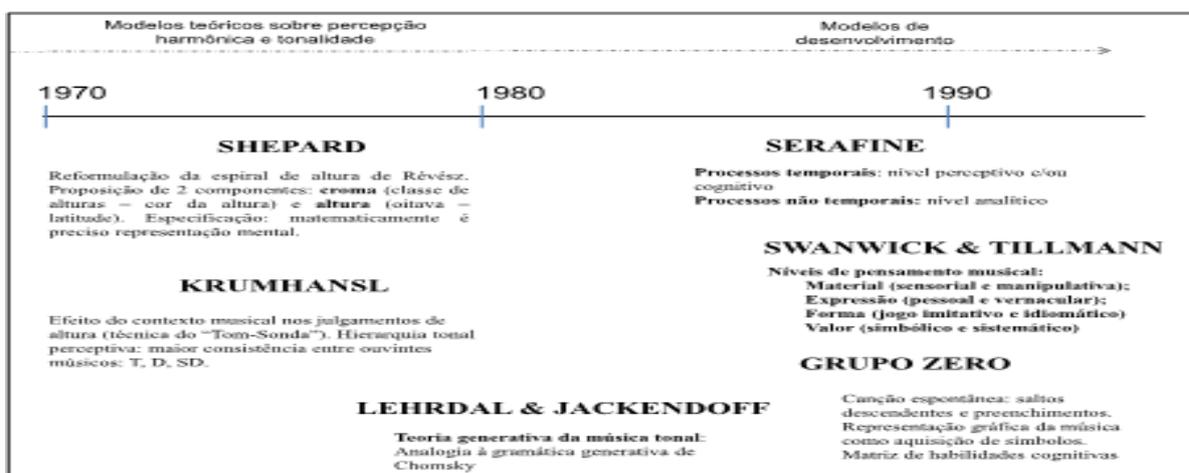
Fonte: Santos (2012, p. 70)

Figura 2 – Linha do tempo, período de 1949 a 1970



Fonte: Santos (2012, p. 73)

Figura 3 – Linha do tempo, período de 1970 a 1990



Fonte: Santos (2012, p. 76)

Segundo Lehmann (2002 apud SANTOS, 2012), a Psicologia da Música possui quatro pontos principais de investigação: o primeiro refere-se às experiências musicais de musicistas e não musicistas, a fim de averiguar as características cognitivas relacionadas à música; posteriormente, têm-se o treinamento musical e o estudo dos efeitos de determinada prática musical; o terceiro ponto considera o desenvolvimento que, de forma geral, possa estar relacionado à música tanto de forma fisiológica quanto comportamental, social, cultural ou cognitiva; finalizando, o quarto ponto aborda o estudo das similaridades e diferenças culturais que podem influir na cognição musical.

Não por coincidência, a linha do tempo elaborada por Santos (2012) inicia-se no mesmo século em que, segundo Cambaúva, Silva e Ferreira (1998), a Psicologia tornou-se área independente, pois essa época demandava uma ciência que focasse nos aspectos individuais do ser humano, como seus valores, potencialidade e habilidades. A partir do método experimental, a música passou a ser estudada pela Psicologia através da investigação dos efeitos que causava nos indivíduos, com o intuito de compreender essa relação, como pode ser observado no trabalho pioneiro de Helmholtz (1863 apud SANTOS, 2012).

Percorrendo a linha do tempo, é possível notar que, em uma extremidade, encontram-se pesquisas experimentais que buscam, de certa forma, uma relação de causa e efeito, porém, na outra extremidade, é possível encontrar, ao lado do campo cognitivo, a consolidação da Psicologia Social e o surgimento de uma Psicologia Cultural, demonstrando que, talvez, o curso seguido esteja inserido nas proposições de Bock (1997), quando afirma que o objeto de estudo da Psicologia deve ser o homem concreto considerado em seu contexto. Assim, a prática psicológica no país pode, decerto, estar seguindo o mesmo caminho.

MÉTODOS

Este projeto foi realizado a partir dos moldes da pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de materiais já elaborados e, portanto, permite uma investigação mais abrangente quando comparada a pesquisas que se utilizam apenas de fontes primárias.

Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), tanto a revisão narrativa quanto a bibliográfica estão inseridas no grupo das revisões de literatura, sendo que esta última pode ser subdividida em meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa.

Para Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa é um método de pesquisa através do qual é possível sistematizar diversos trabalhos já publicados, permitindo que se

chegue a conclusões gerais sobre determinada área de estudo. Os autores sustentam que a revisão integrativa é um dos métodos de revisão mais amplos, pois pode incluir tanto pesquisas não experimentais quanto as experimentais, além de utilizar dados teóricos ou empíricos, podendo ser direcionada para diferentes finalidades, como por exemplo, a revisão de teorias ou a definição de conceitos.

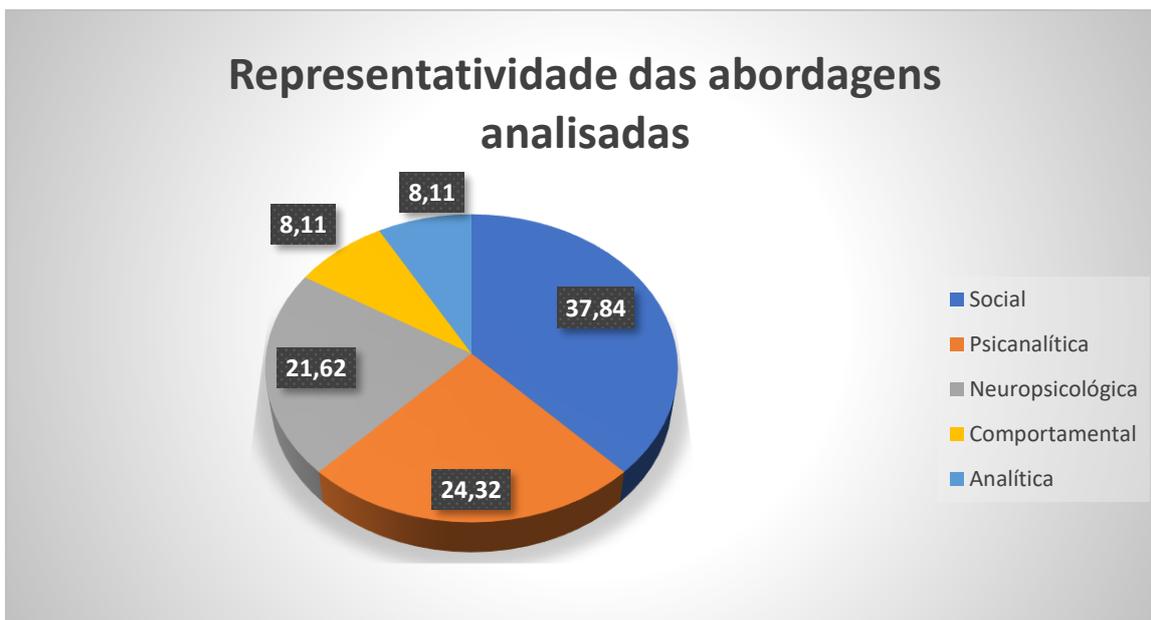
O processo para a construção de uma revisão integrativa deve seguir algumas etapas, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011). Primeiramente, cabe a identificação do tema para que seja possível desenvolver um problema de pesquisa e, a seguir, são definidos os critérios de inclusão e exclusão. O terceiro e quarto passos envolvem a identificação dos estudos selecionados e pré-selecionados, e a categorização dos estudos. Posteriormente, ocorre a análise e a interpretação dos resultados obtidos e, por fim, no sexto passo, apresenta-se a revisão, que contempla síntese do conhecimento adquirido através da pesquisa.

Considerando suas características gerais, o método de revisão integrativa se mostra viável para a revisão de trabalhos que discorram sobre Psicologia, música e a relação existente entre ambas, pois permite a integração dos resultados de cada área, culminando em uma sumarização de seus aspectos comuns.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram pesquisados os trabalhos produzidos entre os anos de 1999 e 2019, sendo considerados apenas aqueles que atendiam aos critérios de inclusão: possuir formato de artigo; abordar a Música como tema explorado pela Psicologia; estar em português do Brasil; possuir resumo e ser acessível através da internet por link direto disponibilizado pelas bases de dados pesquisadas (PePSIC, SciELO e BVS-Psi Brasil).

Os textos selecionados foram organizados de forma decrescente em relação à representatividade das teorias psicológicas identificadas. Dessa forma, a Psicologia Social contou com 14 artigos (37,84%), seguida pela Psicanálise, com nove (24,32%), Neuropsicologia, com oito (21,62%), Psicologia Comportamental, com três (8,11%) e Psicologia Analítica, com três artigos (8,11%), conforme se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Representatividade das abordagens analisadas

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Os textos classificados como pertencentes à vertente da Psicologia Social apresentaram uma visão de homem social, histórico e concreto que, através de uma relação dialética, modifica seu meio ao mesmo tempo em que é por ele modificado. Consideram, portanto, que “As manifestações culturais derivam da atividade humana conjunta, assim como as características singulares do sujeito, sendo social e historicamente constituídas” (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 106). A Tabela 1 demonstra os temas identificados nessa linha.

Tabela 1 – Relação de ocorrências de temas da Psicologia Social

Temas da Psicologia Social	Ocorrências
Música como contexto para o desenvolvimento da identidade/grupalidade	3
Música como meio de expressão da subjetividade	3
Música como mercadoria/meio de dominação	3
Música como instrumento de intervenção	3
Música como fator influenciador de comportamentos sociais	3
Música e preferência musical	2

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Os textos classificados como abordagem Psicanalítica basearam-se nas teorias de Freud e Lacan, ao discorrerem sobre o aparelho psíquico, desejo, pulsão, lalíngua e relação com o Outro para descrever as interações do sujeito da Psicanálise. De acordo com Souza et al. (2017), esse sujeito de desejo não nasce pronto, mas é constituído a partir das interações entre sujeito e o Outro, pois este apresenta àquele o campo simbólico. Na Tabela 2 estão listados os temas verificados na linha da Psicanálise.

Tabela 2 – Relação de ocorrências de temas da Psicanálise

Temas da Psicanálise	Ocorrências
Música como instrumentos de intervenção	6
Música e sua relação com o desejo	3
Música e sua relação com TEA e TGD	3
Música como objeto de estudo da Psicanálise	2

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Seguindo a linha da Neuropsicologia, ilustrada pela Tabela 3, os textos abordam a relação entre cérebro e comportamento, investigando questões relacionadas à cognição, habilidades motoras, plasticidade cerebral, funções superiores e aos cinco sentidos, a partir do estudo das interações e funções dos hemisférios e lóbulos cerebrais.

Tabela 3 – Relação de ocorrências de temas da Neuropsicologia

Temas da Neuropsicologia	Ocorrências
Música e avaliação cognitiva	2
Música e os cinco sentidos	2
Música e emoção/estado de ânimo	2
Música como instrumento de intervenção	2
Música e relações interpessoais	1

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Os textos identificados como comportamentais tomam o comportamento como objeto de estudo em si; não o consideram como manifestação da mente, mas sim como resposta selecionada pelas contingências nas quais o sujeito vive.

Sua base foi o Behaviorismo Radical de Skinner, no qual o comportamento é entendido como uma relação entre organismo e ambiente, pois o indivíduo (organismo) age no mundo modificando-o (comportamento) e sendo por ele modificado (respostas selecionadas, pelas contingências, de acordo com a função e reforço). Na Tabela 4 é possível observar os temas concernentes a essa linha teórica.

Tabela 4 – Relação de ocorrências de temas da Psicologia Comportamental

Temas da Psicologia Comportamental	Ocorrências
Música e treino discriminativo	2
Música como instrumento de intervenção	1
Música e TEA	1

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Os textos classificados como pertencentes à linha da Psicologia Analítica baseiam-se na teoria de Jung, que estruturou seu trabalho na Psique. Esta é constituída pelo consciente, parte mais superficial da Psique e em contato com o Eu; pelo inconsciente pessoal, desenvolvido após o nascimento e relacionado ao inconsciente individual; e pelo inconsciente coletivo, parte mais

profunda da Psique e considerada sua base – existe desde antes do nascimento e é a partir dele que o inconsciente pessoal se desenvolve.

Alguns dos pontos estudados nessa abordagem são o processo de individuação, a homeostase psíquica, os arquétipos, os mitos e a função transcendente. Os pontos citados estão contidos nos temas indicados na Tabela 5.

Tabela 5 – Relação de ocorrência de temas da Psicologia Analítica

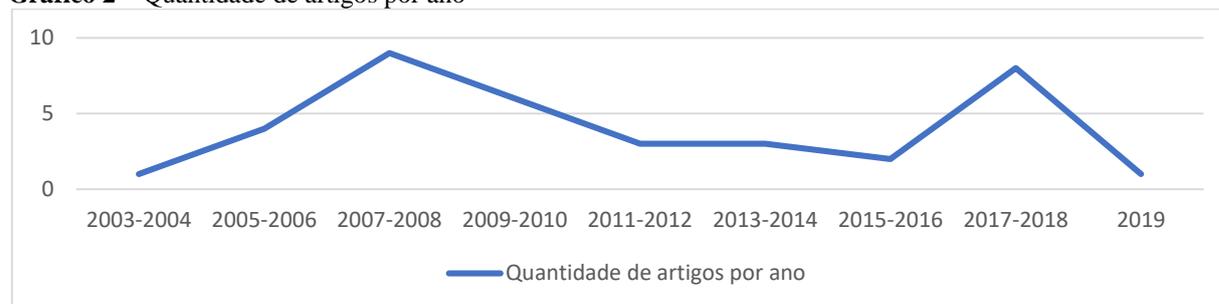
Temas da Psicologia Analítica	Ocorrências
Música como instrumento de intervenção	2
Música e o imaginário	1
Música e personalidade	1

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

A partir do levantamento realizado, foi possível observar que os artigos escolhidos compreenderam o período temporal de 2003 a 2019. Os anos que contaram com maior frequência de publicações foram, em ordem decrescente, 2008, 2017, 2009 e 2018; nenhum dos trabalhos foi publicado em 2004 e, nos demais anos, houve variação de uma ou duas publicações, conforme exemplificado no Gráfico 2.

O período identificado corrobora com a posição dos autores sobre a música se apresentar como recente área de interesse dos estudos de Psicologia, principalmente em relação às pesquisas nacionais.

Gráfico 2 – Quantidade de artigos por ano



Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Ainda que não tenha sido intenção desta pesquisa o detalhamento ou o aprofundamento dos métodos e delineamentos utilizados pelos autores, foi possível observar a diferenciação entre estudos empíricos e teóricos por abordagem, conforme exemplificado pela Tabela 6.

Tabela 6 – Relação de tipos de estudo por abordagem

Tipo	Social	Psicanálise	Neuropsicologia	Comportamental	Analítica	Total
Empírico	10	7	5	3	2	27
Teórico	4	2	3	0	1	10

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Os textos escolhidos foram classificados de acordo com as abordagens teóricas verificadas e, em seguida, foram destacados os principais temas dentro de cada linha, tornando possível a identificação da temática *Música como instrumento de intervenção* como a que se fez mais presente em todos os grupos, representando 37,84% do total de artigos. Os textos incluídos nessa categoria abordaram a música, de forma teórica (3) ou empírica (11), como instrumento de intervenção na prática psicológica, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Relação de tipos de estudo com o tema “intervenção” por abordagem

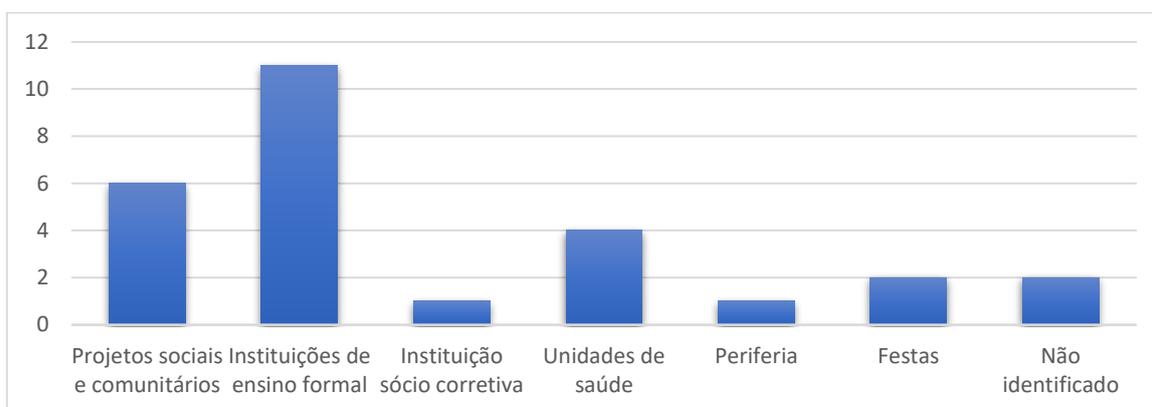
Tipo	Social	Psicanálise	Neuropsicologia	Comportamental	Analítica
Empírico	2	6	1	1	1
Teórico	1	0	1	0	1

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Os demais estudos discorreram, de forma teórica (7), sobre assuntos como a origem e o desenvolvimento de habilidades musicais, música como objeto de estudo da Psicologia, relação da música e conceitos das abordagens, os sentidos e significados da música, seu processo de composição e poder de agregação.

De forma empírica (16), os trabalhos utilizaram instrumentos e técnicas como a aplicação de questionários, testes, escalas, métodos, treinos, entrevistas, observações e terapias específicas. Na Tabela 8 é possível verificar os instrumentos empregados nos estudos empíricos, tanto naqueles sobre intervenção quanto nos demais. Os participantes das pesquisas foram relacionados no Quadro 1 e a frequência dos locais pode ser observada no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Frequência dos locais de pesquisa



Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Tabela 8 – Relação de instrumentos utilizados nos estudos empíricos

Entrevista	Instrumentos (questionários/testes/escalas, técnicas/terapias)	Treino discriminativo	Atividade musical	Observação
6	11	2	10	11

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

Nota: A soma do total dos instrumentos é superior à quantidade de estudos empíricos, pois houve a ocorrência de mais de um instrumento por pesquisa.

Quadro 1 – Identificação dos locais de pesquisa e participantes

Locais de pesquisa	Participantes
Projetos sociais e comunitários (grupos com atividades musicais)	Adolescentes estudantes de música, crianças com desenvolvimento típico e crianças com desenvolvimento atípico (TEA e TGD)
Instituições de ensino formal	Estudantes universitários em geral, de ensino técnico musical, do ensino médio, do fundamental II e público variado que circula pelas dependências do local
Instituição sociocorretiva	Jovens internos
Unidades de saúde	Pacientes internados (hospital), unidade de saúde mental da rede pública (indivíduos com alteração de percepção e pensamento, idosos asilados (asilo))
Periferia	Jovens moradores
Festas	DJs e membros de bandas
Não identificado	Músicos profissionais, não músicos e crianças

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2019)

A partir da leitura e classificação dos textos, foi possível observar que dois autores se destacam pela frequência com que apareceram, seja como autores principais ou colaboradores. São eles Carlos Eduardo Pimentel (PIMENTEL; DONNELLY 2008); (PIMENTEL; GÜNTHER, 2017); (GOUVEIA et al., 2008); (PIMENTEL, GÜNTHER, 2009); (PIMENTEL; GOUVEIA; VASCONELLOS, 2005) e Kátia Maheirie (MAHERIE, 2003); (WAZLAWICK, CAMARGO; MAHEIRIE, 2007); (HINKEL; MAHEIRIE, 2011).

Apesar de todas as abordagens identificadas compreenderem, de modo distinto, o indivíduo como produtor e produto do meio em que vive, verificou-se que somente a linha da Psicologia Social trabalhou com uma perspectiva crítica sobre a música. Os autores discorreram sobre a capacidade de “Afinação da subjetividade” da música, correspondente a sua capacidade de agregação, que a torna útil como ferramenta política; sobre sua massificação e padronização e, por fim, sobre a pseudoindividação e a facilitação de consumo.

Por outro lado, abordou-se a questão da música como forma de combate ao mainstream e fonte de diversidade de discurso, como materialidade mediadora capaz de transformar as vivências de crianças em sala de aula a partir de uma perspectiva crítica, que busca não

culpabilizar o aluno pelo chamado “fracasso escolar”, e como meio de ressignificação e apropriação de espaços.

Apontou-se, ainda, a importância da imaginação em relação à música, pois, em conjunto, influenciam a criatividade, a criação, as experiências e os enlaces emocionais. Quanto aos significados e sentidos que são atribuídos à música, foi explicado que o primeiro é coletivo e o segundo pessoal, pois se refere às vivências individuais, mas não deixa de ser socialmente construído, já que o ser humano está sempre em relação.

Ademais, outra narrativa recaiu sobre a utilização viva da música, que ocorre quando o sentido a ela atribuído surge em relação ao momento presente, ao instante e, enquanto linguagem reflexivo-afetiva, a música foi compreendida como meio de reflexão sobre as emoções por ela despertadas.

Seu poder de agregação foi identificado quando da percepção de que, através da música, as pessoas se unem, se identificam e se comunicam, seja por meio das roupas, gírias ou preferências musicais que marcam as características de determinados grupos. Os autores apontaram que o conjunto desses elementos faz com que o indivíduo seja visto exatamente da forma como ele deseja, pois resume sua identidade e personalidade, mesmo com as desvantagens de se encaixar em um estereótipo construído cognitivo e socialmente. Verificou-se também que comportamentos antissociais podem estar relacionados a gêneros musicais anticonvencionais, porém, não estão em uma relação de causa e efeito.

Na área da Psicanálise, a música, através da voz materna relacionada à pulsão invocante, apresentou-se como assunto em destaque, uma vez que, através da musicalidade da voz da mãe, o sujeito encontra o caminho para advir e surgir como sujeito de fato, pois este é o caminho para o acesso ao simbólico. Através dessa linguagem denominada lalíngua, o indivíduo se desenvolve no campo das palavras e, quando há uma falha no contato (TEA, TGD) com o Outro (objeto a, voz da mãe) e ele não consegue acessar o campo simbólico, a música possibilita um enlace social, uma vez que se configura em uma relação sem demandas impostas, na qual é possível se relacionar com o outro.

A música e os ambientes nos quais ela impera surgem como facilitadores para a realização alucinatória do desejo, assim como ocorre no sonho e nos grupos, pois quando estão em tais ambientes, os indivíduos passam a ser regidos pelo princípio do prazer. A visão Analítica, por sua vez, trouxe a música relacionada à imaginação ativa e à função transcendente, já que ela mobiliza profundos conteúdos e coloca em contato o consciente e o inconsciente, permitindo a elaboração de conteúdos através da sua força arquetipal.

Do ponto de vista cognitivo e neuropsicológico, foram investigados os caminhos pelos quais a música invade o cérebro e é por ele processada, como os componentes verbais, visuais, auditivos e táteis, assim como os respectivos tipos de memória pelos quais são armazenados. Foram exploradas as possíveis origens de habilidade musicais excepcionais, como o ouvido absoluto e a expertise e a capacidade de influenciar na reabilitação de pacientes que sofreram ou nasceram com lesões neurológicas.

Na área Comportamental, também foi abordada a questão da música como linguagem e sua característica de ser facilitadora nas tentativas de interação de pessoas com TEA, além das formas de potencializar o ensino musical a partir do estudo de características musicais que possam ser mais facilmente discriminadas.

Na utilização da música como ferramenta auxiliar de intervenção, de modo geral, foram consideradas as questões afetivas e emocionais, pois os sujeitos devem se mostrar sensíveis, receptivos e dispostos a recebê-la; caso contrário, os resultados serão bem diferentes do esperado, como a piora do quadro em questão. Deve-se, portanto, respeitar a vontade do sujeito e suas preferências musicais, que podem ser consideradas fatores de motivação, culminando em uma participação mais ativa no serviço que está sendo oferecido, aumentando as chances de adesão ao tratamento realizado.

Conforme observado, a música foi, de várias maneiras, relacionada à linguagem formal e tal fato pode ser considerado um obstáculo, pois denota que a maioria dos estudos que abordam a música como linguagem utilizam-se da metodologia elaborada para outro tipo de linguagem que não a voltada para a música, visto que a linguagem musical ainda carece de metodologia específica – trata-se de um campo de estudo relativamente novo, não contando, portanto, com um grande número de publicações relacionadas ao tema; contudo, ressalta-se que esse fato não significa que a música não esteja sendo utilizada, demonstra apenas que tais trabalhos não estão sendo publicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi verificado neste levantamento de artigos, é possível afirmar que a música se apresenta como objeto de estudo relevante para a Psicologia, pois sua capacidade de articulação com as abordagens identificadas permite que exerça diversas funções relacionadas aos diferentes processos terapêuticos.

A música mostrou-se um dos fatores constituintes tanto da personalidade quanto do processo de desenvolvimento da identidade; a ela são atribuídos significados e sentidos que

influenciam o modo que uma pessoa possui de se expressar, de se fazer ouvir e ser compreendida, portanto, o entendimento da utilização viva da música é um caminho para a compreensão do indivíduo de forma mais completa, considerando-o como um todo, já que a música está também relacionada ao contexto no qual se vive.

A música como forma de linguagem foi abordada pelas linhas teóricas que ressaltaram sua potencialidade como ferramenta auxiliar para o desenvolvimento da comunicação em diversas áreas, como no trabalho com crianças autistas, crianças em classes de recuperação, adolescentes institucionalizados, idosos asilados, pacientes internados e adultos com transtornos de percepção, entre outros. As linhas psicanalíticas e neuropsicológicas foram as que mais desenvolveram a questão da música como linguagem, a primeira por atribuir à musicalidade da voz materna o poder de apresentar ao indivíduo o mundo simbólico e, por consequência, o mundo das palavras, e a segunda por investigar os processos cognitivos relacionados à música em comparação ou em função dos processos relativos à linguagem formal.

A música mostrou-se capaz de proporcionar melhor organização individual – na organização psíquica – e coletiva – na contribuição para a organização interna de grupos, pois as atividades musicais necessitam de certa organização para que sejam realizadas, influenciando na organização interna do sujeito e do grupo. Sua capacidade de exercer a função transcendente facilita a comunicação entre o consciente e o inconsciente, contribuindo para os processos terapêuticos, uma vez que permite a elaboração de conteúdos que não emergiriam de outra forma. Através da música, é possível baixar defesas e deixar que a imaginação ativa trabalhe em favor da terapia.

Outro ponto relevante foi a questão que considera se o indivíduo possui boa relação com a música, a fim de que esta funcione como elemento motivacional para a adesão da intervenção. Ademais, estudar questões referentes à facilitação da aprendizagem por meio de características musicais que sejam mais facilmente percebidas mostrou-se tema interessante para o desenvolvimento de novos métodos de iniciação musical.

Diante do exposto, conclui-se que o estudo da música pela Psicologia é, de fato, importante, pois pode contribuir para o desenvolvimento da prática profissional do psicólogo em sua relação com os indivíduos, permitindo que estes sejam compreendidos de forma mais acurada. Em âmbito nacional, foi possível verificar que, se comparado a assuntos mais frequentemente associados à área psicológica, não há produção científica em larga escala sobre o tema; entretanto, afirma-se novamente que isso não significa que a música não esteja sendo utilizada, significa apenas que os trabalhos realizados não estão sendo publicados.

REFERÊNCIAS

- AVILA, Daniel Camparo. Das (Im)Possibilidades de uma Psicologia Musical. **TransForm. Psicol. (Online)**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 81-99, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2009000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 37-42, 1997. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000200006&lng=en&nrm=iso>. Access on: 28 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931997000200006>.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Soc**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <<https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>>. Acesso em: 16 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>.
- CAMBAUVA, Lenita Gama; SILVA, Lucia Cecília da; FERREIRA, Walterlice. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 3, n. 2, p. 207-227, Dec. 1998. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1998000200003&lng=en&nrm=iso>. Access on: 28 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200003>.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed., Atlas: São Paulo, 2002, 176 p.
- GOUVEIA, Valdiney Veloso et al. Escala abreviada de preferência musical (STOMP): evidências de sua validade fatorial e consistência interna. **Psico**, v. 39, n. 2, p. 201-210, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1497>>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- HINKEL, Jaison; MAHEIRIE, Kátia. Apropriação musical: a arte de ouvir Rap. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 389-398, Sep. 2011. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000300006&lng=en&nrm=iso>. Access on: 25 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000300006>.
- MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, Dec. 2003. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200016&lng=en&nrm=iso>. Access on: 25 Apr. 2019.
- MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na

saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dec. 2008. Available from:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso>. Access on:
28 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

PIMENTEL, Carlos Eduardo et al . Preferência musical e busca de sensações entre jovens. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 04-17, Mar. 2014. Available from:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100002&lng=en&nrm=iso>. Access on: 28 Oct. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932014000100002>.

PIMENTEL, Carlos Eduardo; DONNELLY, Edla Daise Oliveira Porto. A relação da preferência musical com os cinco grandes fatores da personalidade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 28, n. 4, p. 696-713, 2008. Available from:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000400004&lng=en&nrm=iso>. Access on: 23 Apr. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932008000400004>.

PIMENTEL, Carlos Eduardo; GOUVEIA, Valdiney Veloso; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Preferência musical, atitudes e comportamentos anti-sociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 22, n. 4, p. 403-413, Dec. 2005. Available from:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000400008&lng=en&nrm=iso>. Access on: 23 Apr. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2005000400008>.

PIMENTEL, Carlos Eduardo; GÜNTHER, Hartmut. Percepção de letras de músicas como inspiradoras de comportamentos anti-sociais e pró-sociais. **Psico**, v. 40, n. 3, p. 373-381, 2009. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5419/4806>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

PIMENTEL, Carlos Eduardo; GUNTHER, Hartmut; SILVA, Bárbara Monteiro Farias da. Efeitos de letras de músicas em comportamentos pró-sociais. **Psicologia em Revista**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 66-80, dez. 2017. ISSN 1678-9563. Disponível em:
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/6232>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Psicologia da Música: Aportes Teóricos e Metodológicos por mais de um século. **Música em Perspectiva**, [S.l.], v. 5, n. 1, dez. 2012. ISSN 2236-2126. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/30143>>. Acesso em: 28 out. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/mp.v5i1.30143>.

SOUZA, Marina Batista de et al. Da vibração ao encontro com o outro: psicanálise, música e autismo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 299-318, ago. 2017. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2019.

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, Apr. 2007. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000100013&lng=en&nrm=iso>. Access on: 25 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000100013>.

YAMAMOTO, Oswaldo H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 6-17, 2012. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500002&lng=en&nrm=iso>. Access on: 02 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500002>.

TEORIA DO PROSPECTO: UMA AVALIAÇÃO DE SUAS LACUNAS QUANTO À ANTECIPAÇÃO DE ARREPENDIMENTO E DE DECEPÇÃO

Prof. Dr. Paulo Roberto Grangeiro Rodrigues

Gabriel Alvarenga Graça

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre as lacunas de uma importante teoria da psicologia econômica – *a teoria do prospecto* de Daniel Kahneman e Amon Tversky. Tal teoria abarca um notório destaque no estudo das tomadas de decisões e de como avaliamos os ganhos e as perdas monetárias. Com ela, podemos compreender em alguma medida, o porquê de determinados comportamentos irracionais diante de escolhas envolvendo dinheiro.

Postulando que o valor psicológico atribuído a um mesmo valor monetário se altera de forma desproporcional em ganhos e perdas. Assim, R\$100,00 são vivenciados de maneira totalmente diferente de acordo com a situação: se o sujeito perde estes R\$100,00 vivencia psicologicamente uma perda aproximada de R\$300,00; e, em seu oposto, se ganha, vivencia psicologicamente o ganho de meros R\$150,00. Em outras palavras, as perdas são sentidas de modo muito mais intenso que os ganhos, ocasionando um fenômeno chamado de aversão à perda, que induz o sujeito a uma espécie de covardia, fugindo a possibilidade de possíveis perdas.

Entretanto, o próprio autor em seu livro “Rápido e devagar” apresenta que esta teoria se encontra defasada, evidenciando uma possível lacuna; em específico – o viés da decepção, do arrependimento, da antecipação ao arrependimento e da antecipação à decepção. Com isso, buscamos elucidar nas próximas páginas, através de um estudo quantitativo realizado com 152 pessoas, a influência ou não destes dois tipos de antecipação na tomada de escolha dos sujeitos.

REVISÃO DA LITERATURA

Cerca de 500 anos antes de Cristo, Platão, filósofo grego, em seus escritos centrados na compreensão da realidade, propôs a natureza do homem como racional, motivado a acreditar no potencial humano em obter o desvelamento – a verdade. Verdade está intitulada, em grego, como ἀλήθεια (àlithia), entendida como “esclarecimento”; advindos e cultivados através da παιδεία (paidéia), ou seja, através da “educação”, com o auxílio íntimo da ἰδέα – ideia. Para

tanto, a noção de verdade em Platão, foi dada de modo a se entender que ela permeava a máxima proximidade com o belo e o bom, alcançadas por meio do exercício da razão; distanciando o sujeito do simulacro e o aproximando-o do mundo das ideias – perfeito, belo e bom (MAMAN, 2005; PLATÃO, 2016).

E com o passar dos séculos esta foi a crença predominantemente vigente; autores como Descartes em o “Discurso do método” vieram a enaltecer ainda mais a pertinência de tal ideia. Ademais, John Locke, criador do empirismo e, posteriormente, Hume, contribuíram a crítica da razão cartesiana, ampliando seu conceito e introduzindo um novo elemento – de que os sentidos necessitavam de purificação prévia para se tornar possível colher os fatos e examiná-los com o auxílio da razão. Além de Kant em a “Crítica da razão pura” e a “Crítica da razão prática” que possibilitou a disseminação da razão em um período batizado como o Iluminismo (RUSSELL, 2016).

Em todos os casos, a razão foi colocada como meio primordial para se entender a realidade, jamais sendo posta em questão como falha e passível de enganos. Entretanto, com o passar dos séculos, novos filósofos e estudiosos da razão e da percepção humana intuíram erros de raciocínio e compreensão visíveis na mente humana. Atinando, que a suposta racionalidade, havia ocultado dificuldades cognitivas e memórias inconscientes que dificultavam, alteravam, e até mesmo, impossibilitavam a compreensão do real.

Neste panorama, até então elucubrado sobre a eficácia ou não da razão humana, um ramo do saber psicológico se fez presente, buscando entender e estudar a psicofísica das escolhas, a qual pretendia alcançar a contínua compreensão dos fenômenos sociais e cognitivos acerca da percepção da realidade que cerceia o homem, em específico, de seus vieses econômicos.

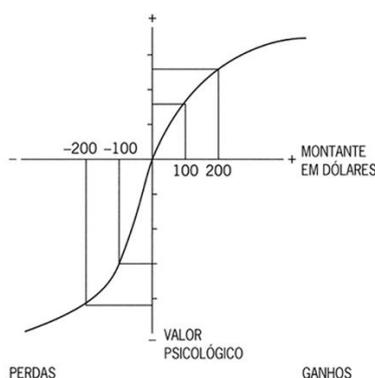
Para tanta, o psicólogo Daniel Kahneman e Amos Tversky, propuseram a Teoria do Prospecto (TP) com a finalidade de produzir sustentação teórica para o entendimento lúcido das escolhas econômicas dos indivíduos – opondo-se e complementando a Teoria da Utilidade Esperada de Bernoulli (1954). Propondo, em suma, três importantes princípios: sensibilidade decrescente, ponto de referência e aversão à perda (KAHNEMAN, 2011).

O primeiro deles entende que quanto maior o valor monetário menos o indivíduo é capaz de mensurar psicologicamente o seu valor real, comprometendo a noção racional de perda ou ganho. Enquanto o ponto de referência atua como uma ancora psicológica da qual o sujeito se localiza monetariamente, ou seja, se seu ponto de referência é alto (exemplo: R\$1.000,00), uma pequena perda (ex: R\$10,00) é de pouco importância. O que é totalmente diferente para alguém com um ponto de referência baixo (exemplo: 100,00), vivenciando a mesma perda de

modo muito mais intenso. E, por fim, a aversão à perda evidencia-se como o viés psicológico que torna as perdas psicologicamente mais intensas que os ganhos, deste modo, este princípio coloca a aversão ao risco (Bernoulli) apenas no campo dos ganhos e a “propensão ao risco” no campo das perdas. Em outras palavras, o indivíduo diante de possíveis ganhos evita realizar apostas por aversão a possibilidade da perda, e, ao mesmo tempo, quando se depara com perdas consecutivas, se vê propenso a apostar, entrando em um looping de perdas ainda maiores.

Sendo assim, é proposto um gráfico que visa equacionar e ilustrar estes três princípios fundamentais. E, como o próprio autor alega: “Se a teoria da perspectiva tivesse uma bandeira, essa imagem estaria bordada nela” (KAHNEMAN, p. 351, 2011). Demonstrando a forma em S, a qual é móvel conforme o ponto de referência, tendo sua curvatura em sentido da coluna Y (valor) maior para as perdas e menor para os ganhos. Em outras palavras, a perda é percebida subjetivamente de modo mais intenso que o ganho.

Figura 2 – Função de valor na Teoria do Prospecto



Fonte: (KAHNEMAN, 2011, p. 352)

A abscissa representa o valor objetivo, e a ordenada expressa o valor subjetivo. Observa-se, deste modo, que ao medir o valor de ganho e perda de US\$ 200, o valor psicológico do ganho subjetivo é cerca de 25% maior (aproximadamente US\$ 250). Enquanto para a perda, ocorre a percepção exacerbada em função da aversão à perda, do aumento de aproximadamente o dobro do valor real, cerca de US\$ 410.

Deste modo, é proposta a fórmula $x: v = x^\alpha$ se $x \geq 0$ (ganhos); e $v = -\lambda \cdot (-x)^\beta$ se $x < 0$ (perdas). Em que, expressando a sensibilidade decrescente, v se coloca como uma potência do valor objetivo, e λ a aversão à perda. Sendo importante salientar que os autores afirmam que a

mediana de λ é 2,25, ou seja, para a maioria das pessoas as apostas se tornam mais convidativas a partir de λ entre 1,5 e 2,5 (KAHNEMAN; TVERSKY, 1979).

Entretanto, esta teoria possui algumas lacunas em sua estrutura, fato este que Kahneman justifica: “a teoria da perspectiva foi aceita por muitos estudiosos não porque é ‘verdadeira’, mas porque os conceitos que ela agregou à teoria da utilidade, notadamente o ponto de referência e a aversão à perda, valeram o trabalho; eles produziram novas previsões que se revelaram verdadeiras.” (p. 359, 2011). Logo, ele estabelece em seu livro *Rápido e devagar* (2011) a noção de que as lacunas não preenchidas por sua teoria foram evitadas pelo fato de manterem a simplicidade e a praticidade.

De toda forma, Kahneman faz um convite aos pesquisadores para que futuramente algum interessado no assunto possa verificar as lacunas de sua teoria em próximas pesquisas – propondo o seguinte prospecto:

“A. uma chance em um milhão de ganhar um milhão de dólares
 B. 90% de chance de ganhar 12 dólares e 10% de chance de não ganhar nada
 C. 90% de chance de ganhar um milhão de dólares e 10% de chance de não ganhar nada” (2001, p. 357).

Com isso, ele demonstra as falhas na TP, pois o valor psicológico atribuído ao fato de não ganhar nada nas três hipóteses é o mesmo, ou seja, zero. O que é evidente que não, pois, “a alta probabilidade de ganhar a soma elevada estabelece um novo ponto de referência provisório. Relativamente a suas expectativas, não ganhar nada será vivenciado como uma grande perda”, assim a “decepção e antecipação de decepção são reais, porém, e o fracasso em levá-las em consideração é uma falha tão óbvia quanto os contraexemplos que invoquei para criticar a teoria de Bernoulli” (KAHNEMAN, 2011, p. 357 – 358).

Além disso, outra falha é retratada, pois a TP não consegue abarcar o arrependimento e a antecipação do arrependimento. Por exemplo:

1-“Escolha entre 90% de chance de ganhar um milhão de dólares OU cinquenta dólares com certeza.
 2-Escolha entre 90% de chance de ganhar um milhão de dólares OU 150 mil dólares com certeza” (2011, p. 358).

No primeiro problema, observa-se a dificuldade de escolha e o sofrimento em escolher e perder nos dois casos, ocorrendo à antecipação da escolha, que repercutirá em decepção. Agora, no segundo problema, perder por causa da escolha de maior valor causa arrependimento e possível antecipação do arrependimento, o que influi sobre a escolha da aposta.

“No arrependimento, a experiência de um resultado depende de uma opção que você poderia ter adotado, mas não adotou. [...] As emoções de arrependimento e decepção são reais, e os tomadores de decisão certamente antecipam essas emoções quando fazem suas escolhas” (KAHNEMAN, 2011, p. 358).

Qual escolha o apostador terá nos problemas citados acima? O quanto e como a decepção, o arrependimento, além da antecipação da decepção e do arrependimento influenciará na escolha dos jogadores? Para isso, desenvolvem-se as questões a serem abordadas e possivelmente compreendidas no presente trabalho.

MÉTODO

Visto que a Teoria do Prospecto abarca determinada gama de aspectos que influem no comportamento de escolha, o objetivo geral do presente trabalho é entender o comportamento de tomada de escolha dos apostadores em situações hipotéticas que podem causar: 1) arrependimento por uma escolha arriscada de maiores ganhos que não acontecem por serem menos prováveis; 2) decepção por uma escolha arriscada com alta probabilidade de maiores ganhos, que, no entanto não acontecem. Nesse contexto, o objetivo específico busca compreender e analisar a influência das lacunas presentes na Teoria de Kahneman e Tversky, sendo essas o arrependimento, a decepção, a antecipação do arrependimento e a antecipação da decepção.

Sujeitos

Indivíduos adultos (152 sujeitos)

Instrumento

Questionário proposto (Apêndice A) por Kahneman em seu livro, Rápido e devagar (2011), o qual busca abarcar as falhas da teoria do prospecto. Por meio de perguntas objetivas a respeito das escolhas das apostas.

Procedimento

a) O questionário foi aplicado na rua. Assim, primeiramente, em contexto com indivíduos na rua, devesse abordá-los, questionando-os se desejam participar da pesquisa, valendo-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, pedindo que este leia e o preencha caso aceite prosseguir com as questões.

- b) Para aqueles que aceitaram, inicia-se as perguntas presentes no Apêndice A.
- c) Por fim, tendo terminado a série de perguntas, deve-se agradecer ao participante.
- d) Tendo colhido um número relevante de questionários respondidos, deve-se iniciar sua catalogação e contagem. Sendo analisados quantitativamente (probabilidade, frequência e montante), como também de teor qualitativo no quesito motivação da escolha.

Correção

Por meio da planilha do Excel, foi contabilizado o total de itens colhidos, realizando o comparativo entre as respostas. Além de agrupar as expressões linguísticas utilizadas pelos entrevistados nas duas questões – “Como você nomearia este sentimento?” -, por meio da lista de sinônimos do Dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa (versão 3.0), e do entendimento dos pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados

Os resultados foram pautados nas respostas dos questionários aplicados em 152 pessoas, os quais foram catalogados e analisados. Em seguida os resultados serão expostos em ordem cronológica e sistemática, sendo divididos em primeira e segunda parte (Ver Tabela 01).

Tabela 1 – Relação de dados das respostas do questionário aplicado

PRIMEIRA PARTE	
Qual você escolheria?	
PROSPECTOS	
A. Uma chance de 1 em um milhão de ganhar um milhão de reais	16
B. 90% de chance de ganhar 12 reais e 10% de chance de não ganhar nada	20
C. 90% de chance de ganhar um milhão de reais e 10% de chance de não ganhar nada	114
Não respondido	2
Total	152
Em qual das três você se sentiria mais mal caso escolhesse apostar e perdesse?	
PROSPECTOS	
A. Uma chance de 1 em um milhão de ganhar um milhão de reais	33
B. 90% de chance de ganhar 12 reais e 10% de chance de não ganhar nada	25
C. 90% de chance de ganhar um milhão de reais e 10% de chance de não ganhar nada	93
Não respondeu	1
Total	152
SEGUNDA PARTE	
Escolha entre 90% de chance de ganhar 1 milhão de reais OU cinquenta reais com certeza?	
PROSPECTOS	
50 reais com certeza	49
90% de ganhar 1 milhão	102
Não respondeu	1
Total	152
Escolha entre 90% de chance de ganhar 1 milhão de reais OU 150 mil reais com certeza	
PROSPECTOS	
150 mil reais com certeza	121
90% de ganhar 1 milhão	31
Não respondeu	0
Total	152
Em qual das duas você se sentiria mais mal caso escolhesse apostar e perdesse?	
PROSPECTOS	
Escolha entre 90% de chance de ganhar 1 milhão de reais OU cinquenta reais com certeza	30
Escolha entre 90% de chance de ganhar 1 milhão de reais OU 150 mil reais com certeza	95
Em nenhuma das alternativas	24
Não respondido	3
Total	152

Fonte: Dados da pesquisa.

Primeira parte

Tabela 2 – Comparação dos resultados colhidos da primeira e segunda questão na primeira parte do questionário aplicado

Agrupamento 1 e 2 – 1^a	
PARTE	n
C- C	64
A-C	11
B-C	16
C-A	28
C-B	22
A-A	3
B-A	2
A-B	2
B-B	1
Não respondeu	3
TOTAL	152

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 2, é possível verificar se há a presença da antecipação à decepção, sendo agrupada a primeira resposta com a segunda resposta, separadas por um “-“, de modo a facilitar a visualização. Sendo possível notar que cerca de 64 indivíduos optaram pela escolha “C-C”, representando a classe de sujeitos com a resposta mais racional e adequada. Em seguida, é possível notar 28 escolhas referentes à opção “C-A” e 22 escolhas relativas à opção “C-B”; além de 16 indivíduos que escolheram “B-C”, indicando a presença da antecipação à decepção em 10% dos questionados. Por fim, 11 escolheram “A-C”; 3 optaram por “A-A”; 2 assinalaram “B-A”; 2 responderam “A-B”; e 1 optou por “B-B”. Ademais, 3 sujeitos não responderam, totalizando um total de 152 pessoas analisadas.

Já a Tabela 3 é composta pelos resultados colhidos na pergunta: “Como você nomearia esse sentimento?” referente à primeira parte do questionário. As respostas foram compactadas de acordo com a sinonímia e aproximação de significados através do auxílio do Dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa (versão 3.0) e do discernimento do pesquisador, com a finalidade de tornar mais visível e simplificado o entendimento. Sendo importante notar, que os sujeitos tinham a possibilidade de indicar mais de um sentimento.

Tabela 3 – Respostas à questão: "Como você nomearia esse sentimento?" - 1ª parte

Tipos de sentimento	n
Frustração; expectativa quebrada;	50
Decepção; desgosto; insatisfação; derrota; aflição;	24
Tristeza; desanimo; descontentamento; chateada	24
Ruim; indignação; injúria; irritação; insatisfação	14
Azar; sem sorte; por um triz; falta de sorte; fracasso	12
Raiva	10
Indiferença; nada; não	6
Arrependimento	5
Desespero; angústia	4
Falta de confiança; incerteza	2
Incapacidade	1
Péssimo	1
Soberba	1
Preocupação	1
Estupidez	1
Aceitação	1
Não respondeu	3
TOTAL	160

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observar a tabela 3, é possível notar que 50 sujeitos optaram pelos sentimentos “expectativa quebrada e/ou frustração”; 24 assinalaram “chateada; tristeza; desanimo e/ou descontentamento”; 14 escreveram “ruim; indignação; injúria; irritação e/ou insatisfação. Além disso, 12 indivíduos nomearam o sentimento como “Azar; sem sorte; por um triz; falta de sorte e/ou fracasso”; 10 alegaram “raiva”; 6 descreveram “indiferença; nada e/ou não”; 5 afirmaram “arrependimento”; e 4 distinguiram “desespero e/ou angústia”. Como também, 3 entrevistados não responderam ou deixaram uma resposta incompatível com pergunta, demonstrando falta de compreensão para com a questão. Ademais, 2 analisados disseram sentir “falta de confiança e/ou incerteza”; 1 alegou se sentir “péssimo”; 1 relatou o sentimento da “soberba”; 1 verbalizou “preocupação”; 1 descreveu ser “estupidez”; e, por fim, 1 escreveu “aceitação”.

In locus, dos indivíduos que escolheram B-C como resposta (relacionada com a antecipação à decepção), nomearam seus sentimentos como: Desespero; decepção (2 vezes); não respondeu (2 vezes); falta de sorte; sem sorte; frustrada; raiva (2 vezes); tristeza (2 vezes); decepcionante; e frustração (3 vezes).

Em suma, a frustração e a expectativa quebrada, entraram como o sentimento mais descrito, seguido logo após da aflição, decepção, desgosto, insatisfação e derrota; indicando a presença da decepção, verbalizada e identificada pelos analisados com palavras semelhantes e

idênticas a esta. Entretanto, houve um gentil desvio semiológico das palavras escolhidas, em relação à decepção.

Segunda parte

Tabela 4 – Resultados agrupados colhidos da primeira, segunda e terceira questão na 2ª parte do questionário aplicado.

Agrupamento 1, 2 e 3 – 2ª PARTE	n
90% - 150 mil - 2	39
50R\$ - 150 mil - 2	33
90% - 90% - 2	21
90% - 150 mil - 1	19
90% - 90% - 1	6
50R\$ - 150 mil - 1	5
50R\$ - 90% - 2	2
50R\$ - 90% - 1	0
Nenhum respondido	27
TOTAL	152

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a compreensão da tabela 4, é imprescindível saber que os nomes foram abreviados, com a finalidade de tornar a tabela mais simples em sua visualização. Assim, na primeira questão – “Escolha entre 90% de chance de ganhar um milhão de reais OU cinquenta reais com certeza” -, se indaga – “Qual você escolheria?” – as respostas são abreviadas em “90%”, indicando “90% de chance de ganhar um milhão”, enquanto que “50R\$” representa “cinquenta reais com certeza”.

Logo após a resposta, é posto um “-“ que adverte a divisão para a segunda questão – “Escolha entre 90% de chance de ganhar um milhão de reais OU 150 mil reais com certeza”. Na qual se resumem as respostas, respectivamente, em: “50R\$” para “cinquenta reais com certeza”, e “150 mil” para “150 mil reais com certeza”. E, por fim, nota-se mais um “-“ que indica a penúltima questão - “Em qual das duas você se sentiria mais mal caso escolhesse apostar e perdesse?”. Abreviando-se as respostas em “1” para “Escolha entre 90% de chance de ganhar um milhão de reais OU cinquenta reais com certeza”; e “2” para “Escolha entre 90% de chance de ganhar um milhão de reais OU 150 mil reais com certeza”.

Deste modo, dos indivíduos analisados, 39 optaram por “90%-150 mil-2”; 33 escolheram “50R\$-150 mil-2”; 27 não responderam; e 21 assinalaram “90%-90%-2”. De resto, 19 sujeitos elegeram “90%-150 mil-1” como opção; 6 marcaram “90%-90%-1”; 5 decidiram “50R\$-150 mil-1”; 2 optaram por “50R\$-90%-2”; e nenhum analisado escolheu a resposta

“50R\$-90%-1”. Em síntese, 25% dos indivíduos escolheram a opção mais racional de acordo com a classe média salarial do brasileiro; tendo que 21% dos sujeitos analisados apresentaram antecipação ao arrependimento em suas respostas.

Em seguida, temos a tabela 5, composta pelos resultados colhidos na pergunta: “Como você nomearia esse sentimento?” referente à segunda parte do questionário. Tendo que as respostas foram compactadas de modo semelhante ao esquema realizado na tabela 3 – através da aproximação das sinônimas e de seus significados, valendo-se do auxílio do Dicionário eletrônico HOUAISS da língua portuguesa (versão 3.0) e do discernimento do pesquisador. Lembrando que os sujeitos tinham a possibilidade de indicar mais de um sentimento.

Tabela 5 – Resultados colhidos da quarta questão na segunda parte do questionário aplicado

Tipos de sentimento	n
Frustração ; ruim; tristeza; um sentimento de que eu não vou conseguir realizar meus sonhos	64
Decepção; insatisfação; sofrimento; desapontado; chateado; desilusão; enganada; falta de confiança	36
Ódio; raiva; revolta	19
Arrependimento	10
Indiferença; não; normalidade; rotineiro	10
Azar; falta de sorte	5
Burrice	4
Bravo; puta	2
Feliz	2
Soberba; ganância ruim	2
Aceitação	1
Coisas da vida, incomodo	1
Horrorizada	1
Angústia	1
Inseguro	1
Não respondeu	3
TOTAL	160

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os dados da tabela 5, dos 152 entrevistados, 64 escolheram entre “frustração; ruim; tristeza; um sentimento de que eu não vou conseguir realizar meus sonhos”, 36 escreveram “decepção; insatisfação; sofrimento; desapontado; chateado; desilusão; enganada; falta de confiança”, e 19 deles afirmaram ter sentido “ódio; raiva; revolta”. Ao mesmo tempo, 10 sujeitos relataram ter sentido “arrependimento”, 10 explicitaram “indiferença; não; normalidade; rotineiro”, 5 disseram “azar; falta de sorte” e 4 alegaram “burrice”. Além disso, 3 não responderam, 2 afirmaram estar “bravo; puta”, 2 disseram “feliz”, 2 declararam “Soberba; ganância ruim” e 1 “aceitação”. Por fim, 1 relatou “coisas da vida,

incomodo”, outro disse estar “horrorizada”, outra ainda alegou ter “angústia”, ademais outro falou estar “inseguro”.

A partir destes dados brutos, os indivíduos que escolheram a opção 50R\$-150 mil-2, apresentando a aversão ao arrependimento, alegaram tais sentimentos: Soberba; burrice; decepção (6 vezes); tristeza (3 vezes); insatisfação (2 vezes); frustração (8 vezes); nenhuma, pois teria a certeza que iria ganhar; menos mal perder 150 mil do que 1 milhão; raiva (4 vezes); não foi dessa vez; coisas da vida e incomodo; insatisfeito; ódio, triste; indiferença;frustrada.

Discussão dos resultados

Com tais dados obtidos é possível compreender que, na primeira parte do questionário, as opções B e C, probabilisticamente, são iguais; sendo a alternativa C (R\$1.000.000,00) de muito mais utilidade esperada, já que o valor é demasiadamente elevado em relação à opção B (R\$12,00). Como também, a escolha A, representa a preferência de menor probabilidade de ganho, visto que há apenas 0,000001% de chance de ganhar 1 milhão de reais.

Para verificar a existência ou não da antecipação da decepção, como indicado no livro de Kahneman (2012), se questionou “Qual você escolheria?”, e logo em seguida “Em qual das três você se sentira mais mal caso escolhesse apostar e perdesse?”. Nela, a escolha consecutiva de B-C, indica visivelmente a ocorrência da antecipação à decepção, de modo que enfatiza que a primeira escolha, irracional, de apenas R\$12,00 em relação à R\$1.000.000,00, sendo que ambas escolhas representam a mesma probabilidade; e que logo após, seleciona a alternativa C, como aquilo que lhe mais causa “mal”, corroborando que este escolheu B, por antecipar a decepção de perder R\$1.000.000,00, optando por uma perda menor de R\$12,00.

Para os indivíduos que escolheram a opção acima, é possível inferir que estes experienciaram a aversão ao risco (KAHNEMAN, 2012), por temer realizar uma escolha contendo uma presumível perda – a de não ganhar nada. Todavia, a Teoria do Prospecto (TP) “[...] não admite que o valor de um resultado (nesse caso, não ganhar nada) mude quando ele é altamente improvável, ou quando a alternativa é muito valiosa. Em palavras simples, a teoria da perspectiva não sabe lidar com a decepção” (2012, p.358). Pois, para a TP, o ponto referencial estabelecido seria o de R\$0,00, visto que a única perda era de não ganhar nada. Contudo, o ponto de referencial se estabelece no valor do possível ganho, se fixando em um valor inexistente – fato este, que a TP não previu. Por conseguinte, os 16 indivíduos que escolheram a opção B-C, indicam a possibilidade de terem sofrido a influência da antecipação da decepção em suas escolhas.

Em se tratando dos sujeitos que optaram por A-C (11 pessoas) e A-A (3 pessoas), é crível inferir que sofreram a influência do enquadramento de resultados (KAHNEMAN, 2012), fenômeno este que abarca a mutabilidade das escolhas, por simples alterações da estrutura textual da proposta de aposta. Além disso, nota-se que a opção “A-C” ou “A-A”, no questionário aplicado, indica aversão ao risco e enquadramento de resultados, de modo a explicitar que na aposta A, não há perda aparente, deixando claro apenas o ganho; em contrapartida, as opções B e C, deixam evidente a perda no próprio enunciado. Denotando assim, a constatação de que o efeito de enquadramento de respostas está presente.

Em seguida, é razoável afirmar que as escolhas “C-A”, “C-B”, “B-A”, “A-B” e “B-B” representam o montante de pessoas que não compreenderam as questões indicadas. Sendo apenas crível, asseverar que o “Sistema 1” prevaleceu em relação ao “Sistema 2”, influenciando nas escolhas precipitadas e errôneas. Sistemas estes propostos por Daniel Wegner, afirmando que: *“The experience of will can be reduced to very low levels under certain conditions, even for actions that are voluntary, purposive, and complex – and what remains is automatism.”* (2002, p.99). Conceção esta que, posteriormente foi aperfeiçoada por Kahneman, resultando na seguinte explicação:

“O Sistema 1 opera automaticamente e rapidamente, com pouco ou nenhum esforço e nenhuma percepção de controle voluntário. O Sistema 2 aloca atenção às atividades mentais laboriosas que o requisitam, incluindo cálculos complexos. As operações do Sistema 2 são muitas vezes associadas com a experiência subjetiva de atividade, escolha e concentração”(KAHNEMAN, 2012, p.29).

Tendo que os resultados condizentes a “C-C”, representam a gama de indivíduos que entenderam a questão e agiram conforme a TP esperava, escolhendo a opção mais racional e provável.

Já, em se tratando da última questão da primeira parte do questionário “Como você nomearia esse sentimento?”, a resposta esperada seria “Decepção” conforme previsto por Kahneman (2012). No entanto, deixamos em aberto para que os participantes nomeassem livremente o sentimento, podendo nomear mais de um. Sendo assim, foi possível verificar que o termo mais frequente foi “Frustração”, seguido de “Decepção”, “Raiva” e “Tristeza”. Embora haja proximidade entre a ideia de frustração e a de decepção, vistos como sinônimos; por alguma razão, boa parte dos participantes preferiu um termo não previsto pela teoria. Tais resultados expressam uma possível diferença cultural entre brasileiros e norte-americanos.

Devido a este fato, cabe a presente pesquisa, propor uma explicação para tal fenômeno, que consiste na ideia de que a TP não se aplica perfeitamente aos brasileiros do

mesmo modo que aos norte-americanos, pelo fato de que a população do Brasil possui menos instrução econômica. Além disso, a influência cultural católica na mente dos brasileiros torna o desejo pelo dinheiro e pelo lucro um pecado; produzindo sujeitos que têm medo de falar sobre, pensar e lucrar com o dinheiro. Este fato é reforçado pela teoria de Marx Weber, que alega ser o catolicismo anticapitalista, afirmando que pais católicos tendem a investir menos na educação de ensino superior que os pais protestantes, produzindo poucos técnicos e profissionais, determinando “o reduzido interesse dos católicos pela aquisição capitalista” (WEBER, 2004, p.32).

Como também, o uso de palavras como frustração, raiva e tristeza, tem o teor de colocar no mundo externo a causa de suas perdas. Portanto, o povo brasileiro, na explicação proposta, tenderia a atribuir seus ganhos e perdas monetários ao externo; seja ele algo divino (Deus ou cosmos), ou alguém poderoso. O que acaba por oferecer a ideia de que a dificuldade alarmante dos brasileiros em lidar bem com o dinheiro, vem do fato de que eles acreditam em forças fora deles, capazes de mudar sua situação. Resultando na não atribuição da responsabilidade interna, responsabilidade esta, presente em indivíduos autênticos e bem sucedidos, que entendem que seu sucesso, depende mais deles, do que de seu meio.

Por fim, na segunda parte do questionário, foi possível detectar que 21% dos sujeitos escolheram a opção “50R\$-150 mil-2”, comprovando a existência da antecipação ao arrependimento, visto que optaram ganhar R\$50,00 e R\$ 150 mil com certeza ao invés de ganhar 1 milhão de reais com 90% de chance, o que demonstra claramente a antecipação de escolher a opção menos segura e perder o dinheiro certo de R\$50 e R\$150 mil. Nomeando seus sentimentos respectivamente como “Soberba”, “Burrice”, “Decepção”, “Tristeza”, “Insatisfação” e “Frustração”, o que indica certa discrepância com a nomeação esperada de “Arrependimento”, podendo representar uma dificuldade por parte dos brasileiros em nomear adequadamente seus sentimentos, ou até mesmo percebê-los de forma linguisticamente clara.

Somado a isso, teve-se que 25% dos indivíduos escolheram a opção mais racional (90%-150 mil-2), visto que preferiram renunciar à opção segura de R\$50, mas não da de ganhar R\$150 mil seguros, representando a maior parte das pessoas. De resto, os que optaram pelas opções “50R\$-90%-2”, “90%-90%-1”, “50R\$-150 mil-1” não compreenderam, ou não escolheram de forma racional, deixando-se domar sobre a influência do Sistema 01, já que não faz sentido lógico considerar a opção 1 mais aversiva que a segunda, além de preferir R\$50 com certeza e logo em seguida não escolher a opção segura de R\$150 mil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste capítulo podemos concluir que a hipótese de Kahneman em relação às lacunas de sua própria teoria está correta. A antecipação ao arrependimento e a decepção foram invariavelmente detectadas na presente pesquisa. Deixando claro, além disso, através da dificuldade dos participantes em nomear os próprios sentimentos vivenciados durante as apostas, que apesar de muito completa, a teoria norte-americana não consegue abarcar plenamente os vieses dos brasileiros, por um fator cultural de nossa região, presentes na nossa religião predominantemente católica e pela baixa instrução e educação financeira que temos. Enfim, cabe ainda dizer que esta pesquisa cumpriu sua missão de dar o pontapé inicial e apontar a presença de tais lacunas na teoria, cabendo aos próximos pesquisadores que se interessarem pelo tema, aprofundarem-se ainda mais, ampliando a amostra da pesquisa e propondo novas formas de pensar a teoria.

REFERÊNCIAS

- BERNOULLI, D. Exposition of a new theory on the measurement of risk. **Econometrica**, The econometric society, v. 22, nº.1, p.23 – 26, jan, 1954. Disponível em: <https://engineering.purdue.edu/~ipollak/ece302/FALL09/notes/Bernoulli_1738.pdf>. Acesso em: 15 de aug. 2018.
- KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- KAHNEMAN, D.; TVERSKY, A. Prospect theory: an analysis of decision under risk. **Econometrica**, v. 47, nº. 2, p. 263 – 291, mar, 1979. Disponível em: <<http://www.its.caltech.edu/~camerer/Ec101/ProspectTheory.pdf>>. Acesso em: 01 de aug. 2018.
- MAMAN, J. A. Martin Heidegger a doutrina de Platão sobre a verdade. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 100, p. 335 – 359, dez, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67677/70285>>. Acesso em: 01 de aug. 2018.
- RUSSELL, B. **História do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- WEBER, M. (1905). **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- WEGNER, D., M. (1948). **The illusion of conscious will**. Massachusetts: Bradford Books, 2002.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO NOS APOSTADORES

Considere a perspectiva descrita abaixo como real e possível para você:

- A. Uma chance de 1 em um milhão de ganhar um milhão de reais
- B. 90% de chance de ganhar 12 reais e 10% de chance de não ganhar nada
- C. 90% de chance de ganhar um milhão de reais e 10% de chance de não ganhar nada

Qual você escolheria?

Em qual das três você se sentiria mais mal caso escolhesse apostar e perdesse?

Como você nomearia esse sentimento?

Considere a perspectiva descrita abaixo, como real e possível para você:

- 1- Escolha entre 90% de chance de ganhar um milhão de reais OU cinquenta reais com certeza

Qual a sua escolha?

Agora considere a perspectiva descrita abaixo, como real e possível para você:

- 2- Escolha entre 90% de chance de ganhar um milhão de reais OU 150 mil reais com certeza

Qual você escolheria?

Em qual das DUAS você se sentiria mais mal caso escolhesse apostar e perdesse?

Como você nomearia esse sentimento?

ORGANIZADORES

Adriana Leonidas de Oliveira

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Taubaté (1992), mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000), doutorado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e Pós-Doutorado em Administração de Empresas pela EAESP-FGV (Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas). Atualmente é professor assistente doutor da Universidade de Taubaté, atuando no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional/Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional). Tem experiência na área de Psicologia da Saúde e Psicologia Organizacional e do Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde da família, saúde do trabalhador, desenvolvimento humano e regional, gestão de pessoas, qualidade de vida, qualidade de vida no trabalho, cultura organizacional e interculturalidade

Paulo Francisco de Castro

Possui Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2008), Mestrado em Educação pela Universidade Mackenzie (1996) e Graduação em Psicologia pela Universidade Guarulhos (1989). Atualmente é Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté e Professor Adjunto I do Curso de Psicologia da Universidade Cruzeiro do Sul. Ex-presidente da Associação Brasileira de Rorschach e métodos projetivos - ASBRo (Biênio 2016-2018) e atual membro do Conselho Consultivo da mesma associação. Associado Pleno da Sociedade Brasileira de Psicologia - SBP. Título de Profissional Especialista em Psicologia Clínica, registrado no CRP/SP Processo No 3279/01, de 17 de agosto de 2002. Tem experiência em docência e pesquisa em Psicologia, com ênfase em Psicodiagnóstico, Avaliação Psicológica, Método de Rorschach e Psicologia Clínica e da Saúde.



AUTORES¹⁶

Amanda Heloisa de Paula Vitor

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Ana Claudia Coutinho de Melo

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Ana Cristina Araújo do Nascimento

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1983), doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006). Mestrado em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Especialização em Psicologia Infanto-juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986). Atualmente é professor Assistente Doutor da Universidade de Taubaté ministrando aulas no Curso de Graduação em Psicologia nas disciplinas de Psicodiagnóstico, Neuropsicologia, Ludoterapia, além de atuar como supervisora de Estágios Supervisionados e orientar Trabalhos de Conclusão de Curso. Atua também em cursos de pós-graduação Lato Sensu. Nesses cursos, desenvolve trabalhos científicos voltados, principalmente, aos seguintes temas: avaliação psicológica, avaliação neuropsicológica, estimulação cognitiva, características psicológicas de indivíduos com doenças crônicas e com fissura labiopalatina, resiliência, sensibilidade materna e interação mãe-bebê.

Ana Flávia de Mesquita Matos

Graduanda em Medicina pela Universidade de Taubaté.

Andreza Cristina Both Casagrande Koga

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté (2001). Especialização em Atendimento Clínico Psicopedagógico em Problemas de Aprendizagem (UNITAU - 2004), Concluiu MBA em Gerência de Recursos Humanos (Universidade de Taubaté - 2014). Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional (MGDR - PPGA/ Unitau)- 2017. Atualmente é Professora efetiva (Aux. N.II) na Universidade de Taubaté, ministrando disciplinas na área de Psicologia Organizacional, desde 2017. Supervisiona estágio específico com ênfase em Psicologia e Processos de Gestão I, II, III e IV. Atua como Pesquisadora no Grupo de pesquisa em Psicodiagnóstico e Avaliação Psicológica (GP-PAP) e como Professora Integrante do grupo de Pesquisa em Planejamento, Gestão e Desenvolvimento de Carreiras em Âmbito Regional, ambos da Universidade de Taubaté. É membro do Conselho do Departamento de Psicologia (CONDEP) e do Núcleo Docente estruturante (NDE). Coordenadora de Estágios do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté. Atualmente é Assessora na Diretoria de Recursos Humanos da Universidade de Taubaté. Participação em Bancas de Graduação e Pós-graduação e Orientação de Trabalhos de Graduação no curso de Psicologia e de Monografias no curso de MBA em Gerência de Recursos Humanos. Possui aproximadamente 20 anos de experiência na área de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas.

Andreza Maria Neves Manfredini

Psicóloga, pela UNITAU, em 2003. CRP: 06/74.380; Especialista em Orientação Familiar, pela Universidade de Taubaté (2007); Mestre (2007), bolsista do CNPq, e Doutora (2019), bolsista pela CAPES, em Psicologia Clínica pela PUC-SP; Certificado Internacional de Práticas Colaborativa pelo instituto Galveston-Houston (EUA) e pelo instituto Interfacci (S.P), (2014);

¹⁶ Dados levantados pelo Sistema da Plataforma Lattes em outubro de 2020.

Coordenadora e Professora do Curso de Pós Graduação em Lato Sensu em Intervenção Familiar: Psicoterapia, Orientação e Mediação de Conflitos, na Universidade de Taubaté, desde 2014; Professora Assistente I da Graduação de Psicologia, na Universidade de Taubaté; Atua em clínica como psicoterapeuta de família e de casal desde 2007; Autora e co-autora de livros e capítulos de livros sobre família, educação financeira e comunidades; Co-fundadora do Instituto CICLOS.

Beatriz Almeida de Andrade Santágueda do Nascimento

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Camila Young Vieira

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté (2003), especialista em Psicodrama pela PUC-SP (2010), mestre em Psicologia Social pela PUC-SP (2011), especialista em Neuropsicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia Aplicada e Formação Lev Vygotsky (2016). Atualmente é professora auxiliar da Universidade de Taubaté-UNITAU e psicóloga clínica. Tem experiência na área de Psicologia Clínica e Psicologia Social. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas públicas e subjetividade; grupos e comunidades; sofrimento psíquico e questões contemporâneas e desenvolvimento e contexto histórico e cultural.

Cecília Ribeiro Kiguti

Sou graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté (conclusão em dezembro de 2006). Possuo experiência em avaliação psicológica, estruturação e desenvolvimento de projetos, pesquisa e atendimento clínico. Estou em busca de desafios que possibilitem a continuidade do meu aprendizado, bem como representem uma oportunidade profissional de atuar dentro do campo da psicologia. Atuei com intervenção em casos de violência doméstica em Instituição na cidade de São José dos Campos-SP. Dedico-me a estudos baseados na teoria psicanalítica (Winnicott), minha base teórica nos atendimentos em consultório clínico há 12 anos. Realizo avaliação psicológica como perita credenciada junto ao DETRAN-SP (pós-graduada em Psicologia do Trânsito). Curso Pós-Graduação em Psicologia Hospitalar e da Saúde na Universidade de Taubaté.

Claudia Aparecida Valasek

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) (2010), Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2013). Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017). Membro do Laboratório de Neurociência Cognitiva e Social da UPM desde o segundo ano de faculdade. Desenvolveu o primeiro projeto de iniciação científica no ano de 2007 sobre habilidades Savant e estimulação transcraniana por corrente contínua. Nesse mesmo ano foi monitora da disciplina de Neurociências do Comportamento no curso de Psicologia. No ano de 2008, desenvolveu em iniciação científica um trabalho sobre habilidades Savant e estimulação, porém acrescentando a investigação de aspectos psicofisiológicos. No ano de 2009, iniciou a terceira iniciação científica que resultou em um trabalho sobre o Desenvolvimento de Instrumento de Avaliação de Falsa Memória para uso concomitante com técnicas de eletroencefalografia. Tem interesse no estudo de estimulação cerebral não-invasiva, potenciais cognitivos, memória e falsa memória, autismo e processamento semântico de informações com conteúdo emocional em crianças com desenvolvimento típico e atípico, neuropsicologia e neurociência cognitiva e social. Atualmente é psicóloga clínica e professora convidada do Curso de Especialização Lato Sensu em Neurociência e Psicologia Aplicada da UPM.

Claudia Regina Carraro

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina(UEL). Especialização em Psicopedagogia pelo ENBRAPE. Pós-graduada em gestão estratégica de pessoas pelo INPG. Especialista em Orientação profissional e de carreira pelo instituto Sedes Sapientiae-SP. Personal&Professional Coach, Executive Coach pela Sociedade Brasileira de Coaching. Executive Coach Expert pelo Coach Club. Analista das ferramentas coaching assessment(Metodologia DISC). Mestre em gestão e desenvolvimento regional com ênfase na área de desenvolvimento de carreiras no âmbito regional. Experiência de 21 anos na área de Recursos Humanos com ênfase em gestão de pessoas. Vivência em processos de recrutamento e seleção por competências, diagnóstico de clima organizacional, análise de cargos e funções, entrevista de desligamento. Instrutora e facilitadora de treinamento. Domínio nas ferramentas de assessments: Coaching Assessment (metodologia DISC) e Alpha Coaching Assessment da Worth Ethic Corporation. Testes psicológicos-IHS, PALOGRÁFICO, QUATI, IFP-II, BPR-5, EMEP, AIP, AC, G-36. Coach de Carreira e Liderança. Experiência de 17 anos em desenvolvimento de carreira e liderança com ênfase em atendimentos de escolha, transição e redirecionamento de carreira e executive coaching, atuando em escolas, universidades, empresas e escritório particular. Desenvolvimento de habilidades e competências emocionais e sociais.

Claudia Regina de Freitas

Possui graduação em PSICOLOGIA pela Universidade de Taubaté (2010) e mestrado em CIÊNCIAS pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2013) através do Programa de pós-graduação em ciências da saúde. É doutoranda em saúde coletiva pela Faculdade de ciências médicas (FCM) - UNICAMP. Pesquisa na temática de violência doméstica contra crianças e vulnerabilidade social.

Daniel Cardozo Severo

Forma-se Psicólogo em 2005 pela Universidade de Taubaté, em 2009 Psicanalista pelo Centro de Estudos Psicanalíticos (CEP) e em 2010 em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Terminou seu Mestrado em 2012 em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e seu Doutorado em 2018 na mesma instituição. Como Professor Auxiliar, leciona na Universidade de Taubaté na cadeira de Psicanálise. É autor dos livros "Linguagem Como Expressão do Corpo - O Significado do Falante à Luz da Fenomenologia de Merleau-Ponty" (Juruá Editora, 2014) e "Do Narcisismo à Dependência: Uma introdução metapsicológica a um funcionamento contemporâneo" (Ideias & Letras, 2015).

Danielle Pereira Lovatto

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Dara Alexia De Felipe Braga

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Débora de Almeida Chaves

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Débora Inácia Ribeiro

Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018). Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2013). Graduada em Psicologia pela Universidade Salesiana de Lorena - UNISAL (1992) e especialista em Educação e Cultura pela UNITAU (2009). Áreas de atuação: Psicologia Clínica

Humanista/Existencial e Psicologia da Saúde. Professora no Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté. Professora no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Pesquisadora no Núcleo de Estudos de História da Cultura, Sociedades e Mídias da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Débora Kelly Paduan dos Santos

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Emilie dos Santos Machado

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Esther Ranieri Ruponen

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Evelyn Dantas Andrade Carvalho

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Felipe de Souza Andrade Martins

Graduando em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Fernanda Cardoso Fraga Fonsêca

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté das disciplinas Psicologia da Aprendizagem e Psicologia dos Processos Educativos. Supervisora dos estágios em educação. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (Unitau). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (Unip). Atuou também como Coordenadora da Educação Básica no Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos - Ismart e atuou na clínica psicológica na abordagem da Análise do Comportamento. Realiza trabalhos voluntários ligados à psicologia e à educação. O principal interesse é Psicologia Escolar e Educacional e Análise do Comportamento.

Fernanda de Melo Ferreira

Terapeuta Ocupacional e Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Fernanda Maria Lopes Castro

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Gabriel Alvarenga Graça

Graduando em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Gabriela Mello Moraes

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Geovana Almeida Nunes da Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Giovana Nogueira dos Santos

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Hortência Grespan Siqueira

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Jacieli Aparecida de Paula

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Jéssica Marques Nascimento

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Jessika Fernada Lazarino Miranda

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Joice Raiane Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

José Augusto Ruiz Teixeira Leite

Graduado em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Laís Santos Pereira

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Letícia Fernanda Alves Cardoso

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Lívia Beviláqua Costa Ribeiro

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Lucas Bustamante Corrêa

Graduando em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Lucas Mckeney Cheung Su

Graduando em Medicina na Universidade de Taubaté.

Marcelo de Oliveira Fonseca

Concluiu a graduação pela Universidade Paulista no ano de 2010, tendo durante o curso realizado pesquisa na área de psicooncologia e religião, apresentando essa posteriormente em mostra científica na Universidade Salesiana de Lorena-SP. Da mesma forma, também concluiu com êxito, sua pesquisa de T.C.C. relacionada ao estresse em portadores de síndrome do pânico, intervindo no único grupo de ajuda voltado a esses pacientes no vale do Paraíba. Mantem-se engajado em projetos de pesquisa nas áreas de psicologia da saúde, grupos de auto-ajuda a pacientes portadores do Transtorno de Pânico e psicooncologia. Leciona como professor nos cursos de psicologia da Unitau na cidade de Taubaté, SP, sendo ainda professor responsável pela Liga Acadêmica de Neurociências. Trabalhou por 3 anos como psicólogo hospitalar na instituição Hospital Pio XII, na cidade de São Jose dos Campos, no estado de São Paulo; onde atuou intervindo junto à pacientes oncológicos. Hoje é servidor público, psicólogo, na cidade de Caxambu, Minas Gerais, assim como possui consultório próprio. Mestrando em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Paraíba, em linha de pesquisa voltada ao câncer. Doutorando em Eng. Biomédica.

Marcia Regina Carmassi

Possui graduação em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo; graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas; graduação em Administração de Empresas pela Universidade de Guarulhos (1999). Cursos de Pós-graduação em Comércio Exterior, Contabilidade, Finanças, Auditoria e Controladoria; graduação MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas. Psicóloga em formação pela Universidade de Taubaté (ano de conclusão 2020). Atualmente é professora em instituição educacional particular. Tem experiência na área de Educação e Pedagogia, com ênfase no ensino de idiomas e nas Habilidades e Competências Socioemocionais; na área Administrativa, com ênfase em Finanças, Controladoria e Auditoria. Na Psicologia, atua em trabalhos referentes à escuta e acolhimento de grupos em situação de vulnerabilidade (ONGs), grupos da área de Educação (professores, coordenadores, diretores, alunos) na construção de Projeto de Vida e Orientação Profissional, em trabalhos, pesquisas e produções referentes ao tema de abuso e violência contra as mulheres, adolescentes e crianças.

Maria Emilia Sousa Almeida

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Taubaté(1983), especialização em Curso Fundamental de Freud a Lacan pela Universidade de Taubaté(1989), especialização em Psicanálise pelo Centro de Estudos de Psicanálise(1995), mestrado em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo(1994) e doutorado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(2003). Atualmente é Assistente III da Universidade de Taubaté, do Consultório Particular, professor do Centro de Investigação em Psicanálise e Psicossomática, Revisor de periódico da Psicologia Ciência e Profissão e Revisor de periódico da Fractal: Revista de Psicologia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. Atuando principalmente nos seguintes temas: representações, sobre-catequizadas, fluxo associativo.

Maria Fernanda Abreu Gatti

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Maria Vitoria Nilza Loyola Barbosa

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Mariana Abreu da Cunha

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Marilsa de Sá Rodrigues

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras (1975), mestrado e doutorado em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie Professor assistente III da Universidade de Taubaté. Coordenadora da linha de pesquisa em gestão de recursos socioprodutivos. Líder do grupo de pesquisa em Planejamento, Gestão e Desenvolvimento de Carreiras em âmbito Regional. Tem experiência na área de Psicologia Organizacional e Gestão de Pessoas, atuando principalmente nos seguintes temas: habilidades sociais, carreira e diagnóstico organizacional. Participa do GT- Relações Interpessoais e Competência Social ANPEPP.

Meiriellen Patrícia dos Santos Nascimento

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Monique Marques da Costa Godoy

Graduada no curso de Psicologia da Universidade de Taubaté (2011-2014) com bolsa do Programa de Iniciação Científica na Universidade de Taubaté e membro discente do Conselho

de Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté no ano de 2014. Pós-graduada em Intervenção Familiar: Psicoterapia e Orientação e integrante do Programa de Iniciação à Docência nos anos de 2015-2016. Psicóloga voluntária no Grupo de Apoio à Vítima de Violência Sexual (GAVVIS) nos anos de 2015-2017. Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté nos anos 2017-2019. Pesquisadora participante do grupo de pesquisa Saúde, Qualidade de Vida e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté desde 2014. Professora Colaboradora do Departamento de Psicologia na Universidade de Taubaté de 2017 a 2018 e Professora Auxiliar I no mesmo departamento a partir de 2019.

Natalha Moreira Medeiros dos Santos

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Natália Aparecida Elias de Oliveira

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Patricia Regina Moreira Corrêa

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Paulo Roberto Grangeiro Rodrigues

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1988), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professor Auxiliar da UNITAU. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em teoria psicológica e interfaces, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação psicológica, interações sociais, autoconceito e intersubjetividade.

Rafaela Aparecida Gonçalves da Fonseca

Mestranda em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2020 - 2022); Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté (2019). Atualmente, é psicóloga voluntária no Programa de Atenção Integral ao Envelhecimento (PAIE - Universidade de Taubaté) e realiza monitoria na categoria sênior, pelo Programa de Iniciação à Docência, na disciplina de Processos Psicoterápicos - Abordagem Humanista-Existencial. Áreas de interesse voltadas à atuação clínica humanista-existencial, gerontologia, saúde pública, HIV/AIDS, identidade sexual e de gênero.

Rafaela Vargas Iori Souza e Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Raquel da Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Rebeca Poliane de Oliveira

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Régis de Toledo Souza

Possui graduação em Bacharel em Física pela Universidade de Taubaté(1989), graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade de Taubaté(1993), graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade de Taubaté(1998), graduação em Licenciatura em Psicologia pela Universidade de Taubaté(1997), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(2007). Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. Atuando principalmente nos seguintes temas: identidade, campo religioso, devoção popular, emancipação, síntese identitária.

Renan da Costa Roque

Graduando em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Simone Ferreira da Silva Domingues

Possui doutorado (2006) e mestrado (2000) em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular e coordenadora do curso de Psicologia da Universidade Cruzeiro do Sul. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento, Avaliação Psicológica e Sociocognição.

Tania Cristina de Carvalho Paiva Couto

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Tereza Henrique de Carvalho Neta

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Thaís Tadaki dos Santos

Graduanda em Psicologia pela Universidade de Taubaté.

Apoio Cultural:



UNITAU
Universidade de Taubaté

